

MEMORIAS DEL VII CONGRESO NACIONAL DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN

“Pertinencia de los posgrados en educación en México”

Mérida, Yucatán, México

Marzo de 2015



**Memorias del VII Congreso
Nacional de Posgrados en
Educación.
“Pertinencias de los posgrados
en educación en México”.
Marzo de 2015**

**Facultad de Educación
Universidad Autónoma de
Yucatán
Mérida, Yucatán, México**

**Imágenes de distribución libre
de la portada:
<http://pixabay.com/es/>**

**Todos los derechos reservados
Queda prohibida la
reproducción de este libro por
cualquier medio, total o parcial,
sin autorización legalmente
expresa de los autores.**

ISBN: XXX-X-XXXXXXX-X-X

COMITÉ ORGANIZADOR

COMISIÓN ACADÉMICA DEL CONGRESO

Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker

Dra. Lya Sañudo Guerra

Mtra. Maribel Salas Navejar

Dra. Teresita de Jesús Arellano Molina

Mtro. Manuel Cacho Alfaro

Mtro. Marco Antonio Gamboa Robles

Mtra. Ruth C. Perales Ponce

Dra. Elaine Turena Pérez Baltazar

Dra. Ma. de los Ángeles López Esquivel

Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique

Mtro. J. Cruz Araujo Lozano

Mtro. José Luis Martínez Rosas

Dra. Karla Lariza Parra Encinas

COMISIÓN ORGANIZADOR DE LA SEDE

Mtra. Gladys Julieta Guerrero Walker

Mtra. María Cecilia Guillermo y Guillermo

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll

Mtra. Silvia Alejandra Baeza Aldana

Dr. Pedro José Canto Herrera

Mtro. Mario José Martín Pavón

Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo

Mtra. María del Carmen Trejo Irigoyen

Mtra. Marisa Zaldívar Acosta

Dr. Alfredo Zapata González

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|---|------------|
| Presentación..... | 10 |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: AVANCES DE INVESTIGACIÓN :: Posgrados y problemáticas educativas..... | 11 |
| Estudio descriptivo del abuso entre compañeros de escuelas primarias de Agua Prieta, Sonora..... | 12 |
| <i>Rosa Icela Acosta Gastélum, Jesús Bernardo Miranda Esquer</i> | |
| Creencias de estudiantes de posgrado respecto a las debilidades de la prueba ENLACE..... | 22 |
| <i>Teresita de Jesús Arellano Molina, Joaquín Palomares García, José Arturo Gómez Payán</i> | |
| Percepciones de profesores acerca de la formación en el posgrado: Un estudio preliminar..... | 31 |
| <i>Natalia Contreras López, Edith J. Cisneros-Cohernour</i> | |
| El impacto del posgrado en la formación profesional docente..... | 42 |
| <i>Santiago Delgado Coronado</i> | |
| Los resultados de la investigación educativa como estrategia para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas..... | 53 |
| <i>Martha Daniela Concepción García</i> | |
| Desarrollo cognitivo, capacidad educativa y rasgos temperamentales de estudiantes de nivel licenciatura..... | 64 |
| <i>Miguel Ángel García Mireles, Abel Rubén Hernández Ulloa</i> | |
| La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la escuela de tiempo completo..... | 74 |
| <i>Guadalupe Cristina Murillo Navarrete, Jesús Bernardo Miranda Esquer</i> | |
| La telesecundaria en la zona maya de Yucatán: retos y problemáticas..... | 84 |
| <i>Cristóbal Crescencio Ramón Mac, Edith Cisneros-Cohernour</i> | |
| La Tesis de Doctorado en Educación como integrante del Subgénero Científico-Profesional..... | 96 |
| <i>Mauro Alberto Ramos Moreno</i> | |
| Evaluación y prueba enlace: entre las creencias y la legitimación de los estudiantes de posgrado..... | 106 |
| <i>Maribel Salas Navejar, Donald Bermúdez Zúñiga, Francisco Humberto Navarro Peraza</i> | |
| Un acercamiento al problema de formación docente desde un modelo reflexivo situado..... | 116 |
| <i>Iris Marisol Segura Vaca</i> | |
| Estudio prospectivo de orientación profesional de la maestría en Ciencias de la Educación de UABC..... | 127 |
| <i>Libia Villavicencio Reyes, Karla Lariza Parra Encinas, Itzel Moreno Heras</i> | |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: AVANCES DE INVESTIGACIÓN :: Fortalezas y áreas de oportunidad de los posgrados..... | 136 |
| Los posgrados en educación y el desarrollo de competencias: discursos y voces de los | |

| | |
|---|------------|
| egresados..... | 137 |
| <i>Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes, Sergio Jacinto Alejo López</i> | |
| Pertinencia del Doctorado en Educación..... | 147 |
| <i>Gabriela Celina García Romero, Catalina Solórzano Guevara, Enriqueta Ojeda Macías</i> | |
| Seguimiento de egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH..... | 158 |
| <i>Graciela Amira Medecigo Shej</i> | |
| El desarrollo de los programas de posgrado en educación en Jalisco, una revisión histórico-política..... | 166 |
| <i>Ruth C. Perales Ponce</i> | |
| Hacia un diagnóstico de los posgrados en educación en México, un primer acercamiento..... | 180 |
| <i>Ruth C. Perales Ponce, Juan Alberto Ramírez Valdez</i> | |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: AVANCES DE INVESTIGACIÓN :: Abordaje de las problemáticas educativas desde la investigación o la profesionalización..... | 190 |
| Entre la pedagogía y la metodología: Un problema educativo del conocimiento en el aula..... | 191 |
| <i>Sergio Jacinto Alejo López, Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes</i> | |
| La formación de los jóvenes en una cultura de la legalidad..... | 201 |
| <i>Humberto Bautista Contreras</i> | |
| Aplicación para difundir notificaciones de un sistema de gestión de aprendizaje en dispositivos móviles..... | 213 |
| <i>Roberto Alejandro Blanco Cauich, Alfredo Zapata González</i> | |
| La representación social de los docentes sobre liderazgo directivo..... | 222 |
| <i>Dulce Astrid Calderón Daniel, Aracely Gutiérrez Hidalgo</i> | |
| El potencial educativo de las Redes Sociales Virtuales (RSV). Un acercamiento desde Facebook y Twitter..... | 232 |
| <i>Rocío L. Cortés Campos, Pedro J. Canto Herrera</i> | |
| Aprendizaje Esbelto como estrategia del estudiante universitario altamente efectivo en el rendimiento académico..... | 242 |
| <i>José Arturo García Vázquez</i> | |
| Revisión de los Aspectos Administrativos para la Integración de una Red de Colaboración Académica con enfoque hacia la investigación educativa..... | 251 |
| <i>María de Lourdes Esther Jiménez Salazar, Rodríguez Ávila Eduardo René</i> | |
| Análisis del proceso de admisión UAMHYCS 2003: Contexto histórico y sus actores..... | 265 |
| <i>Vladimir Juárez Alcalá</i> | |
| Creatividad y vocación: historias de vida..... | 278 |
| <i>Paola Isabel Lizcano Madariaga, Pedro Antonio Sánchez Escobedo</i> | |
| Comprensión de la ciencia ambiental en estudiantes del Centro de Enseñanza Técnica Industrial a través de la creación artística..... | 290 |
| <i>Andrea Montaña Perches</i> | |
| Análisis de la propia práctica docente y construcción identitaria en la Licenciatura en Educación Secundaria..... | 298 |
| <i>Cristina Ma. Elizabeth Torres Camacho, Armida Liliana Patrón Reyes</i> | |

| | |
|---|------------|
| Aproximación teórica del desarrollo de competencias lingüísticas ante la inserción de las TIC's en México..... | 309 |
| <i>David Raúl Vilchez Juárez</i> | |
| EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO :: Posgrados y problemáticas educativas..... | 320 |
| El constructivismo y el desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de posgrado..... | 321 |
| <i>Manuel Cacho Alfaro</i> | |
| Resolución de problemas como estrategia didáctica fundamental en el aprendizaje del cálculo integral..... | 331 |
| <i>Gloria Angélica Flores Rivera, Martha Cháirez Jiménez, Evangelina López Ramírez</i> | |
| Experiencia didáctica en un seminario de tesis semi presencial..... | 344 |
| <i>María Teresa Gullotti Vázquez, María Isolda Vermont Ricalde, Pedro José Canto Herrera</i> | |
| La incorporación del trabajo en colegiado en las prácticas profesionales de los asesores académicos de la Maestría en Educación Básica..... | 356 |
| <i>Luis Roberto Martínez Guevara</i> | |
| Diseño e Implementación de una clase de Historia con un Enfoque Intercultural e Interdisciplinario..... | 366 |
| <i>Luis Enrique Murillo Yañez, María Graciela Ríos Juárez, Anel González Ontiveros</i> | |
| Desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas con estudiantes de Doctorado en Ciencias de la Educación..... | 377 |
| <i>Maricela Zúñiga Rodríguez, Rosamary Selene Lara Villanueva</i> | |
| EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO :: LGAC de los posgrados y su incidencia en la mejora educativa..... | 388 |
| Propuesta de formación en competencias para el docente b-learning..... | 389 |
| <i>Carla Viviana Bello Ferraez, Ana Karen Camelo Lavadores, Cristina de Guadalupe Soberanis Cardeña</i> | |
| Liderazgo docente en la gestión curricular del Modelo Educativo por Competencias de la ECE..... | 399 |
| <i>Alma Elizabeth Merla González</i> | |
| Programa de formación para Asesores Pedagógicos del CEDE región Maxcanú..... | 415 |
| <i>David Ernesto Mukul Domínguez, Marisa del S. Zaldívar Acosta</i> | |
| Diseño de proyectos desde un enfoque socioformativo: una experiencia en un posgrado del bine | 426 |
| <i>Raymundo Murrieta Ortega, Norma Nava Ramírez</i> | |
| Evaluación del Sistema Nacional de Tutorías Académicas en una escuela de nivel medio superior..... | 436 |
| <i>Pedro Gustavo Ortiz Simá, Anwart Miguel Gil Can, Tomás Alberto Viana Ortégón</i> | |
| Rediseño de la Maestría en Innovación Educativa con un enfoque por competencias..... | 449 |
| <i>Juanita Rodríguez Pech, Cecilia Guillermo y Guillermo, Pedro José Canto Herrera</i> | |
| EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO :: Experiencias didácticas y proyectos de desarrollo..... | 459 |
| La gamificación en el posgrado: una experiencia en una situación de aprendizaje en línea..... | 460 |
| <i>William René Reyes Cabrera, Ángel Iván Alpuche Rivera, Sergio Humberto Quiñonez Pech</i> | |
| Lineamientos y acciones docentes para integrar el corpus teórico en proyectos de mejora docente..... | 471 |

| | |
|--|-----|
| <i>Jaime Rogelio Calderón López Velarde, Luis Manuel Aguayo Rendón</i> | |
| El uso del portafolio en el aula: narrativas visuales y escriturales para aprender a investigar..... | 480 |
| <i>María Luisa Gómez García, Óscar García Carmona</i> | |
| <i>Entre la transición del documento recepcional al trabajo de tesis, el caso de las escuelas normales.....</i> | 489 |
| <i>Danya López Ibarra</i> | |
| Función docente en la formación de administradores educativos..... | 502 |
| <i>Laura del R. Torre López, Galo E. López Gamboa, Silvia Alejandra Baeza Aldana</i> | |
| Multidisciplinarietà y dimensión pedagógica en el diseño de un curso en línea para educación continua..... | 514 |
| <i>Alejandra Zambrano Arjona, Fátima Renée Suárez Baeza</i> | |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: REPORTES DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA :: | |
| POSGRADOS Y PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS..... | 524 |
| Hábitos de lectura docente y liderazgo en tres secundarias de San Luis Potosí, México..... | 525 |
| <i>Teresa Aranda Jiménez, Francisco Javier Rico Avalos</i> | |
| Educación secundaria de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva intercultural: estudio de caso en Samahil, Yucatán..... | 535 |
| <i>José Antonio Chacón Chuil, Juan Carlos Mijangos Noh</i> | |
| El trabajo en equipo en el nivel medio superior, conflictos y dificultades..... | 545 |
| <i>Santiago Eliezer Chel Pech, Fátima del Rosario Chel Pech</i> | |
| Validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales..... | 552 |
| <i>José Gabriel Cota Campoy, Jesús Carlos Mejía Figueroa, José Ángel Vera Noriega</i> | |
| Percepciones de los docentes de educación básica de Sonora, sobre la Ley General de Servicio Profesional Docente..... | 562 |
| <i>Héctor Antonio Cota Contreras, Marcos Rosario Ramírez Carrizosa, Feliciano Hernández Negrete</i> | |
| Evaluación de competencias profesionales en educadoras de la zona 011 de Hermosillo..... | 572 |
| <i>Carmen Alicia Encinas de la Torre</i> | |
| Evaluación de un programa de estudiantes de alto rendimiento..... | 583 |
| <i>María de Los Ángeles Escalante Pérez, Mario José Martín Pavón</i> | |
| Impacto de los programas de posgrado en profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco..... | 595 |
| <i>Gladys Hernández Romero, César Ávila López, Luis Carlos Cuahonte Badillo, Nelly del Carmen Cordova Palomeque</i> | |
| La expansión Educativa Mundial y la Geoeducación..... | 601 |
| <i>José Luis Martínez Rosas</i> | |
| Dos aspectos fundamentales para mantener un programa de posgrado de calidad..... | 610 |
| <i>Mario J. Martín Pavón, Ma. Cecilia Guillermo y Guillermo</i> | |
| Evaluación del programa institucional de tutorías académicas del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta..... | 619 |
| <i>Alejandra Medina Lozano</i> | |
| Modelo hermenéutico sobre la transición de la enseñanza de las matemáticas en la | |

| | |
|---|------------|
| RIEB..... | 627 |
| <i>Blanca Julia Silva Ballesteros, Sergio Robles Villa, José Angel Vera Noriega</i> | |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: REPORTES DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA :: LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS POSGRADOS Y SU INCIDENCIA EN LA MEJORA EDUCATIVA..... | 639 |
| Los ejes del MEFI en un programa de Maestría desde la percepción de los estudiantes..... | 640 |
| <i>Laura Landázuri Peniche, Ana Lizeth Nájera Acuña, Liliana Peraza Ojeda</i> | |
| Seguimiento de una innovación curricular a través de la asignatura de Precálculo | 649 |
| <i>Carlos Rondero Guerrero, Aarón Reyes Rodríguez, J.Alberto Acosta Hernández</i> | |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: REPORTES DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA :: FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE LOS POSGRADOS..... | 661 |
| Saberes asociados con la formación para la Investigación en los Posgrados en Educación..... | 662 |
| <i>David Pérez Arenas, Pedro Atilano Morales, Jesús Francisco Condes Infante</i> | |
| Campo laboral de profesionales en innovación educativa: un estudio de egresados en la UADY..... | 672 |
| <i>Jorge Alberto Ramírez de Arellano de la Peña, Alonso Enrique Velarde Solís, Jéssica Adair Paredes Juárez</i> | |
| Promoción, difusión y divulgación de producción científica de estudiantes de una maestría en investigación educativa..... | 682 |
| <i>Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña, Jéssica Adair Paredes Juárez, Lázaro Wilhenry Chi Pérez</i> | |
| La escritura académica a nivel maestría como generadora de experiencias cognitivas y socioculturales..... | 692 |
| <i>Ana Laura Vargas Merino</i> | |
| FOROS DE DISCUSIÓN :: REPORTE DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA :: ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN..... | 702 |
| El perfil de egreso de los Licenciados en Educación Física del Estado de México..... | 703 |
| <i>Robertino Albarrán Acuña</i> | |
| Desarrollo de competencias en el uso de las tic en estudiantes de bachillerato con interacción comunitaria de la UADY..... | 713 |
| <i>Ángel Iván Alpuche Rivera, Sergio Humberto Quiñonez Pech, William René Reyes Cabrera</i> | |
| Discurso escrito en redes sociales: relación entre pensamiento crítico y calidad de vida..... | 727 |
| <i>Carla Beatriz Capetillo Medrano</i> | |
| Actitudes de estudiantes de ciencias de la salud..... | 740 |
| <i>Damaris Francis Estrella Castillo, Héctor Rubio Zapata, Viridiana Silva León</i> | |
| Propiedades psicométricas de la escala de factores que influyen en la elección de la profesión docente..... | 753 |
| <i>Marco Antonio Gamboa Robles, Etelbina Memdoza Medina, Adrian Israel Yañez Quijada</i> | |
| Procesos formativos de estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa..... | 760 |
| <i>Sylvia C. van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros</i> | |
| Significados y experiencias de justicia educativa en un Bachillerato Comunitario: Un estudio de casos..... | 770 |
| <i>Norma Graciella Heredia Soberanis, José Israel Méndez Ojeda</i> | |

| | |
|--|------------|
| Estructuras de convivencia escolar. Diagnóstico y pautas pedagógicas para el trabajo de la violencia..... | 781 |
| <i>Liliana Lira López</i> | |
| Significados sobre biodiversidad y su relación con la organización familiar: análisis con enfoque de género..... | 790 |
| <i>Yolanda Oliva Peña</i> | |
| Investigación evaluativa del logro del alumnado de educación preescolar en el estado de Jalisco..... | 800 |
| <i>Lya Sañudo Guerra, Isabel Sañudo Guerra</i> | |
| La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora..... | 809 |
| <i>Adrian Israel Yañez Quijada, Marco Antonio Gamboa Robles, Etelbina Memdoza Medina</i> | |
| Análisis de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Sonora..... | 820 |
| <i>Adrian Israel Yañez Quijada</i> | |
| SESIONES DE INTERCAMBIO DE ESTUDIANTES..... | 830 |
| Los Cuerpos Académicos: Un estudio desde las teorías sociales y de la comunicación..... | 831 |
| <i>Augusto David Beltrán Poot, Pastora Moreno Espinosa, Rosalba Mancinas Chavéz</i> | |
| El desarrollo del pensamiento en la educación histórica en la educación normal..... | 837 |
| <i>Maricarmen Cantú Valadez, Belinda Arteaga Castillo, César Morado Macías</i> | |
| La realidad del currículum de química en secundaria. ¿Hacia una formación científica?..... | 846 |
| <i>Ilse Magdalena García Nava</i> | |
| Experiencias de estudiantes de licenciatura en educación orientadas a la formación para la investigación..... | 854 |
| <i>Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña, María Guadalupe Moreno Bayardo</i> | |
| Diseño de software como apoyo a los alumnos con rezago educativo en sexto grado de educación primaria..... | 860 |
| <i>María del Rocío Ofelia Ruíz</i> | |
| Aprendiendo a ser docente. Reflexión de experiencias de educación primaria en Jalisco..... | 866 |
| <i>María Andrea Sandoval Olivares</i> | |
| SESIONES DE INTERCAMBIO DE COORDINADORES..... | 871 |
| La pertinencia del programa frente a las exigencias del entorno y la planeación institucional..... | 872 |
| <i>Miguel de la Torre Gamboa</i> | |
| Maestría en Desarrollo Docente, hacia la producción de conocimiento para mejorar la práctica docente..... | 881 |
| <i>María Guadalupe Galván Martínez, Luis Jesús Ibarra Manrique</i> | |
| Estudio de factibilidad de un programa de Maestría en Educación Física..... | 890 |
| <i>Filadelfo Miguel Ángel Montes de Oca-Jiménez</i> | |
| Maestría en Investigación Educativa, formación para la investigación educativa haciendo investigación..... | 902 |
| <i>Sylvia Katharina van Dijk Kocherthaler, Abel Rubén Hernández Ulloa, Luis Jesús Ibarra Manrique</i> | |

| | |
|--|------------|
| Gestión del conocimiento de la Maestría en Innovación educativa, desde la experiencia del núcleo académico básico..... | 911 |
| <i>Marisa del Socorro Zaldívar Acosta, María del Carmen Trejo Irigoyen, Jesús Pinto Sosa</i> | |
| CARTELES..... | 925 |
| El juego emancipador..... | 926 |
| <i>Claudia De la Cruz Fabela</i> | |
| La deserción escolar en la escuela telesecundaria. Un estudio de caso..... | 928 |
| <i>Ernesto González Palma</i> | |
| Catálogo de posgrados en educación que se ofertan en el estado de Guanajuato..... | 930 |
| <i>Eva Araceli López Laing Hernández, Maribel Lozano Reyes, María Guadalupe Galván Martínez</i> | |
| El uso del tiempo en dos registros de una clase de estadística..... | 933 |
| <i>Edgar Fabián Torres Hernández, Luis Enrique Murillo Yañez, Juana Marisol Villafaña Castillo</i> | |
| PRESENTACIÓN DE LIBROS..... | 936 |
| Investigación y desarrollo en la gestión de las organizaciones educativas..... | 937 |
| <i>Silvia Alejandra Baeza Aldana, Edith J. Cisneros-Cohernour, Ángel Martín Aguilar Riveroll</i> | |
| El Trabajo Colaborativo y Cooperativo. Una experiencia en Posgrado..... | 941 |
| <i>Josefina Elva de la Parra García, María Teresa Gutiérrez Castro</i> | |
| Aprender a aprehender la esperanza..... | 944 |
| <i>Ma. Dolores García Perea</i> | |
| ARALGEO. La promoción de saberes entre la aritmética y el álgebra..... | 948 |
| <i>Martha Daniela Concepción García Moreno</i> | |
| Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación..... | 952 |
| <i>David Pérez Arenas</i> | |
| Formación de profesores y prácticas educativas..... | 954 |
| <i>Jesús Enrique Pinto Sosa, Dora Esperanza Sevilla Santo</i> | |
| Orientación y administración en organizaciones educativas..... | 956 |
| <i>Dora Esperanza Sevilla Santo, Ángel Martín Aguilar Riveroll</i> | |
| Proyectos de investigación y desarrollo en educación..... | 958 |
| <i>Dora Esperanza Sevilla Santo</i> | |
| Perspectiva epistemológica para la investigación educativa: aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos..... | 960 |
| <i>Dolores Vélez Jiménez</i> | |
| Docencia y Gestión En La Educación Superior..... | 962 |
| <i>Pedro Sánchez Escobedo</i> | |

PRESENTACIÓN

La Red de Posgrados en Educación A.C y la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, han colaborado para la realización de la VII edición del Congreso Nacional de Posgrados en Educación “Pertinencia de los posgrados en educación en México”. Este encuentro sirve como marco para difundir avances de investigación, experiencias didácticas, proyectos de desarrollo y reportes de investigaciones concluidas. También, promueve sesiones de intercambio de experiencias tanto de estudiantes como de coordinadores de programas de posgrado.

Mención especial es la aportación de ponencias procedentes de diversas Universidades de la República Mexicana, tales como: Guanajuato, Jalisco, Baja California, Distrito Federal, Zacatecas, Yucatán, Puebla, Hermosillo, Sonora, Tabasco, Estado de México, entre otros.

Como parte de las actividades del congreso se aprobaron 84 ponencias y 4 exposiciones de carteles. Adicionalmente, este evento servirá de escenario para la presentación de 10 libros.

Estas memorias son el resultado del esfuerzo colegiado integrado por el Comité Científico y el Comité Organizador; con la intención de cumplir con el objetivo del Congreso y dejar una muestra de los trabajos que se presentaron durante este. Igualmente, busca ser un documento de referencia que sirva a los profesionales interesados en el desarrollo conceptual o de investigación en educación.

Mtra. en Psic. Hum. Gladys Julieta Guerrero Walker
Directora de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán

**FOROS DE DISCUSIÓN
AVANCES DE INVESTIGACIÓN
Posgrados y problemáticas educativas**

Estudio descriptivo del abuso entre compañeros de escuelas primarias de Agua Prieta, Sonora.

*Rosa Icela Acosta Gastélum
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Alumno del Programa de Doctorado del Centro de Estudios Educativos y
Sindicales
de la Sección 54 del S.N.T.E. CEEYS
rosaisela8@hotmail.com
mirandaesquer72@hotmail.co*

Resumen: El presente reporte de investigación se ubica dentro del paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental tipo transversal-descriptivo, que se desarrollo en 4 escuelas primarias de la ciudad de Agua Prieta, al norte del Estado de Sonora. El instrumento de recolección seleccionado es el Cuestionario para detección de abusos entre compañeros, de Fernández, I. y Ortega, R. (2009), con un alfa de Cronbach de 0.995 el cual se aplicó a 214 alumnos que fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple en los grados de cuarto, quinto y sexto. En el análisis para el concepto de *violencia*, los teóricos coinciden en que se trata de un fenómeno humano, un trascendido de la *agresión* animal y que su característica esencial es que es *intencional*, es decir, la violencia es aprendida, consciente y su finalidad es destruir, herir, menospreciar y deshumanizar a la víctima. Por último, se encontró que el *bullying* palabra que se usa para describir la relación de *abusador-abusado* se aplica a personas que acosan a otra persona y es situacional, es decir, que es posible gracias a la complicidad de otros.

Palabras claves: Violencia. Agresividad. Abuso.

Introducción

Los estudios sobre abuso entre compañeros han crecido mucho en los últimos años, sobre todo con la proliferación de las investigaciones de los casos de intimidación y con la exposición mediática de diferentes sucesos de violencia en escuelas públicas y privadas. Hoy se le da el nombre genérico de *bullying*, una palabra en inglés que describe este fenómeno en el entorno escolar.

Un reporte reciente hecho por el especialista Diddrikson (La Jornada, 2008), refiere que siete de cada diez personas han sido víctimas o testigos de algún caso de acoso escolar. Lo más sobresaliente del estudio, es que el acoso ha crecido de manera exponencial en los últimos 15 años y que se ha normalizado.

Una de las respuestas comunes en las encuestas realizadas, es que el acoso escolar es parte de una broma o juego, lo que ha normalizado este tipo de conducta y la ha justificado. Otra nota del periódico de Diddrikson (La Jornada,2013), demuestra con datos obtenidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que México es el país número uno en Violencia Escolar en América Latina. Mucha de esa violencia puede verse en vídeos, fotos y audios que se comparten en redes sociales y se vive día a día en las escuelas. Un trabajo realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2007 (Muñoz, 2008), sobre la Violencia y la Disciplina en escuelas de nivel básico en México. Es decir, el estudio muestra que la Violencia Escolar es lo que más frecuentemente sufren y viven los estudiantes en nuestro país.

Los problemas de violencia escolar entre iguales, se ven como problemas de salud pública y algunos organismos internacionales como The United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, en castellano) UNICEF y la Organización Mundial de la Salud (OMS), o los organismos de salud pública en la República Mexicana, ya lo consideran una prioridad.

Justificación

Este estudio beneficiará a los alumnos y maestros de estas escuelas primarias porque ayudará a conocer la relevancia del abuso escolar entre iguales, de esta forma permitirá que los problemas integrales de aprendizaje y desarrollo humano del estudiante sean mejor resueltos, porque así el maestro puede conocer mejor las causas y atender sus efectos, detectándolos a tiempo y realizando su papel como figura de autoridad en el grupo, conciliando las agresiones y haciendo conciencia en los estudiantes para prevenir de manera efectiva los motivos y consecuencias de la violencia.

En el presente trabajo se buscó conocer las diversas manifestaciones de la violencia y abuso entre el alumnado de las 4 escuelas primarias estatales ubicadas en el municipio de Agua Prieta, Sonora, mediante la aplicación de un

instrumento de medición que indaga situaciones de victimización y abusos entre compañeros.

Dentro de este fenómeno social, la victimización y el abuso, son dimensiones de análisis que se recuperan en el instrumento de Fernández y Ortega (2009), a partir de esta medición es pertinente cuestionarse:

¿Cuáles son las formas de abuso entre compañeros de educación primaria en Agua Prieta, Sonora?

Objetivo general

Describir las situaciones de abuso entre compañeros de Educación Primaria en Agua Prieta, Sonora.

Enfoque teórico

¿Qué es la violencia? Violencia es para Bourdieu y Passeron (2001) una fuerza no natural. ¿Qué quiere decir no natural? Todo en el ser humano es simbólico, por eso es que la agresividad, es una parte natural de los seres vivos (pues usan la agresividad para sobrevivir, alimentarse, reproducirse y en todos los ámbitos de la vida los animales son agresivos). Se dice, por ejemplo, que el ser humano es el único capaz de atentar contra la psique y el cuerpo en una escalada creciente, y eso sólo es posible por la capacidad simbólica. Mientras los animales sólo asesinan para alimentarse o son agresivos para competir por una hembra (esto es lo que se define como agresividad), el ser humano asesina por recreo, somete a acoso o maltrato por diversión y su agresividad no tiene un límite, porque puede seguir produciéndolo sin fin (esto es violencia).

Se entiende por violencia según Bourdieu y Passeron (2001), el uso *intencional* de la fuerza física, moral o psicológica, con el objetivo de dañar, agredir, deshumanizar y ultrajar a otra persona que no puede defenderse, es decir, que no tiene la misma fuerza para oponerse al abusador o victimario.

En referencia al término *abuso*, Olweus (2004) citado por Acosta (2014) identifica abuso como el “comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente), de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse”. (p. 26), agregando una característica más: “es una

relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza” (p. 27).

Marco de referencia

En algunas investigaciones antecedentes, localizadas en la literatura sobre el tema se encuentra Rodolfo, Solís y Lozano (2011) con un estudio realizado en Cd. Juárez, Chihuahua, que describe la incidencia de los diferentes tipos de acoso y abuso que sufren los alumnos de educación primaria y secundaria. Identifica las causas y consecuencias del fenómeno y los factores de riesgo y factores protectores que ayudarán a orientar el diseño de propuestas de prevención y de intervención que tiendan a mejorar los nuevos ambientes de aprendizaje y convivencia escolar.

La investigación realizada en Navojoa, Sonora por García, Preciado y Gil (2012) es estudio cuantitativo, con el objetivo de entender el fenómeno del bullying. Los resultados determinaron que los alumnos percibían la violencia en la escuela, pues todos habían sido víctimas de apodos, robos y violencia física; no había atención efectiva y oportuna de los maestros en los casos de abuso y maltrato de alumnos a alumnos, a pesar de que los maestros conocían la situación.

Mientras Miranda, Miranda, Miranda y Ruiz (2013), revelaron una nueva investigación para explorar el nivel de victimización y abuso entre el alumnado y la descripción de situaciones de violencia entre compañeros; concluyeron que la victimización y abuso presentan una correlación, esto es, a mayor victimización, mayor abuso.

Método

El método empleado fue un diseño no experimental, de tipo descriptivo y transversal (Kerlinger y Lee, 2002). Es no experimental porque el investigador no pretende manipular las variables. Es descriptivo porque se realiza un análisis de frecuencias de la variable abuso entre compañeros del *cuestionario detección de abuso entre compañeros* de Fernández y Ortega, (2009). Es transversal porque la

recolección de datos mediante el instrumento seleccionado se realizó en una sola ocasión.

La muestra es aleatoria simple (Hernández, Fernández y Baptista, 2009), con un 95% de confianza, representando la población de 214 alumnos. El instrumento empleado consta de 25 reactivos tipo likert. El cual mide las siguientes dimensiones: victimización y abuso entre el alumnado. En la versión aplicada por García, Preciado y Gil (2012) el índice de consistencia interna reportado es de 0.995 de alfa de Cronbach. En el presente reporte se presenta el análisis descriptivo solamente de los ítems del 8 al 15 que tienen que ver con la variable de abuso entre compañeros.

Los sujetos participantes son alumnos de 4 escuelas primarias estatales ubicadas en la ciudad de Agua Prieta, Sonora. Las edades de los participantes fluctúan entre los 8 y 13 años, pertenecen a ambos sexos y en su mayoría se ubican en un estrato socioeconómico bajo.

Después de determinar la muestra se procedió a seleccionar a los participantes de manera aleatoria simple, posteriormente se aplicó el instrumento y se creó la base de datos para finalmente obtener la estadística descriptiva y someter a prueba la hipótesis mediante la estadística inferencial.

Resultados: Análisis descriptivo

En esta sección se reportan los resultados obtenidos en la presente investigación al aplicar el cuestionario para la detección de abuso entre compañeros, es a partir del ítem # 8, donde se representa el bloque de respuestas a abuso entre compañeros, la pregunta dice: ¿has estado solo o sola durante el recreo en el último mes?, esto arroja que

| Ítem 8 | | |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS | PORCENTAJE |
| a)Nunca, no me ha pasado | 165 | 77.10 |
| b)Dos o tres veces | 42 | 19.63 |
| c)A menudo, a veces juego con alguien | 5 | 2.34 |
| d)Suelo estar solo casi siempre | 2 | 0.93 |

Ítem 9. ¿Te sientes aislado o que no quieren estar contigo tus compañeros/as desde que empezó el curso?

| Ítem 9 | | |
|-------------------------------------|------------|------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS | PORCENTAJE |
| a)Nunca | 152 | 71.03 |
| b)Alguna Vez | 52 | 23.83 |
| c)Mas de 4 veces | 4 | 2.34 |
| d)Casi todos los días, casi siempre | 6 | 2.80 |

A esta pregunta respondieron 6 niños que “casi siempre se han sentido aislados en la escuela”, 4 de ellos “más de cuatro veces”, pero 52 niños manifiestan que “alguna vez”. Son 152 niños que refieren “nunca” sentirse aislados. Con esto se manifiesta que 3 de cada 10 niños entrevistados se han sentido rechazados y/o aislados.

Ítem 10. ¿Sientes que algún o algunos compañeros/as han abusado de ti, te han amenazado, te han tratado mal desde que empezó el curso? A esto, 3 niños refieren que “hace poco más de una semana sufren abuso”, 8 “desde que comenzó el curso” y 43 “por lo menos, desde hace más de un año o alguna vez”.

| Ítem 10 | | |
|-------------------------------------|------------|------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS | PORCENTAJE |
| a)Nunca | 160 | 74.77 |
| b)Alguna656+ Vez | 43 | 20.09 |
| c)Mas de 4 veces | 8 | 3.74 |
| d)Casi todos los días, casi siempre | 3 | 1.40 |

Mientras que en el ítem 12. ¿Tú cómo te sientes ante esta situación? Fueron un total de 24 alumnos los que respondieron que “no les gusta o se sienten mal” de los abusos o amenazas de sus compañeros.

| Ítem 12 | | |
|-----------------------|------------|------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTAS | PORCENTAJE |

| | | |
|--|-----|-------|
| a)No se meten conmigo | 145 | 67.76 |
| b)Me da igual | 45 | 21.03 |
| c)No me gusta, preferiría que no ocurriera | 18 | 8.41 |
| d)Mal, no sé qué hacer para que no ocurra | 6 | 2.80 |

Al ítem 13, ¿Cómo se meten contigo? son 31 alumnos que refieren que los insultan, les ponen apodos y se ríen de ellos, a 4 de ellos les hacen otros daños y 8 alumnos refieren que no les hacen caso, los amenazan o chantajea. De estas respuestas se continúa con la tendencia de 3 de cada 10 alumnos refieren que hay violencia psicológica.

| Ítem 13 | | |
|---|-----------|------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTA | PORCENTAJE |
| a)No se meten | 171 | 79.91 |
| b)Me insultan o me ponen apodos o se ríen de mi | 31 | 14.49 |
| c)Me pegan y me esconden y/o me rompen cosas | 4 | 1.87 |
| d)No me hacen caso o me amenazan o me chantajea | 8 | 3.74 |

Al ítem 14, 39 niños dijeron que quien abusaba de ellos estaba en su clase; 9 que sufrían abuso pero no estaba en su clase y dos respondieron que en otro grupo distinto al de ellos. De los 214 niños, 50 niños tienen un abusador.

| Ítem 14 | | |
|---|-----------|------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTA | PORCENTAJE |
| a)No se meten | 164 | 76.64 |
| b)Me insultan o me ponen apodos o se ríen de mi | 39 | 18.22 |
| c)Me pegan y me esconden y/o me rompen cosas | 9 | 4.21 |
| d)No me hacen caso o me amenazan o me chantajea | 2 | 0.93 |

Al ítem 15, ¿Es un alumno o una alumna quien se mete contigo? 34 alumnos manifiestan que un alumno o varios alumnos se meten con ellos, 7 respondieron que alumnos y alumnas y 7 dijeron que una alumna o varias alumnas. De esta forma continúa la constante de cuando menos 3 de cada 10 alumnos encuestados sufren abuso y en este caso manifiestan también sufrir abuso por alumnos como por alumnas.

| Ítem 14 | | |
|-------------------------------|-----------|------------|
| OPCIONES DE RESPUESTA | RESPUESTA | PORCENTAJE |
| a)No se han metido conmigo | 163 | 76.17 |
| b)Un alumno o varios alumnos | 34 | 15.89 |
| c)Una alumna o varias alumnas | 7 | 3.27 |
| d)Alumnos y alumnas | 7 | 3.27 |
| e)Todo el mundo | 3 | 1.40 |

Conclusiones

Los niños que son víctimas de abuso, generalmente reconocen el lugar donde ocurre, puede ser el patio, la clase o cualquier lugar dentro de la escuela, aunque es más común el patio y la clase de acuerdo a nuestros resultados.

También suelen sentirse aislados, amenazados y son víctimas de golpes y violencia psicológica.

Del mismo modo, reconocen si son uno o varios los alumnos los que abusan de ellos y si son de su misma clase o de otra, aunque el caso más común en nuestros resultados, es dentro de su misma clase.

Los niños tienen más confianza en comunicar a su familia cuando son víctimas de abuso y son escasos los niños que no tienen a quien comunicar lo que les ocurre. Algunas veces, son los profesores o los amigos los que comparten o escuchan el drama de un niño abusado. Es para destacar que los niños abusados son protegidos por otros compañeros o adultos y son pocos los casos donde no hay intervención para evitar el abuso.

Un síntoma particular de la relación “abusador-abusado” o “víctima-victimario”. Es sorprendente que el “abusado” o “víctima”, juegue un papel de

abusador y en la mayoría de los casos, busquen y reconozcan los que fueron “víctimas”, que abusan en compañía de otros o solos, de otros compañeros. Es decir, el abusado, se convierte en algún momento en “abusador”, lo que hace relevante la teoría de la violencia que hemos propuesto: la violencia es una cadena sin fin, si no encuentra los mecanismos de control adecuados.

Referencias

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. España: Popular.
- Díaz, A. (2013, 15 de Febrero) *Logra un programa reducir incidencia de bullying en 20 escuelas públicas del país*. *La Jornada*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 en:
<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/15/sociedad/044n1soc>
- Fernández, I., Ortega, R. (2009). *Cuestionario sobre abuso entre compañer@s*. Publicado por Grupo de trabajo y convivencias del I.E.S.
- García, L., Preciado, W. y Gil, M. (2012). *La Violencia entre iguales (bullying) en la escuela primaria “Rafael Rodríguez” de la Colonia Nogalitos, Navojoa, Sonora*. Navojoa, México: REDIES.
- Gómez, L. (2008, Diciembre 04). La violencia en las Escuelas, fomentada por los medios y la familia: Dridriksson. *La Jornada*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2009). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Miranda, J.F., Miranda, J.B., Miranda, C. y Ruiz, D. (2013). *La violencia entre iguales (bullying) en una escuela primaria del sur del estado de Sonora*. Navojoa, México: REDIES.
- Muñoz, G. (2008), *Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado el 19 de diciembre del 2013 en:
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14003908.pdf>

Olweus, Dan. (2002). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.

Rodolfo, J., Solís, M. y Lozano, E. (2011). *El bullying en ciudad Juárez, un análisis descriptivo del Fenómeno*. México, DF: COMIE.

Creencias de estudiantes de posgrado respecto a las debilidades de la prueba ENLACE

Teresita de Jesús Arellano Molina

Joaquín Palomares García

José Arturo Gómez Payán

Estudiante del programa de Doctorado del Centro de Estudios Educativos y

Sindicales de la Sección 54 del SNTE

teresita.arellano@hotmail.com

palomares_29@hotmail.com

agpayan@gmail.com

Resumen: La prueba ENLACE, es uno de los instrumentos que se ha utilizado en los últimos años en México para evaluar los avances académicos de los estudiantes de educación básica. Sin embargo, desde las primeras aplicaciones de esta herramienta, los profesores manifestaron dudas con respecto a diferentes aspectos del mismo. El objetivo de esta investigación es describir las creencias que estudiantes del posgrado del Centro de Estudios Educativos y Sindicarles de la Sección 54 del SNTE (CEEyS), han construido con respecto a las debilidades que la prueba ENLACE posee. Se empleó un marco metodológico enclavado en la fenomenología y para la recopilación de información se aplicó un cuestionario, así como la carta asociativa de Abric. Estos datos se sometieron a un análisis hermenéutico en el Atlas Ti versión 6. Los resultados iniciales se encaminan a determinar que los docentes muestran serias dudas con respecto a la construcción, valoración y utilización de los resultados de esta prueba.

Palabras clave: Instrumento de evaluación, prueba, creencia.

Introducción

La prueba denominada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es el instrumento que se ha aplicado en México para medir los avances académicos de los estudiantes de educación básica de las diferentes asignaturas que conforman el currículo de ese nivel educativo.

Sin embargo, prácticamente desde su primera aplicación, los docentes han manifestado desaprobación en su construcción, así como en su revisión, pero sobre todo en el uso de los resultados que los estudiantes obtienen con la misma.

En el CEEyS, se ofrecen diferentes programas de posgrados conformados básicamente por Maestrías, con diferentes Especialidades, y el Doctorado en Educación. La población que es usuaria de estos servicios educativos de nivel superior, es en un alto porcentaje profesores de preescolar, primaria y secundaria

de escuelas públicas, demostrando así, el interés por su profesionalización y actualización.

El propósito de la presente investigación, está encaminado a la indagatoria del tipo de creencias que los profesores han construido sobre las debilidades de ENLACE, ya que consideramos que es importante identificar esos elementos, sobre todo en la fase final de su utilización, en función de considerar que estos datos pueden servir en la construcción del nuevo instrumento.

Los soportes teóricos y metodológicos giran alrededor del término creencia, para posteriormente realizar una vinculación con el de instrumento de evaluación/medición, así como con el de debilidades.

De ahí que la pregunta de la presente investigación gira en torno a identificar ¿cuáles son las creencias sobre la prueba ENLACE en los estudiantes de posgrado del CEEyS?

Como parte de los antecedentes, se presentan a continuación algunos autores de carácter internacional, nacional y local, que se han enfocado a la investigación de esta temática.

El investigador Manríque (2010) hace un análisis sobre la evaluación de docentes de educación básica regular, en un distrito de Lima Metropolitana, Perú. Los hallazgos giran en torno a que la evaluación del docente centrada en los resultados, una percepción negativa de ella, así como sentimientos de recelo y desconfianza.

Con respecto a la evaluación del desempeño y carrera profesional docente desde una panorámica de América y Europa, Murillo (2010) destaca que en la exploración de este terreno, existen una diversidad notable de prácticas de evaluación profesional docente, donde se busca una relación directa entre desempeño docente y resultados académicos de los alumnos y alumnas, y Finlandia donde su sistema educativo tiene una alta valoración de sus docentes, y que por lo tanto confía en el profesionalismo de éstos, no siendo necesaria la evaluación.

Por otra parte, Aboites (2009), afirma que la prueba ENLACE no es la mejor manera de evaluar al sistema educativo, ya que éste se encuentra actualmente en

una situación poco favorable, por lo tanto existe la necesidad de buscar otra opción para la evaluación, que realmente tome en consideración la diversidad de elementos que conforman al fenómeno educativo. Por otra parte, Padilla (2009) realiza un análisis didáctico de la prueba ENLACE, entendiendo que ésta debe ser un factor que debe ir más allá de una simple aplicación de un instrumento de colocación de desempeño, para convertirse en una política de calidad para la educación básica.

En el terreno exploratorio sobre la utilidad de la prueba ENLACE en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la óptica de Directivos y Docentes de Educación Media Superior, encontramos a Peraza, Mac y Peniche (2010) quienes encontraron que en lo general, se tiene una opinión positiva sobre la utilidad de esta prueba, sobre todo cuando se refieren a las estrategias de enseñanza, la planeación, el sistema de evaluación de los aprendizajes, la capacitación y actualización de los maestros, así como a la preparación para las futuras evaluaciones.

Propósitos generales y específicos.

Los propósitos generales que guían la ruta de este trabajo de investigación, giran en torno a la construcción social de la creencia que un sector de docentes de educación básica han desarrollado, teniendo como elemento de coincidencia que están inscritos en el programa de maestría de nuestra institución. A continuación se enuncia.

a) Propósitos generales:

Describir las creencias de los estudiantes de posgrado respecto a la prueba ENLACE.

b) Propósitos específicos:

Recolectar las creencias de estudiantes de posgrado de la VII generación de maestría del CEEyS.

Clasificar las creencias respecto a la prueba ENLACE de la VII generación del CEEyS.

Términos como instrumento de evaluación, prueba y creencia, son los que determinan el marco referencial de la presente investigación. De ahí, que se ha

construido el concepto de instrumento de evaluación a partir de considerarlo como un conjunto de preguntas estructuradas con orden lógico, los que presentados al alumno en forma oral o escrita, pretenden evidenciar el aprendizaje de éste a través de sus respuestas que pueden ser orales, escritas o de ejecución. Así entonces las pruebas pueden ser, según la forma de respuestas del alumno, orales, escritas y de ejecución.

En tanto que la descripción para el concepto de prueba, está asociado con un tipo de evaluación que puede ser escrita u oral, que tendrá como objetivo final medir los conocimientos, aptitudes, opiniones o habilidades que ostenta una persona respecto de una determinada materia, situación o campo.

Por lo tanto, es necesario identificar un marco de referencia para lo concerniente a creencia, identificando que es el estado de la mente en el que un individuo considera como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa; cuando se objetiva, el contenido de la creencia contiene una proposición lógica, y puede expresarse mediante un enunciado lingüístico como afirmación. Como mera actitud mental, que puede ser inconsciente, no es necesario que se formule lingüísticamente como pensamiento; pero como tal actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo.

Enfoque teórico.

El presente trabajo está enfocado a investigar las creencias que los estudiantes de posgrado, que a su vez son docentes de educación básica, han generado con respecto a las debilidades de la prueba ENLACE.

Por ello, se requiere de utilizar algunos referentes teóricos que permitan la comprensión de la misma. Existen factores de contexto y personales asociados al desempeño en ENLACE, sobre todo en los alumnos de comunidades ubicadas en zonas de alta marginación. En este terreno, las aportaciones de Aguilar, Linares y Ledezma (2010) detectaron que los factores internos (satisfacción con el centro) y de contexto (variables socioeconómicas) relacionados con el desempeño de ENLACE, se encuentran íntimamente relacionadas con el puntaje global obtenido

en ENLACE, lo cual significa que el instrumento tiene debilidades para su generalización.

Hablar de evaluación, implica diversos puntos de reflexión, en ese mismo sentido, Bautista (2012) aborda un tema colateral a los diversos instrumentos de evaluación, como el que hace referencia a la desigualdad social que los estudiante que se someten a la prueba ENLACE experimentan. Mejía (2012) muestra a través de una investigación, que los resultados de la prueba ENLACE que pública la SEP, son diferentes a los que verdaderamente se obtienen, además no se ven reflejados en mejoras para la educación, lo cual resulta antagónico a lo que se divulga ante la sociedad.

Un elemento indispensable es lo relacionado con la representación social, la cual significa para Jean-Claude Abric (2001) que siempre es la respuesta de alguien para algo; desempeña un papel fundamental en la práctica y en la dinámica de las relaciones sociales. Es un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado.

Con respecto a la construcción de las creencia por parte de los profesores, ha despertado un creciente interés en la actualidad (Prieto, 2008). Una gran cantidad de estudios han identificado y descrito las creencias de los profesores aludiendo a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, de acuerdo a lo que creen *debería ser* (Kaplan, 2004; Bryan, 2003; Jackson, 2002; Durán, 2001; Pajares, 1992).

Heller, A. (1987) y Ballenilla, F. (1997) conciben la creencia como parte del saber experiencial. Al respecto Porlán (1997) citado por Miranda, J. (2009) considera que las creencias ocupan la mayor parte de nuestra teoría personal. Se considera a las creencias como esquemas de conocimientos, que influyen de manera determinante sobre nuestras percepciones, pensamientos y mediación docente.

Metodología y método

El método y diseño es fenomenológico. La fenomenología es conceptualizada como: “el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de

la cotidianidad. Es el estudio científico humano de los fenómenos” (Mélích, J.C . 1994, pp. 50-51).

Para la recopilación de datos se implementó el cuestionario abierto, ya que es una técnica que permite recabar información a través de una lista preestablecida de preguntas cuidadosamente redactadas (Mc Kerman, J. 2001).

El diseño de investigación fenomenológico planteado en la investigación permite interpretar las percepciones del fenómeno estudiado desde la perspectiva de los sujetos, tomando en cuenta su realidad social.

Resultados preliminares

Los sujetos participantes en la investigación son 46 alumnos de la séptima generación de las maestrías en Educación y Didáctica del Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, y Procesos de Aprendizaje, del CEEyS.

Los primeros hallazgos nos conducen a determinar que los docentes han desarrollado la creencia sobre las debilidades de la prueba ENLACE.

Al realizar el análisis de la categoría en el Atlas Ti, se encontraron cinco subcategorías que conforman la categoría denominada *debilidades de la prueba ENLACE*, destacando la forma en que han desarrollado esta creencia los docentes de educación básica que están inscritos en programas de maestría en el CEEyS.

Categoría de análisis Debilidades de la prueba ENLACE

Las cinco subcategorías hacen referencia a debilidades como: que la prueba no está enfocada a la valoración de los contenidos, carencia de congruencia con la enseñanza y los objetivos, carece congruencia entre el contenido y las actividades que realizan los alumnos, la elaboración de los ítems (preguntas) no respeta las características de maduración de los estudiantes y no está diseñada para evaluar habilidades.

Lo anterior se muestra en la figura 1, donde se presenta de manera gráfica lo aquí descrito.

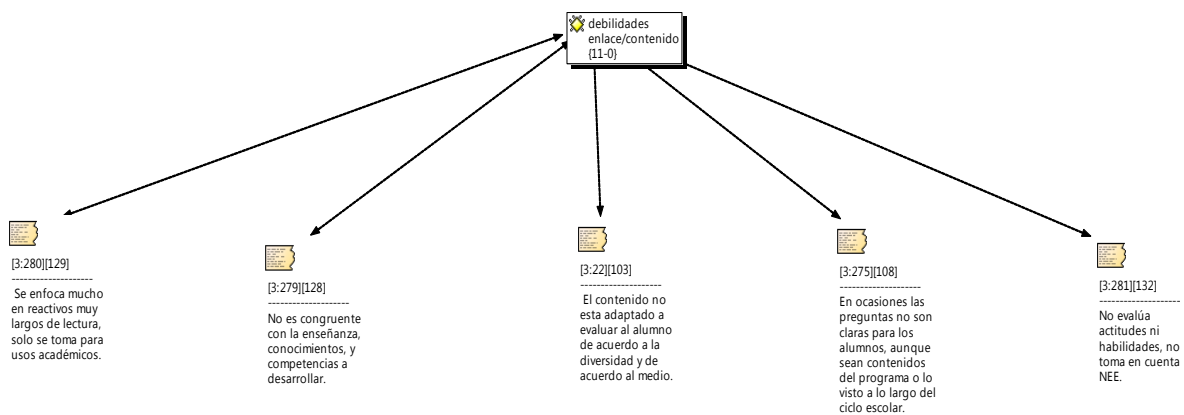


Figura 1. Red de categoría Debilidades de la prueba ENLACE

Fuente: Elaboración propia.

Las creencias sobre las debilidades de la prueba ENLACE, recuperan el punto de vista de los profesores que son evaluados a partir del desempeño de sus alumnos frente a este ejercicio de evaluación institucional.

Evidentemente se puede observar que la construcción de la creencia del docente con respecto a las debilidades de ENLACE como instrumento de evaluación, son producto de la relación que establecen entre los contenidos, propósitos, instrumentos y características de educando; es decir, a partir de su propia práctica docente y de la interacción con esta prueba de carácter estandarizada.

La prueba ENLACE sobrevaloró el conocimiento por sí mismo, perdiendo de vista que la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se perfilaba hacia una educación basada en competencias, desde donde la evaluación debe replantearse hacia los otros saberes: habilidades, actitudes y valores.

Conclusiones preliminares

Los sujetos investigados creen que la prueba ENLACE presentó debilidades como rigidez y extensión de preguntas.

Una creencia que resalta es fundamental: la incoherencia epistemológica de una evaluación cimentada en conocimientos, mientras el sistema educativo mexicano retomaba un enfoque de educación por competencias.

Referencias

- Abric, Jean Claude, (2001), "Representaciones sociales: aspectos teóricos" y "Metodología de la recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric (Director), Prácticas sociales y representaciones, México, Ediciones Coyoacán.
- Aboites, H. (2009). LA PRUEBA ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación. Extraído el día 15 de junio de 2013. Disponible en:
<http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Aboites.pdf>
- Aguilar, A., Linares, O. y Ledezma, A. (2010). Factores de contexto y personales asociados al desempeño en la prueba ENLACE en alumnos de comunidades ubicadas en zonas de alta marginación. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa,
- Bautista, A. (2012). La desigualdad social bajo la prueba ENLACE. Revista Análisis de Problemas Universitarios, México, pp.26-45
- Mejía, F. (2012). Algunas preguntas con base en los resultados de NLACE, Revista RLEE; volumen XLIII, No. 4, México, pp. 91-104
- Miranda, J. (2009). Creencias y prácticas docentes sobre Enciclomedia y comprensión lectora. Veracruz, México: COMIE.
- Murillo, F. (2010). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Revista iberoamericana de evaluación educativa. Vol. 1, No. 2, [consultado 08 junio 2013]. Disponible en:
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art13.pdf>
- Padilla, R. (2009). La prueba ENLACE desde un análisis didáctico. Más allá que una política de calidad para la educación básica. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México.
Disponible en:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1235-F.pdf
- Peraza, L., Ramón, C. y Peniche, R. (2010). Utilidad de la prueba ENLACE en el proceso de enseñanza-aprendizaje según la opinión de directivos y

docentes de educación media superior. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México. Disponible en:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1280.pdf

Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 5, Número 1e. Disponible en:

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf

Percepciones de profesores acerca de la formación en el posgrado: Un estudio preliminar

*Natalia Contreras López
Edith J. Cisneros-Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán*

Resumen: Esta ponencia se centra en estudiar las percepciones de profesores de una universidad pública que no tienen estudios de Doctorado acerca del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y en particular de su objetivo de fomentar la formación doctoral del profesorado. La recogida de datos incluyó entrevistas semi-estructuradas, análisis documental y grupos focales con profesores en el centro escolar. El estudio permitió identificar las razones por las que los docentes no han realizado estudios de posgrado, los factores que han influido en esta decisión y las ventajas y desventajas de la misma.

Palabras clave: educación superior, personal académico, desarrollo profesional, posgrado

Introducción

Las transformaciones que está viviendo el mundo en materia económica, educativa, social, política y cultural, ha producido un nuevo contexto socio histórico donde la humanidad cada día debe asumir los cambios y retos que le impone la sociedad de la información y el conocimiento (Bunzas y French-Davis, 1988; Hernández y Hernández, 2008).

En respuesta a estos cambios globales, los sistemas educativos experimentan transformaciones, las cuales tienen grandes implicaciones para la formación y el papel del profesorado universitario. Los cambios en la organización y funciones de las universidades conllevan al surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas para el docente, de tal manera que responda de forma eficiente y efectiva a los cambios que se experimentan en el sector educativo de nivel superior (Hernández y Hernández, 2008, p.1)

Para apoyar la formación del profesorado universitario en la adquisición del perfil que demandan de él los cambios en la orientación de las universidades, la Secretaría de Educación Pública (SEP), creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Este programa describe el perfil deseable del docente universitario como integrado por cuatro funciones: docencia, investigación, tutoría

y gestión académica. La docencia, se define como haber impartido cursos frente a grupo cada año; la generación innovadora del conocimiento (investigación), por haber participado activamente en al menos un proyecto de generación innovadora del conocimiento (investigación) durante el período a evaluar. La tutoría, por haberla impartido a estudiantes durante el mismo período. Finalmente, la gestión académica toma en cuenta importantes aspectos como como la dirección de seminarios periódicos, organización de eventos académicos, etc. (SEP, 2012).

A pesar de los esfuerzos realizados por PROMEP, existe limitada investigación sobre los alcances de esta política, principalmente en cuanto a la adquisición del profesorado del grado preferente que evalúa el programa: el doctorado, así como sobre las razones por las cuáles los profesores no han alcanzado este grado académico.

Propósito general

Esta investigación tuvo como propósito estudiar las percepciones de los profesores de una dependencia de educación superior, que carecen de la formación doctoral, sobre las razones por las que no han realizado estos estudios, de los factores que han influido en esta decisión y las ventajas y desventajas de la misma.

Marco teórico

El interés por el cambio en el perfil y la formación del profesor universitario se ha incrementado en todo el mundo desde el siglo XX. Por ejemplo, en España, las primeras propuestas para la formación pedagógica de los docentes universitarios se plantean desde finales de los años ochenta.

Posteriormente, en los años noventa es cuando comienza a asumirse que “la formación pedagógica del profesor universitario, entre otras variables, es un medio adecuado para asegurar la calidad de la enseñanza y hacer posible su mejora si se estima necesaria” (Cruz, 2000, p. 22).

El problema de la formación de los profesores en la universidad ha continuado creciendo a medida que las expectativas de su papel se han incrementado (Campanario; 2002; Gil, 1994). De acuerdo con Sánchez, Pro y Valcárcel (1997, p. 35), “factores como la institucionalización de los

correspondientes departamentos universitarios, la proliferación de trabajos de investigación, la aparición de tesis doctorales, la difusión de los resultados en revistas especializadas y la comunicación de experiencias en reuniones de profesores y especialistas, han contribuido a dar un impulso notable a la mejora de la formación del profesorado universitario.

En respuesta a estas necesidades, los programas de formación de docentes empezaron a ser implantados en un número significativo de universidades del mundo occidental desde finales de los años sesenta y principios de los setenta. En México, estos programas se iniciaron aproximadamente en las mismas fechas, como parte de una estrategia emergente de las universidades tendiente a formar a los docentes para atender la creciente matrícula en el nivel de la educación superior.

En lo referente a los resultados, se ha encontrado que quienes participan en Programas de Formación de Docentes (PFD) obtienen diversos beneficios, tales como mayor concientización con respecto a sus prácticas e ideas de enseñanza, mayor conocimiento sobre procedimientos de enseñanza alternativos, y mayor motivación para alcanzar la excelencia en la enseñanza (Levinson-Rose y Menges, 1981)

Sin embargo, a pesar de los recursos humanos y financieros invertidos en los PFD, existen pocos estudios empíricos a escala internacional que documenten el impacto de los mismos.

La formación doctoral en México

Los primeros programas de doctorado en México se fundaron en la Universidad Nacional Autónoma de México dentro de la Facultad de Ciencias. Con la finalidad de mejorar y avanzar la investigación científica, tanto en las universidades públicas como privadas, el gobierno federal ha otorgado recursos para proyectos de investigación, becas para estudiantes, subsidios para estancias en el extranjero, etcétera, lo que representa una importante infusión a gran escala de financiamiento público. La Secretaría de Educación Pública, por medio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha instrumentado un programa que clasifica los programas de posgrado en niveles. La adquisición del

derecho por parte de los programas de doctorado a recibir fondos públicos del gobierno federal es contingente al cumplimiento de criterios de calidad. El establecimiento de normas o estándares de calidad para la evaluación de los posgrados, especialmente los programas de doctorado, ha evolucionado a lo largo del tiempo. La calidad se ha definido cada vez más en términos de criterios basados en el cuerpo docente, la selección de los aspirantes, instalaciones, apoyo financiero, razón profesores-alumno, y resultados, como las tasas de graduación, participación de los estudiantes en los proyectos de investigación y la productividad de los docentes, entre otros.

A diferencia de los programas de formación de licenciados en México, los de doctorado son escasos y atienden a un número reducido de doctorandos. Todos se orientan a la investigación, pretenden formar cuadros de investigadores. Aunque existe en México una cantidad de programas de doctorado que no ha logrado su inserción en el Padrón Nacional de Posgrados (PNP), ni en el Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado (PFCP), no se cuenta con un registro formal de ellos. Aquellos programas reconocidos por el PNPC se enlistan en la página del CONACYT (www.conacyt.mx) y se clasifican en una de las tres áreas científicas en las que el CONACYT ha organizado las diversas disciplinas: ciencias básicas, ciencias aplicadas, humanidades y ciencias sociales. Comparados con los de otros países, los programas de doctorado mexicanos con reconocimiento internacional son muy escasos y los demás se encuentran en vías de consolidarse.

En 1996, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), para fomentar o apoyar la formación o mejoramiento del profesorado. Los objetivos de este programa fueron los siguientes:

1. Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual).
2. Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente

colectiva) y con ello sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de educación superior.

Para operar el Programa en las universidades públicas, la SEP, estableció a partir de 1997, convenios de colaboración con cada una de las instituciones de educación superior, en los que se sentaron las bases para mejorar el nivel de formación de sus profesores de tiempo completo e impulsar el desarrollo de los cuerpos académicos adscritos a sus Dependencias de Educación Superior (DES)". Hasta el momento existe limitada investigación sobre el interés de los profesores por recibir el apoyo de este programa para realizar estudios de posgrado.

Método

Este estudio fue descriptivo, tipo encuesta y se basó en las percepciones de los profesores de una dependencia de educación superior. El diseño fue seleccionado porque como indica Marqués (1996) las investigaciones educativas que han hecho uso de una metodología descriptiva por medio de encuestas son recaban información desde el punto de vista de las personas, haciendo más amplia la información y permiten obtener mejor análisis de acuerdo a los objetivos de investigación planteados. Asimismo, el estudio fue exploratorio, ya que se trata de una investigación preliminar que tiene por objeto ayudar a definir el problema, establecer hipótesis y determinar la metodología para formular un estudio de investigación definitivo que se llevará a cabo en varias facultades de una universidad pública. Una de las ventajas de este tipo de investigación es que permite formular el problema de forma más precisa dada la limitada información acerca del mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 1997).

El estudio se llevó a cabo por medio de una serie de entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas constituyen una técnica de recolección de datos eficaz por su cercanía e interacción directa con los entrevistados. Es decir, es un intercambio de información cara a cara entre dos sujetos, (Flick, 2004; Rojas Soriano, 2001; Sierra Bravo, 2003; Ander – Egg, 1995; Goetz y LeCompte, 1988). Las entrevistas tuvieron lugar en las oficinas de los profesores y tuvieron una duración aproximada de una hora. Todas las entrevistas fueron transcritas y

posteriormente analizadas de acuerdo con los temas que emergieron de las respuestas.

Participantes. La población está constituida por todos los profesores de una dependencia de una universidad pública, que no poseen estudios doctorales. Del total de 42 profesores, participaron en el estudio 5 profesores de tiempo completo (tres hombres y dos mujeres). Todos los docentes participaron voluntariamente.

Resultados

En relación con los motivos por los que los sujetos no han podido estudiar un doctorado, éstos manifestaron que la principal razón son las razones económicas (60%). Asimismo, un 2% de los profesores opinó que no había tenido oportunidad de estudiar el posgrado y que carecía de tiempo para estudiarlo. En relación a si la decisión de estudiar fue personal o colegiada, los entrevistados coincidieron en que fue de tipo personal

Entre los factores que los participantes identificaron como negativos para poder llevar a cabo estudios doctorales se encuentran los siguientes:

- El aspecto económico. 60%
- La falta de tiempo para estudiar. 40%
- El no poder viajar debido a que podrían perder su empleo. 40%
- La carga de trabajo actual. 20%
- El horario no flexible. 20%
- El tipo de contratación porque no tienen un trabajo de base. 20%

Entre los factores que favorecen la posibilidad de que los sujetos estudien un doctorado a futuro, se encuentran:

- El deseo de prepararse más. 40%
- La motivación personal. 20%
- El aspirar a mejorar económicamente. 20%

Entre las desventajas de no contar con estudios doctorales identificadas por los participantes se encuentran:

- Ninguna en estos momentos aunque puede tener consecuencias a futuro 60%
- Menos oportunidades profesionales a largo plazo 60%

- Que no hay acceso a niveles de becas o estímulos más altos. 20%

En relación con las actividades que realizan los profesores además de la docencia, estos identificaron las siguientes:

- Planeación del curso (planearlo, coordinarlo e investigarlo (60%)
- Impartir tutorías. 60%
- Coordinar la vinculación. 20%
- Impartir asesorías. 20%
- Evaluación de tareas. 20%
- Diseño de cursos en línea. 20%

En lo que se respecta a realizar investigación; un 60% de los profesores contestó que sí, mientras que un 40% de ellos contestó que no. De los que respondieron que sí; 33% ha sido colaborador de un proyecto con financiamiento interno, 33% ha sido colaborador de un proyecto con financiamiento externo y otro 33% ha participado en investigaciones no financiadas.

En relación con otras actividades que realizan además de las antes mencionadas, los profesores indicaron las siguientes:

- Tutorías.
- Coordinación de servicio social.
- Realización de trámites académicos.
- Coordinación de la publicación de una revista.
- Coordinación de un programa de posgrado

Con respecto a si realizan actividades fuera de la universidad, 20% respondió que sí y 80% respondió que no.

En relación con la productividad académica, los profesores indicaron que si están involucrados en estas actividades, principalmente en las siguientes:

- capítulos de libros (60%)
- artículos arbitrados (20%)
- artículos de divulgación (20%).

Se solicitó también a los profesores que hiciera comentarios adicionales acerca de la formación doctoral. A continuación se presentan ejemplos de los testimonios expresados por los profesores:

El estudiar un Doctorado abre más puertas y oportunidades de trabajo, al igual que brinda un mayor status académico.

El Doctorado es una política nacional y es una prioridad realizar este tipo de estudio.

En mi opinión hacen falta Doctorados de calidad en ciencias sociales.

En relación con si el estudiar un doctorado puede afectar la vida personal del profesor, hubieron dos opiniones opuestas de las dos profesoras entrevistadas

Un reto es el tiempo para los estudios, ya que es difícil mantener un equilibrio entre la vida personal y la profesional.

El Doctorado es parte del desarrollo y crecimiento profesional al que debemos aspirar. La vida personal no es un factor que afecte, lo económico si, ya que son costosos.

Conclusiones

El propósito de este estudio exploratorio fue examinar las percepciones de los profesores de una dependencia de educación superior, que carecen de la formación doctoral, sobre las razones por las que no han realizado estos estudios, los factores que han influido en esta decisión y las ventajas y desventajas de la misma.

Los resultados de la investigación indican que los profesores entrevistados reconocen la importancia tanto a nivel institucional como personal de realizar estudios doctorales y desean llevarlos a cabo estos estudios Sin embargo, su condición actual como profesores por contrato y dado que sus instituciones requieren que trabajen de tiempo completo durante sus estudios doctorales y no les ofrecen apoyos financieros, ha hecho que ellos se vean imposibilitados de realizar esos estudios.

Para que los profesores puedan lograr avanzar es su formación y contribuir también al desarrollo de su institución, es necesario que se les proporcione el apoyo necesario tanto económico como en tiempo. Es importante también que se

creen programas doctorales de calidad en la región, porque como afirmaron los profesores, la gran mayoría de las personas que desean estudiar un doctorado no pueden viajar al extranjero ni a otros estados para realizarlo.

Los resultados del estudio no fueron consistentes con los encontrados por Estévez, ya que en ese estudio, los profesores eran renuentes a estudiar un doctorado argumentando que esto no se refleja ni en la calidad del trabajo académico ni en el desarrollo del profesor. Por el contrario, en este estudio se encontró que los participantes están deseosos de estudiar un doctorado pero enfrentan barreras que los limitan para tener acceso a esos estudios.

Un estudio sobre las percepciones de docentes que no han realizado estudios doctorales es de importancia porque contribuirá a incrementar la investigación en esta área y explicar el porqué de la falta de incremento en cuanto al número de doctores en educación superior, a pesar de ser éste un indicador de calidad de programas y cuerpos académicos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. 24ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Campanario, J. M. (2002). *Asalto al castillo: ¿a qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?*, Universidad de Alcalá
- Cordero Arroyo, G; Luna Serrano, E; Galaz Fontes, J. F. (2006). "*La formación del profesorado universitario en México: Viejos modelos para nuevos retos*". Universidad Autónoma de Baja California
- De La Orden Hoz, A. (1997). *Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*. RELIEVE. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- De Vries, W. y Álvarez, G. (1998), *El PROMEP: ¿Posible, razonable y deseable?*, *Sociológica*. Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/3607.pdf>

- Estévez, E. H. (2009). El doctorado no quita lo tarado: Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la calidad de la educación superior.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Fernández, J. A (2009). *Educación Superior y globalización; reflexiones y perspectivas*. Publicaciones de la Benemérita universidad Autónoma de Puebla.
- Goetz, Judith Preissle, LeCompte, Margaret D., (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación*. McGraw Hill, México.
- Hernández, Y, y Hernández, M. (2008). *Nuevo rol del docente del S. XXI*. Gestiópolis. Disponible en línea: <http://www.gestiopolis.com/economia/rol-del-docente-en-la-educacion.htm>
- Hernández Guzmán, L; Nieta Gutiérrez, J. (2010). *La formación Doctoral en México, historia y situación actual*. DGSCA-UNAM
- Johnson, B., y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2ª ed ed.). USA: Pearson Education.
- Levinson-Rose, J. & Menges, R. (1981). Faculty Development and the adoption and diffusion of classroom innovation. *Review of Educational Research*, 51, 403-434.
- Marqués, P. (1996) *Metodologías de investigación*. Modelo para el diseño de una investigación educativa. Recuperado el 15 de abril de 2013, de <http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm>
- Rojas Soriano, R. (2001). *Guía para realizar Investigaciones sociales*. 21ª Edición. México, D.F.: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012. *Programa de mejoramiento del profesorado*. Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/> recuperado 3 de diciembre de 2012.

- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2012. *Programa de mejoramiento del profesorado. Presentación.* Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html> recuperado 5 de diciembre de 2012.
- SEP, Subsecretaría de Educación Superior. (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado, Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas.* Disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf> recuperado el 6 de diciembre de 2012.
- Sierra Bravo, P. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* 14^a Edición. España: Editorial Thomson.
- Soto Arango, D. (2009). *El profesor universitario de américa latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social.* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

El impacto del posgrado en la formación profesional docente

Santiago Delgado Coronado
Universidad Continente Americano
santiagod37@hotmail.com

Resumen: Las exigencias de los sistemas educativos señalan la necesidad de formar profesionales de la educación con un alto nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan desarrollar con eficacia el proceso de aprendizaje; la educación se encuentra en crisis, los resultados académicos son insuficientes, un mínimo porcentaje de alumnos logran encontrar una aplicación práctica de los aprendizajes que adquieren en el salón de clases; el propósito del presente documento es valorar el impacto que han tenido los estudios de posgrado en la formación del profesional de la educación, en relación al desarrollo de su práctica educativa implementada al interior del aula, partiendo del análisis de episodios educativos centrado en las estrategias utilizadas con la finalidad de lograr un nivel de calidad aceptable en los aprendizajes de los alumnos; el proceso se desarrolló suministrando un cuestionario a los investigados para conocer su perspectiva sobre los estudios de posgrados que están realizando, así también, se analizaron algunos episodios de clase desarrollados dentro del aula por parte del docente.

Palabras clave: impacto, formación, posgrado, educación.

Introducción

Los recursos humanos son el punto de partida del crecimiento y la equidad, dentro de una clara concepción de que con una formación de alto nivel y calidad se logra producir y socializar el conocimiento, generando de esta manera ventajas permanentes para un desarrollo sostenible en el largo plazo. (Jaramillo H. 2013).

La consolidación de la comunidad académica para el desarrollo científico, tecnológico y educativo, está asociada a la formación de recursos humanos de alto nivel de desempeño, comprometidos a ofrecer resultados en el área profesional en la que se desarrollen atendiendo al principio de eficacia; en el rubro de la educación, la eficacia se valora en base a la calidad de aprendizajes que el docente pueda propiciar en sus alumnos; conocimientos, habilidades y destrezas que permitan resolver los problemas que se presenten, la actualización y la preparación constante son los medios que ofrecerán al docente un conjunto de herramientas que les permitan atender las necesidades educativas que plantea la sociedad del siglo XXI.

El posgrado juega un papel fundamental en la formación de recursos humanos que permitan lograr los niveles de calidad educativa que la sociedad requiere, el profesional docente debe convertirse en un investigador de su propia práctica docente, para Medina Rivilla (1991) investigar es afianzar el conocimiento en torno a una actividad práctica, lo que hace que la práctica en el aula se convierta en centro de investigación. La construcción del conocimiento desde la práctica exige de un proceso de reflexión permanente sobre dicha práctica; analizar de manera holística todos los factores que intervienen en ella, debe propiciar una actitud y necesidad de cambio, fortalecer su capacidad de innovación y trabajo en equipo, por lo que, un medio para fortalecer lo anterior debiese ser el posgrado, aunque, como lo señala (Jaramillo H. 2013), un punto importante a destacar con relación a las maestrías es la gran varianza en su calidad y excelencia académica, debido al enfoque profesionalizante de muchas de ellas, acompañadas de poco sustento en la investigación y menor exigencia en la dedicación e intensidad de los programas.

Es evidentemente la existencia de una crisis en el sector educativo, los resultados académicos en los diferentes niveles presentan graves deficiencias, las evaluaciones internacionales muestran problemas en el área del conocimiento matemático, los estudiantes no son capaces de encontrar soluciones a los problemas que se les presentan; la lectura es muy deficiente en su comprensión, los alumnos no son capaces de entender lo que señalan los planteamientos escritos; en ciencias se les dificulta establecer razonamientos que permitan ofrecer explicaciones sobre cualquier fenómeno que se presente, son muchos los factores que inciden en el origen de esta problemática; la preparación y actualización docente juegan un papel muy importante en el logro de mejores niveles de calidad del servicio educativo, por tal razón emergen ciertas preguntas que requieren una respuesta que permita comprender la magnitud de impacto de la preparación y actualización del maestro en el logro de una excelente calidad en los aprendizajes de los estudiantes; ¿Estudiar un posgrado es referente de mejora del desempeño profesional docente?, ¿Maestros con estudios de posgrado generaran mejores aprendizajes en sus alumnos?, ¿Elevar a nivel de maestría el requisito para

ejercer la profesión docente mejorará el nivel de calidad educativa?, es necesario realizar un análisis sobre el impacto de los estudios de posgrado en la formación profesional docente para evaluar la eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia de cada uno de los programas existentes, esto permitirá retroalimentar y fortalecer los ya existentes en base a las necesidades sociales del contexto en el que se desarrollen ya que el propósito es mejorar la calidad educativa y esto solo se puede lograr con una preparación de calidad de los docentes.

Para (Ibarrola 2011), los estudios de postgrados 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, el nivel de doctorado debe estar centrado en formar para la investigación.

Calidad educativa significa excelencia, por lo que este término puede referirse a “las características del profesorado, de los aprendizajes logrados por los alumnos, de los criterios para certificar, de la forma de incorporarse al mundo extraescolar entre otros” (Gago 2005), el posgrado debe propiciar una excelente formación del maestro, el docente debe dominar el contenido que va a enseñar, debe desarrollar la habilidad para guiar, orientar y facilitar a los alumnos el proceso de construcción de su propio aprendizaje, el propósito central del presente trabajo es medir el impacto de los estudios de posgrado en el desarrollo profesional del maestro.

La buena o la excelente calidad de los programas educativos es, por tanto, un imperativo insoslayable, la calidad de la educación es la clave del desarrollo de la economía del conocimiento y un posgrado es el medio para lograr este nivel de calidad. El posgrado requiere de un fortalecimiento curricular en base a las necesidades de la sociedad actual; sus impactos en la producción de bienes y servicios son determinantes para la independencia o la falta de ésta en términos económicos (Cardoso, 2006).

En los últimos años los programas de posgrado han proliferado, pero en base al Padrón Nacional de Posgrado y al Programa de Fomento a la Calidad del Posgrado (CONACYT 2010) solamente han sido reconocidos en el PNPC

(Programa Nacional de Posgrados de Calidad) del CONACYT 34 de los 1,216 programas, lo que representa 2.8%. Además, en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), sólo 16 de los 762 programas registrados corresponden al área de educación (2.1% del total) de los cuales ninguno está reconocido como de Competencia Internacional. Lo anterior significa, que en esta área de conocimiento no se cuenta con un programa competitivo en el ámbito internacional, siendo el campo de la educación el encargado de la generación de recursos humanos no sólo para el sector de servicios, sino también de la formación y actualización de los docentes. Por otro lado, el total de los programas que han sido inscritos en el PFCP son 454, de los cuales sólo 18 corresponden a posgrados en educación representando el 4%, lo cual es también una proporción mínima en comparación con el total de programas registrados correspondientes a otras áreas del conocimiento, significando una formación de investigadores educativos de calidad reducida a nivel nacional, y lo que impacta fuertemente en la generación de conocimiento científico, social, humanístico y de innovación para el país.

Como se ha mencionado anteriormente, es necesario realizar una valoración de los programas de posgrado desde su eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia para fortalecer o retroalimentar los ya existentes con la finalidad de atender las necesidades de la sociedad actual, pero como establece (Barrera 2010) no hay claridad con respecto a qué tipo de necesidades de formación habría que atender mediante programas de postgrado en educación.

Al parecer prevalece la política de obtener un documento que acredite tener un postgrado, al margen de su calidad (Barrera 2010), sobre todo en el campo de la educación, un gran porcentaje de profesionales de la educación cursan un posgrado con la finalidad de fortalecer el aspecto escalafonario.

En investigaciones anteriores (Mungarro J. F. & Monge P. 2012) ha encontrado que el 73% de los egresados señalan que los estudios de posgrado, les han permitido transitar a otros niveles escalafonarios en el trabajo, el 49.8% de los egresados, considera que los estudios de posgrado les permitieron mejorar significativamente el nivel de ingreso económico. El 22.5% de los mismos afirma que no han mejorado significativamente su nivel de ingreso económico.

La educación es un campo que requiere fortalecer sus esquemas de formación del profesional docente, es importante propiciar una educación integral del estudiante, facilitando la construcción de conocimientos, desarrollando habilidades y generando actitudes proactivas que le permitan atender los requerimientos de la sociedad actual.

Objetivo

Valorar el impacto que han tenido los estudios de posgrado en la formación del profesional de la educación, aunado al desarrollo de la práctica educativa implementada al interior del aula para mejorar los estándares de formación del postgrado y así propiciar una mejor calidad educativa en el lugar que se desempeñen los egresados.

Supuesto de Investigación

Un mayor nivel de preparación profesional docente no necesariamente representa un mejor desempeño en su forma de enseñanza.

Metodología

El desarrollo del proceso inició con la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 54 estudiantes que cursan maestría y doctorado en tres sedes de la Universidad Continente Americano, con la finalidad de conocer su perspectiva en relación al impacto que estos estudios han tenido en su formación profesional, la confiabilidad del instrumento fue valorado mediante la técnica del alfa de Cronbach apoyado con el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

El análisis de episodios de clase fue otro medio de recolección de información, se ha puesto especial atención en las estrategias que el docente pone en práctica en el desarrollo de la clase con el propósito de establecer una correlación entre la formación recibida en el postgrado y la aplicación de esos conocimientos y habilidades en el desarrollo del proceso de enseñanza al interior del aula.

La observación participante fue otra herramienta que ayudó a recoger información que permitiera valorar este efecto que los estudios de posgrado pudiesen tener en el desempeño profesional docente, misma que se ha

desarrollado a lo largo de varios años impartiendo cátedra al interior de las aulas de posgrado en esta institución de educación superior.

El tipo de estudio diseñado para este trabajo es descriptivo – correlacional, descriptivo porque se pretende especificar las propiedades, las características del impacto de un estudio de posgrado realizado por un docente en su forma de conllevar el proceso de enseñanza dentro del salón de clase. En este tipo de estudio se miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o se recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga; correlacional porque se pretende asociar la variable estudio de posgrado con el desempeño profesional del maestro en su forma de enseñanza.

Análisis de datos preliminares

El instrumento aplicado se diseñó con los criterios totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo que corresponde a una escala likert donde el primero señala que rotundamente no acepta la pregunta que se le presenta, el segundo no la acepta pero proyecta alguna posible situación, el tercero establece una postura central de indiferencia, el cuarto acepta la cuestión que se le presenta pero aun presenta ciertas dudas y por último el quinto acepta totalmente el planteamiento que se le presenta.

Al plantearles la pregunta sobre la importancia de que el maestro se actualice constantemente, un 92% de los investigados totalmente están de acuerdo con esta afirmación y un 8% solo establecen el estar de acuerdo; en relación al cuestionamiento sobre si el posgrado ofrece oportunidades de desarrollo de competencias para su profesión el 57% está totalmente de acuerdo, el 35% solo está de acuerdo, el 6% le es indiferente ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 25 está en desacuerdo; en la pregunta de que si el posgrado cumple con sus expectativas en relación con los requerimientos de su profesión, el 37% está totalmente de acuerdo el 48% de acuerdo el 9% ni de acuerdo ni desacuerdo y el 6% en desacuerdo; con lo anterior se puede constatar que, desde la perspectiva del estudiante, el posgrado ha producido un impacto positivo en la formación del

profesionista, ya que desde su punto de vista si desarrolla las competencias que necesita y cumple con las expectativas que se plantea el propio estudiante, aunque aparecen pequeños porcentajes que manifiestan que el impacto ha sido negativo, en donde están en desacuerdo con las variables planteadas.

En relación al planteamiento de la mejora de su actividad profesional y el impacto en la calidad educativa se constató que, al plantearles el cuestionamiento sobre si un postgrado permite mejorar la calidad educativa el 57% dice estar totalmente de acuerdo, el 33% está de acuerdo, el 7 % ni de acuerdo ni desacuerdo y un 3% en desacuerdo; en lo referente a que si los estudios de postgrado le han permitido mejorar su actividad el 50% señalo estar totalmente de acuerdo, el 46% de acuerdo y un 4% ni de acuerdo ni desacuerdo, nuevamente desde la perspectiva del estudiante se observa que el estudiar un posgrado si permite mejorar la actividad profesional que se desarrolla aunque existen porcentaje mínimos que establecen que no.

En relación a las variables fortalecimiento escalafonario y obtención de una certificación, al plantearles la pregunta de que si se estudia un posgrado para fortalecer el aspecto escalafonario el 17% está totalmente de acuerdo, el 28% de acuerdo, 22 % ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 20% en desacuerdo y el 13% totalmente en desacuerdo y en relación a la pregunta sobre si el fin de cursar un posgrado es obtener un certificado, el 9% está totalmente de acuerdo, el 41% de acuerdo el 18% ni de acuerdo ni desacuerdo, 20% desacuerdo y el 12% totalmente en desacuerdo, lo anterior proyecta que un gran porcentaje de estudiantes está de acuerdo en estudiar un postgrado solo para obtener un certificado y así fortalecer su escalafón.

En lo referente a la variable desarrollo de habilidades para la investigación el 65% está totalmente de acuerdo, el 30% de acuerdo, el 3% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 2% en desacuerdo, esto proyecta que un gran porcentaje de los investigados consideran en forma positiva que el postgrado les ayuda a desarrollar habilidades para la investigación, por lo que, en base a este análisis el impacto de los estudios de posgrado ha sido positivo para los estudiantes.

Otra de las técnicas que se ha utilizado en el desarrollo del presente trabajo ha sido la observación participante, durante el transcurso de varios años impartiendo cátedra en los posgrados de estas cedes se ha visto que un gran porcentaje de alumnos presentan deficiencias en el desarrollo de su formación dentro de un postgrado, se ha constatado que presentan carencias en la habilidad de la redacción, normalmente les cuesta trabajo elaborar textos con buena sintaxis, manifiestan no tener idea de cómo iniciar la redacción de algún texto; de la misma manera los estudiantes no tienen el hábito de leer, para ellos es cansado y fastidioso analizar un pequeño texto; en muchos casos presentan dificultad para argumentar, fundamentar, comprender e interpretar lo que leen y escriben.

En relación al análisis de las formas de enseñanza empleadas por los docentes se puede establecer que, se han mejorado en gran proporción las formas de enseñanza actuales en comparación con aquellas donde el alumno juega un papel pasivo, receptivo, donde el proceso es memorístico y muy mecánico; en la actualidad, en su gran mayoría, los docentes, parten del planteamiento de problemas, pero estos se enfocan más a enseñar el procedimiento, los alumnos solo se apropian de ellos mecánicamente, es decir, poco se propicia el entendimiento o comprensión de los planteamientos, mucho menos se orienta al alumno en el diseño de estos, cuando el estudiante desarrolle la habilidad de diseñar problemas, estructurar sus propias estrategias de solución y comprenda que los algoritmos solo son herramientas para encontrar soluciones, es ahí cuando se pudiese considerar que el alumno ha encontrado aplicabilidad en la vida cotidiana de lo que aprende dentro del aula, con lo anterior se pudiese establecer que se está cumpliendo con la función de la matemática.

Al observar el desarrollo de un contenido correspondiente al tema de fracciones, la docente explica paso a paso lo que se debiese hacer para intentar resolver la suma de fracciones representada con el lenguaje matemático, los alumnos tratan de grabar en su mente los diferentes pasos que le ayudaran a resolver la operación, es importante mencionar que la situación se planteó en base a un problema de la vida cotidiana, pero al desarrollar la estrategia de solución, la docente se centró en abordar la enseñanza del mero procedimiento.

En relación al campo del lenguaje y comunicación, los docentes propician la lectura en sus alumnos, comentan lo leído, solicitan a sus alumnos que expresen con sus propias palabras lo que entendieron de la lectura, pero al plantear las cuestiones para promover la comprensión de la misma, en un gran porcentaje los docentes plantean preguntas muy literales, en un menor porcentaje las cuestiones son de carácter interpretativo pero en muy pocas veces se plantean cuestiones de tipo valorar, es decir, no se logra establecer diálogo con el autor de la obra, no son capaces de establecer el estoy o no de acuerdo con lo que plantea el autor y por consecuencia no se logra la comprensión de lo que se lee.

En otros campos formativos, por ejemplo, en el campo del conocimiento del mundo natural y social, la enseñanza se proyecta más memorista, generalmente la estrategia de enseñanza de la historia parte de la lectura, subrayado de la idea más importante y regularmente termina con un cuestionario.

Con respecto al desarrollo de la habilidad de investigación, el egresado de posgrado no realiza de manera sistemática investigación al interior del salón de clase, se observa más preocupado por el desarrollo de los contenidos que conforman los programas de estudio, poco analizan y reflexionan sobre su trabajo docente.

Conclusiones

Desde la perspectiva de los estudiantes el efecto de estudiar un posgrado ha sido favorable ya que mencionan que si le ha ayudado a desarrollar competencias para la realización de su actividad profesional, además señalan que el posgrado ha cumplido con sus expectativas en relación a los requerimientos que su profesión exige por lo que consideran que el impacto ha sido positivo.

Los datos indagados reflejan que, en relación a las estrategias utilizadas en el desarrollo de la práctica docente, los docentes plantean problemas, promueven la lectura, pero en el campo de pensamiento matemático centran el proceso de enseñanza en la mecanización de procedimientos para la resolución de algoritmos, ejemplo de ello es el contenido de problemas con fracciones; en el campo del lenguaje y comunicación, el docente promueve la lectura, plantea cuestiones para fortalecer la comprensión, pero en un gran porcentaje las preguntas planteadas son

de tipo literal e interpretativo por lo que aun produce dificultad establecer un juicio de valor ante el texto que se lee, es decir, no se establece el dialogo entre lector y texto por lo que no se genera un proceso de comunicación y por consecuencia no existe comprensión de lo que se leer.

En base a lo observado dentro del aula, los estudiantes de posgrado, presentan serias deficiencias, existe dificultad para producir textos, en varios casos no lograr identificar el tipo de texto al que se hace referencia, de manera general, no tienen el hábito por la lectura al nivel que requiere un posgrado, muestran dificultad para comprender un texto científico, no realizan investigación dentro del aula, poco reflexionan sobre su práctica docente, por lo que se puede establecer que no siempre estudiar un posgrado es garantía de un mejor desempeño profesional y no siempre se propiciarán mejores aprendizajes en sus alumnos.

Es preciso mencionar que aún hace falta realizar una indagación de los niveles de aprovechamiento de los grupos que atienden los investigados para establecer la correlación de las variables estudios de posgrado con mejores aprendizajes y así dar respuesta a las preguntas ¿Maestros con estudios de posgrado generaran mejores aprendizajes en sus alumnos?, ¿Elevar a nivel de maestría el requisito para ejercer la profesión docente mejorará el nivel de calidad educativa?

Referencias

- Arredondo V. y Pérez G. (2006). Políticas del posgrado en México. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>
- 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. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Castillo S. & Cabrerizo J. (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*. Volumen II . Editorial Mc Graw Hill. UNED España.

- Ibarrola (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Red de posgrado en educación a. c. México.
- Jaramillo H. (2013). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. OEI
Recuperado en
<http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20%20n%C3%BAmero%2013/jaramillo.pdf>
- Jaramillo H. (2013) Estudio de resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en ciencias e ingeniería, en *Documento N° 5 Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad*. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Recuperado en
http://www.observatorioacts.org/files/Docs/5Estudio_Colombia.pdf
- Mungarro J. F. & Monge P. (2012). *El impacto de los posgrados en educación en la movilidad laboral: el caso de los egresados del IFODES*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa – ponencia. Recuperado en
http://www.crfdies.edu.mx/catalogov2/investigacion/_96700202.pdf
- Oppenheimer A. (2014). *¡Crear o morir! La esperanza de América Latina y las cinco claves de la innovación*. Editorial DEBATE. México.
- Orozco B. & Pontón C. (2013). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación 2002 – 2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ANUIES. México
- Plan de estudios (2011). Secretaría de Educación Pública. México.
- Sampieri (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México

Los resultados de la investigación educativa como estrategia para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas

*Martha Daniela Concepción García
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
pamela_dimat@hotmail.com*

Resumen: Por lo general los resultados de las investigaciones educativas son utilizados para formular los estados del conocimiento de otras investigaciones o bien la investigación es solo aplicada en el objeto a investigar, contados son los casos en que se llega a comprobar la generalización del uso de los resultados de la investigación en la solución de problemas de aprendizaje, por ello se pretende investigar algunas características que presenta la investigación educativa en el área de matemáticas y los requerimientos de los docentes en referencia a los problemas de aprendizaje en el área de matemáticas, para que los resultados de las investigaciones sean utilizados para resolver problemáticas.

Palabras clave: Matemáticas, investigación, uso, estrategias, aprendizaje

Introducción

En México, es importante que se concreten y sistematicen esfuerzos de investigación de tal forma, que la misma contribuya a mejorar las condiciones y elevar la calidad de la educación. Es interés de las autoridades de los diferentes niveles educativos que se obtengan resultados escolares satisfactorios, que se puedan evidenciarse en las evaluaciones, y además fortalecer competencias que les permitan desarrollar un papel positivo en la sociedad, en este contexto habría que cuestionarse cómo se considera la producción científica, resultado de investigaciones. Algunas de las investigaciones refieren a problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje, proporcionan información del proceso educativo y algunas de ellas ofrecen estrategias que han sido exitosas. Pero todo ello no impacta en el proceso educativo, como se evidencia en la evaluación realizada por ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares).

Por otra parte, uno de los procesos de formación que se considera importante es el que se da en el nivel secundaria, en él, se busca preparar a los jóvenes para la vida universitaria y, finalmente vincularlos con el mercado laboral (SEP, 2011), de ahí la importancia de este periodo de formación y pese a todas las acciones que han realizado diversas autoridades y con todas las

investigaciones que se cuenta, referentes a los procesos de aprendizaje, no se han logrado resultados favorables en las evaluaciones realizadas por ENLACE y PISA y en el área que se obtiene el promedio más deficiente es en matemáticas. Actualmente la investigación como política educativa tiene presencia en todos los niveles educativos y funciones. Uno de sus propósitos es lograr adecuar la investigación a las necesidades de los usuarios, aportar pautas a considerar en la educación a los tomadores de decisiones, y constituir una herramienta de consulta de alumnos y padres de familia, es importante determinar las prioridades en materia de investigación para que se dé un acercamiento entre investigadores y usuarios (Arnaut, Giorguli, 2010, Pág. 22).

Latapí (2008) afirma que es necesario realizar investigación instrumental es decir que sea aplicada en temas o en problemas que represente necesidades sociales y que ayude a la toma de decisiones en los gobiernos federales y estatales, por otra parte la OCDE, 2004 sugiere que la formación de docentes incorpore en su currículo el uso de resultados de investigación, de indicadores educativos y de estándares de calidad.

Valenti y Moya, 1995, mencionan que la falta de coordinación entre la investigación y la enseñanza, representa un factor, para el fracaso de los programas de actualización y capacitación y profesionalización docente, en si afecta a la mejora de la práctica. La Investigación, sí es implementada en la educación, en la práctica educativa, y la indagación de la misma, puede proporcionar un diagnóstico, que podrá dar pie al análisis de las fortalezas y debilidades que se presentan en la labor desarrollada y así dar seguimiento y evaluar sistemáticamente su desarrollo y además retroalimentar a esta. Por otra parte en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, 1999 “declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”, se considera a la ciencia en la sociedad y la ciencia para la sociedad, en este aspecto se considera a “la práctica de la investigación científica y la utilización del saber derivado de esa investigación deberían estar siempre encaminadas a lograr el bienestar de la humanidad” (Conferencia mundial sobre la ciencia, 1999 p 39)

Es importante en esta investigación tener en cuenta el impacto y las repercusiones de toda investigación realizada. Villaveces (2005) refiere que con los resultados de la investigación realizada se debe presentar, un efecto, un cambio, una transformación cualitativa o estructural en la sociedad o en un grupo social amplio, por la que cabría cuestionarse ¿por qué los resultados de la investigación educativa no inciden en el fortalecimiento del aprendizaje de las matemáticas?, los factores pueden ser muchos, pero, ¿realmente serán utilizados los resultados de la investigación educativa?

Por otra parte una de las áreas más vulnerables en cuando al aprendizaje en educación básica son las matemáticas, como ya se mencionó, que a través del tiempo ha cambiado la perspectiva de cómo es considerado el aprendizaje de la misma. Cabe mencionar que antiguamente un alumno sabía matemáticas si sabía sumar, restar, multiplicar y dividir, actualmente lo importante es que el alumno sea capaz de resolver problemas.

De acuerdo a Sañudo, 2006, se menciona que es importante unificar que se entienda por el uso de la investigación, misma que variará según la naturaleza del tema y el contexto de referencia, y aunque se muestra que el uso de las investigaciones realizadas han tenido cierta influencia en la agenda política, no demuestran incidencia en los resultados de las evaluaciones realizadas a los diferentes niveles del sistema educativo, probablemente, no es utilizada para resolver problemas de aprendizaje que se presentan dentro del aula y el impacto de la misma queda representado por el trabajo aislado y no en equipo, investigadores y docentes a los que les correspondería el uso educativo. Sañudo 2011, menciona que es importante fortalecer las estrategias que incrementen el uso de los resultados de la investigación en la educación, con el propósito de mejorar las prácticas.

Con respecto a las evidencias del impacto del uso de los resultados de la investigación educativa, en el área de matemáticas no se ve incidencia alguna, en el 2013 el examen se aplicó a 14,098,879 alumnos en el estado de Jalisco; en el caso del desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas, solo el 19.8% de los alumnos alcanza un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y

posee las habilidades de la asignatura evaluada; deja mucho que desear el resultado del aprendizaje de las matemáticas, (SEP, 2013). El problema se vislumbra y afecta en dos ámbitos, en el uso de los resultados de la investigación educativa del área de matemáticas, (Sañudo 2011), y en el impacto de esta, en el aprendizaje de la matemática.

De la problemática presentada hasta el momento, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo fortalecer el aprendizaje de la matemática en los alumnos a partir de la práctica docente, en la que utilice estrategias con base en los resultados de la investigación educativa, en una secundaria técnica?

¿Cómo lograr que los docentes de la secundaria técnica usen los resultados de la investigación educativa para mejorar el aprendizaje de las matemáticas?

Algunas referencias que aluden al objeto de estudio

En cuanto a la forma lo que se considera en la enseñanza de las matemáticas, ha ido cambiando, no conforme a las aportaciones científicas, sino conforme a las políticas educativas e intereses de los tomadores de decisiones. En específico en la reforma actual no es considerado el recurrir al uso de los resultados de la investigación, ni la divulgación de la misma en educación básica. Pero sí se menciona que se debe reflexionar sobre la práctica docente. Y cuando el docente reflexiona e identifica las debilidades de su labor recurre a sus propias deducciones o a consejos de compañeros para resolver problemas que se le presentan en el aprendizaje de las matemáticas.

En referencia al pensamiento Algebraico Kieran (1996) organiza en tres grupos los trabajos realizados en los treinta años de historia, el primero refiere a la transición de la Aritmética al Álgebra, variables e incógnitas, ecuaciones y resolución de ecuaciones, y planteamiento y resolución de problemas verbales de álgebra, en otro se considera el uso de herramientas tecnológicas, representaciones múltiples y proceso de generalización, desde la década de los 80 hasta la actualidad y el pensamiento algebraico en los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje.

Carraher y Schliemann (2007), mencionan que el foco de la investigación en Educación Matemática gira en torno el razonamiento algebraico de los alumnos de 6 a 12 años, a partir de los 70 y principio de los 80 ponían de manifiesto que el Álgebra podía proveer a los alumnos de oportunidades para la resolución de problemas y para el desarrollo de la creatividad, la originalidad y una comprensión de la generalización de conceptos matemáticos (Davis, 1985).

Las investigaciones que refieren al área de matemáticas resaltan la importancia de considerar “los ambientes en que se desarrolla la actividad matemática”, las investigaciones manifiestan que la noción de socialización en una comunidad o cultura que resalta los valores de la misma, es central en el desarrollo de hábitos y destrezas y en la construcción de significados en esa cultura. Schoenfeld (1992) llamó “enculturación”, y que mejor que esto se propicie entre la comunidad del profesorado del área, en donde se analicen las problemáticas que se presentan y se encuentre una solución en los resultados de una investigación científica ya realizada.

No se puede afirmar que los resultados de la investigación hayan generado cambios profundos, hasta el momento, ya que los resultados de las evaluaciones realizadas por ENLACE y otros organismos no lo revelan, sin embargo en las investigaciones se ha encontrado dificultad generalizada en cómo tanto los estudiantes y profesores se enfrentan a la materia, a pesar de tres décadas de reformas y desarrollos de planes de estudios, por lo que es necesario desarrollar marcos de trabajo que permitan resolver los problemas que se presentan en el aprendizaje de la matemática, en los que los estudios científicos sean considerados como factor que puede favorecer a ello, en este caso utilizar los resultados de la investigación matemática y la información que proporciona la misma.

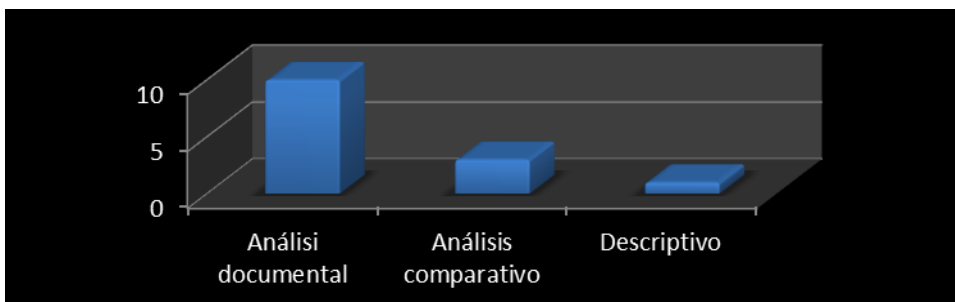
Por otra parte Gibbons (1997), plantea que es importante un mayor involucramiento de la sociedad y esto no significa solamente mejores soluciones sociales, o respuestas mejor adaptadas, o soluciones que brinden tranquilidad a una comunidad, sino que también significa mejores soluciones técnicas, en este caso a uno de los problemas, la necesidad de fortalecer el aprendizaje del álgebra,

y el darle uso a los resultados de la investigaciones, forma parte de ello, por lo que es importante establecer comunicación con los actores educativos, los docentes, en la que se pretende establecer una relación bilateral entre la matemática y la investigación. Cabe mencionar que uno de los objetivos de la investigación científica es ser publicada, comunicar la ciencia, lo cual se logra a través de diversos medios, con el propósito de que el conocimiento forme parte del patrimonio de la sociedad (Herrera y Orozco, 2012, en Sañudo, 2013).

Steiner (1984; 1985) menciona que es importante que se establezcan vínculos entre la matemática y la sociedad, y que esto es posible mediante la vinculación de las diversas dimensiones que se presentan en la práctica. Partiendo de la identificación de fortalezas y debilidades que suceden en el contexto de aprendizaje de las matemáticas, como segundo paso considerar el desarrollo de una aproximación comprensiva en la investigación, desarrollo y práctica; y posteriormente organizar la investigación sobre la propia disciplina, tomando en cuenta las particularidades del grupo en el que se desarrolla la labor. De acuerdo a Brousseau (1998) es el resultado de la cultura que permite diferenciar entre el conocimiento que se produce en una situación particular y el saber estructurado, organizado y generalizado a partir de las situaciones específicas, de acuerdo a ello la enseñanza de las matemáticas aparte que debe considerar el proceso, también toma en cuenta los principios teóricos vinculados con la cultura y la cotidianidad social.

Se cuenta con bastantes aportaciones que habría que cuestionarse si realmente la investigación en el campo de la educación matemática responde a las necesidades de la sociedad actual y al plan y programa de estudio o bien responde a la tendencia lógica de la investigación que se presenta en el ámbito nacional e internacional o si ésta da solo respuestas de cortes de tipo disciplinar, ya que el impacto de la misma no se evidencia en los resultados de las evaluaciones.

En la siguiente gráfica se puede observar lo mencionado anteriormente, ya que predomina la investigación documental y no la aplicada.



Elaboración personal de acuerdo al estado del conocimiento, 2013.

Es importante en las investigaciones matemáticas realizadas considerar herramientas conceptuales que permitan contextualizar la investigación en la historia de las matemáticas ya que las reflexiones y toma de decisiones metodológicas para realizar una investigación en la didáctica de las matemáticas deben de estar vinculadas a marcos teóricos específicos de referencia que permitan establecer relaciones entre la pregunta de investigación y las unidades de investigación mismas que deben de ser contextualizadas.

Finalidad de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo:

Fortalecer el aprendizaje de las matemáticas a través del uso de los resultados de la investigación educativa, en la práctica reflexiva en una secundaria técnica.

Los objetivos específicos son:

- Conocer cómo es considerada la investigación educativa por los docentes del área de matemáticas en una secundaria técnica.
- Analizar las prácticas de los docentes del área de matemáticas, a través de la observación de las mismas para determinar fortalezas y debilidades.
- Implementar los resultados de la investigación educativa, a través de la práctica reflexiva. Para que el docente diseñe e implemente una estrategia que le permita resolver los problemas que se presenta en el aprendizaje de las matemáticas.
- Involucrar a los docentes en la alfabetización científica y gestión del conocimiento en el área de matemáticas.
- Recuperar la estrategia implementada para reportar resultados.

- Realizar una propuesta para incorporar el conocimiento nuevo, generado en la investigación educativa a la enseñanza de las matemáticas

Se da por supuesto que si los resultados de las investigaciones realizadas en el área de matemáticas, son difundidos, divulgados y utilizados, pueden ayudar a resolver problemas que se presentan en el aprendizaje de la matemática

El camino a seguir, metodología y método

El paradigma desde donde se plantea la investigación es de tipo comprensivo, los supuestos epistemológicos están basados en la fenomenología. Es Investigación aplicada de tipo cualitativo utilizando como método la reflexión y transformación de la práctica a través de la observación y uso de los resultados de la investigación.

Es investigación aplicada porque responde a una problemática específica identificada en el contexto en el tercero de secundaria con respecto al bajo desempeño de los estudiantes en matemáticas, como se evidencia en el apartado de problematización. Es cualitativa porque se considera que el objeto de estudio se refiere a la transformación de las formas de pensamiento de los profesores y con ello las decisiones que toman con respecto a su práctica en su contexto particular. Se utiliza la reflexión de la práctica porque se asume que las problemáticas que se presentan en el aprendizaje de las matemáticas con los alumnos, pueden ser resueltas a través de mejores estrategias en el aula. Para este proceso se observa la práctica de los docentes en la secundaria y para su intervención se utilizan los resultados de la investigación que se “traducen” a términos educativos a través de procesos de *transposición razonada*.

Las unidades de análisis son: el uso de la investigación educativa, estrategias basadas en los resultados de la investigación educativa y la tercera el fortalecimiento del álgebra. Las etapas de la investigación serán las siguientes:

Primera: para iniciar se pretende tener un primer acercamiento a algunos de los componentes del objeto de estudio, se recurrirá a información bibliográfica, que permita dar soporte teórico al objeto de estudio, además se incurrirá en el terreno en el que se realizará la investigación, se presenta una entrevista y un cuestionario a docentes, para recuperar algunas perspectivas sobre el aprendizaje

de las matemáticas y cómo ellos consideran la investigación y si han hecho uso de ella, además, conocer si al resolver las problemáticas la toman en cuenta.

Segunda: se observan las prácticas docentes para determinar aspectos a mejorar o problemáticas a resolver conjuntamente con los docentes del área de matemáticas.

Tercera: ya identificada la problemática, se recurre a las investigaciones del área de matemáticas, que refieran a la misma, para diseñar una estrategia con base en los resultados de las investigaciones ya realizadas. En esta etapa se considera la alfabetización matemática entendida como “la capacidad de un individuo para identificar y comprender el rol que juega la matemática en el mundo con el fin de realizar juicios bien fundamentados y comprometerse con la matemática, de manera que cubra las necesidades de la vida de dicho individuo como un ciudadano constructivo, interesado y reflexivo.”(Lozada, 2006,36)

Cuarta: se implementa y se recupera y analiza la estrategia, para reportar resultados, se consideran los indicadores que den evidencia de las fortalezas o debilidades de la investigación realizada.

Se pretende resolver problemas que se presentan en el aula en el aprendizaje de las matemáticas, a través del diseño de una estrategia, misma que demostrará, también, si es posible extender los resultados de las investigaciones que forman parte de la muestra, además de aportar elementos conceptuales y procedimentales que permiten fortalecer el aprendizaje del álgebra.

Actualmente la investigación se encuentra en la primera etapa. Se realizó el primer acercamiento al campo, como punto de partida, se recupera la visión del docente a través de una serie de preguntas, se pretende obtener información en referencia al contexto de formación y experiencia de los docentes, a su práctica y de la perspectiva que ellos tienen de la investigación.

Las preguntas se diseñaron a partir de las categorías de análisis que conforman el objeto de estudio: la práctica reflexiva en el área de matemáticas y el uso de la investigación educativa. A partir de las preguntas realizadas se consideraron inicialmente tres categorías. Una categoría refería al contexto, se consideró la formación del docente y la experiencia, otra categoría fue la práctica,

y esta misma se dividió en dos en cuestiones que referían a la enseñanza y otras al aprendizaje, y una última categoría que alude a la investigación y otra más a la investigación y su relación con la práctica. Actualmente se está realizando el análisis de las entrevistas realizadas, mismas que se tomaran como pautas para continuar con las etapas de la investigación.

Se espera que esta investigación contribuya a resolver problemas en sitio que se presentan en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, además a divulgar los resultados de la investigación, y así lograr un mayor impacto de la misma.

Referencias

- Aguayo, L. (2005). Tesis La transposición del “saber didáctico”. Un estudio con profesores en formación en el contexto de los números racionales. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Alberto, A, y Silvia G, 2010, Los grandes problemas de México, Educación. México, D.F. Editorial: El Colegio de México.
- ENLACE, (2013), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, los resultados de ENLACE 2009 en Educación Básica. México. Recuperado en: www.enlace.sep.gob.mx.
- Kilpatrick, J. (1987). What constructivism might be in mathematics education? Montreal, Canada, *PME*.
- Larios, O.V. (2003). Si no demuestro... ¿enseño Matemática? *Educación Matemática*, México. Recuperado en 2009 en: redalyc.uaemex.mx/pdf/405/40515207.pdf
- Latapí 2008, ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? Universidad Autónoma de Baja California, México. Recuperado en <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid>.
- Lya Sañudo 2011, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2011) - Volumen 9, Número 2, pág 3-14
- Lya Sañudo 2011, Usos y distribución del conocimiento educativo en el estado de Jalisco, México: Ediciones la noche.

- OCDE (2000). Société du savoir et gestión des connaissances. Francia, Paris:
recuperado en <http://www.oecd.org>).
- OCDE 2001, Repaso a la enseñanza – Indicadores De La OCDE, Francia, Paris:
Source.
- SEP, 2011 plan y programa. México, Jalisco, consultado en www.sep.gob.mx
- Valentí y Moya, 1993 “Hacia un modelo alternativo de evaluación de los
programas de postgrado en México” en Universidad Futura, Vol.5, núm. 13,
invierno, pp.60-74.
- Villaveces, J (2009) “La acción colectiva y el proceso de la política pública”.
Revista OPERA ISSN 1657-8651, No. 9, pp 7-22.

Desarrollo cognitivo, capacidad eductiva y rasgos temperamentales de estudiantes de nivel licenciatura

Miguel Ángel García Mireles
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato
migarmir@hotmail.com;
Abel Rubén Hernández Ulloa;
Universidad de Guanajuato
abelruben@gmail.com

Resumen: Un *modelo de evaluación adaptativa* permite conocer la historia del aprendizaje de un alumno, establecer el estadio y nivel cognoscitivo en el que se ubican sus respuestas a través de un *perfil de ejecución cognoscitiva* que permite identificar y describir el análisis de las estrategias que el estudiante manifiesta en los distintos dominios: físico, lógico-matemático y lógico. Desde una perspectiva psicométrica estandarizada para evaluar capacidad intelectual, el test de Raven es un instrumento de evaluación que mide el *factor general* de inteligencia, suministra información directa de la magnitud individual de ciertas funciones cognoscitivas (observación y razonamiento) y una cierta evaluación de casi todas ellas. El Inventario de Rasgos Temperamentales (IRT) de Thurstone pone de manifiesto los rasgos que son relativamente estables en cada persona, que se conocen como temperamento, excluyendo aquellos que reflejan influencias sociales recientes, nuevas experiencias perturbadoras o las que resultan del dominio de la propaganda. Se aplicó el Inventario de Rasgos Temperamentales de L.L. Thurstone, el test de Raven para conocer si existe una correlación entre estas variables, sin embargo aún está pendiente la aplicación de las tareas *piagetanas* del *perfil de ejecución cognoscitiva*. Los resultados previos del análisis apuntan a una correlación estadísticamente significativa entre el puntaje del rasgo temperamental *sociable* y el puntaje total del desempeño del test de Raven de los universitarios.

Palabras clave: rasgos temperamentales, capacidad eductiva, perfil de ejecución cognoscitiva.

Introducción

Históricamente se han propuesto diversos modelos para explicar la *inteligencia*, uno de estos modelos fue propuesto por Cattell en el año de 1971, desarrollando una explicación que establecía una diferencia entre *inteligencia fluida-libre*, e *inteligencia cristalizada*, resultante de la influencia y combinación de aprendizajes. Barón, años más tarde, refiriéndose a la relación entre *inteligencia* y *personalidad*, y en defensa de las teorías del rasgo manifestaba que “*la inteligencia en sí está constituida en parte por lo que tenemos que denominar rasgos intelectuales de la personalidad*”, entendido el rasgo desde su perspectiva

como “*una disposición (inferida) estable para comportarse de cierta forma en cierta clase de situaciones, en relación con la manera en que se comportan los otros*”, desde este enfoque teórico y rescatando el modelo de Cattell, ha de entenderse que la inteligencia *fluida* ((Morales, 2004; Chuderski, 2014; De Kock & Schlechter, 2009; Little, Lewandowsky, & Craig, 2014; Opitz, Lee, Gross, & Urry, 2014) es la capacidad básica, mayormente determinada por factores genéticos, sobre esta base, el test de Matrices Progresivas de Raven “mide” la inteligencia, y está considerado de entre los test “libres de influencias culturales” (Morales, 2004). Desde una perspectiva psicométrica estandarizada, dicho test de Raven implica una valoración de la capacidad intelectual desde una perspectiva no genética, basada en la teoría ecléctica de los dos factores de Spearman de las leyes Noegenéticas, esta teoría explica que todas las habilidades del individuo tienen un factor general a todas ellas (factor g), y un factor específico a cada una de ellas (factor e), por lo que el test de Raven es un instrumento de evaluación que mide el factor general, suministra información directa de la magnitud individual de ciertas funciones cognitivas: observación y razonamiento (Schult, von Stülpnagel, & Steffens, 2014; Abdellatif, Cummings, & Maddux; Banks, 2013; Bensi, Giusberti, Nori, & Gambetti, 2010; Borges M, Zachi, Tsubota R, & Fix V; Cockcroft & Isarel, 2011; Dumas, Alexander, & Grossnickle, 2013; Goldstein & Tisak, 2010; Hummel & Holyoak, 2005) y una cierta evaluación de casi todas ellas: la medida de la capacidad intelectual general, denominador común de la totalidad de las operaciones de la inteligencia. Dicha concepción no genética implica operaciones cognitivas básicas que se pueden traducir en tres leyes del proceso de constitución y formación del proceso del conocimiento denominadas leyes no genéticas, en la que la primera ley consiste en la educación de relaciones, la segunda, en la *educación* de correlatos y la tercera en la autoconsciencia o introspección (Bernstein, 1997), dada esta perspectiva teórica, y su utilidad, dicho test ha tenido múltiples usos, desde el ámbito de la investigación, el test de Matrices Progresivas de Raven, ha sido empleado tanto en ámbitos clínicos como educativos (Bakar, E, 2011; Bodizs, R, 2014; Borges M, s.f.; Hayes, T., 2011; Kalisch, T, 2012; Little, D, 2014; Ong, L, 2010; Tapia, L., 2013).

Por otro lado, al evaluar los rasgos temperamentales el fundamento teórico se sustenta desde la *teoría del rasgo*, la cual se define como una disposición congénita para responder de manera uniforme a un determinado tipo de estímulos (Thurstone L, 1951), o para reaccionar en forma más o menos idéntica en presencia de situaciones que el individuo juzga como análogas, una manera de evaluarlos psicométricamente es con el test o Inventario de Rasgos Temperamentales (IRT) de Thurstone (Thurstone L, 1988). Este inventario pone de manifiesto los rasgos que son relativamente estables en cada persona, y son conocidos como *temperamento*, excluyendo aquellos que reflejan influencias sociales recientes, nuevas experiencias perturbadoras o las que resultan del dominio de la propaganda. Estos aspectos de la personalidad son importantes para comprender la manera peculiar de actuar en distintas circunstancias.

Desde otra perspectiva y con un enfoque *piagetano* el desarrollo del conocimiento, es un proceso vinculado con el proceso de la embriogénesis el cual incluye tanto el desarrollo del cuerpo como del sistema nervioso y las funciones mentales; si bien se realiza de una manera integral es posible visualizarlo desde los contextos biológico, psicológico y social. Desde esta perspectiva se caracteriza al avance del conocimiento como resultado de la construcción de esquemas de asimilación que se van integrando y se constituyen en una totalidad organizada. Los esquemas de asimilación se construyen a partir de un proceso adaptativo entre el sujeto y su entorno y constituyen los instrumentos de conocimiento, por lo que un modelo de evaluación adaptativa permite conocer la historia del aprendizaje de un alumno, establecer el estadio y nivel cognoscitivo en el que se ubican sus respuestas a través de un “perfil de ejecución cognoscitiva” que permite identificar y describir el análisis de las estrategias que el estudiante manifiesta en los distintos dominios: físico, lógico-matemático y lógico (Huerta I, 1995).

Por lo que considerando estas tres variables ya descritas, el perfil de ejecución cognoscitiva, capacidad de educación y los rasgos temperamentales, ha surgido la pregunta de investigación de este estudio, ¿se correlaciona la

capacidad eductiva con los rasgos temperamentales y el perfil de ejecución cognoscitiva de los estudiantes de licenciatura?

Objetivos

Objetivo general.

Correlacionar los puntajes obtenidos del perfil psicométrico de la capacidad eductiva con los puntajes obtenidos del perfil de rasgos de personalidad y el perfil de ejecución cognoscitiva de los estudiantes de Licenciatura.

Objetivos específicos.

1. Correlacionar los puntajes obtenidos del test de Raven con los puntajes obtenidos del test de rasgos temperamentales de Thurstone de los estudiantes de nivel licenciatura.
2. Correlacionar los puntajes obtenidos del test de Raven con los resultados obtenidos del perfil de ejecución cognoscitiva de los estudiantes de nivel licenciatura.
3. Correlacionar los puntajes del test de rasgos temperamentales de Thurstone con los resultados obtenidos del perfil de ejecución cognoscitiva de los estudiantes de nivel licenciatura.

Hipótesis

La capacidad eductiva de los estudiantes de nivel licenciatura se correlaciona con los rasgos temperamentales y el perfil de ejecución cognoscitiva.

Material y métodos

Se incluyeron al estudio a estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa. Se les invitó a participar mediante una convocatoria universitaria. A todos los participantes se les informó ampliamente el procedimiento.

Criterios de inclusión:

- 1) Grupo de estudiantes de nivel Licenciatura.
 - Se incluyeron estudiantes hombres y mujeres que cursaban del primero al último semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Criterios de no inclusión.

- Sujetos que no tuvieran consistentes los resultados del test de Raven.

Las evaluaciones psicométricas que se han llevado a cabo fueron las siguientes:

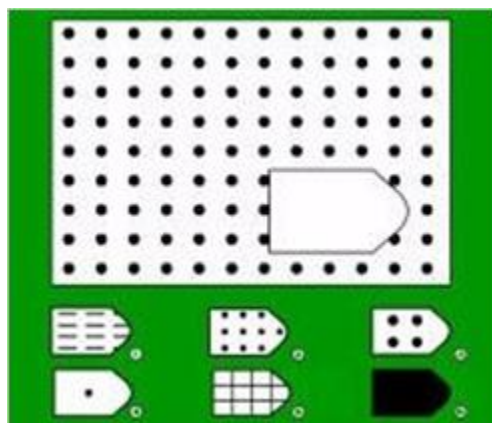
a) Evaluación de la personalidad.

Se aplicó el Inventario de Rasgos Temperamentales de L.L. Thurstone, para la evaluación de los rasgos de personalidad, en una versión de aplicación manual. Este evalúa las siguientes áreas de la personalidad: impulsivo, activo, vigoroso, dominante, estable, sociable y reflexivo. El propósito principal de la prueba, es hacer la evaluación del individuo, en función de aquellos de sus rasgos que son relativamente constantes. Contiene 140 reactivos que cubren las siete áreas de la personalidad, se describen a continuación:

1. *Impulsivo*. Altos puntajes en ésta área son indicativos de una persona despreocupada, temeraria, confiada en su buena suerte, que actúa bajo la presión del momento y sin medir las consecuencias de sus actos.
2. *Activo*. La persona que obtiene un alto puntaje en ésta área acostumbra a trabajar y moverse con rapidez.
3. *Vigoroso*. La persona con alto puntaje en esta área gusta de tomar parte en deportes, trabajos manuales que requieran uso de herramientas, y actividades al aire libre, etc.
4. *Dominante*. Las personas con alto puntaje en este sector se consideran a sí mismas como capaces de tomar la iniciativa y la responsabilidad de actuar como líderes.
5. *Estable*. Las personas que tienen un alto puntaje en esta área son generalmente alegres y tranquilas. Pueden reposar en un medio bullicioso y no pierden la cabeza en situaciones críticas.
6. *Sociable*. Las personas que obtienen alto puntaje en el área de sociabilidad buscan la compañía de los demás, fácilmente traban amistades y son generalmente simpáticas y agradables en su trato con la gente.
7. *Reflexivo*. El alto puntaje en esta área implica que la persona se inclina a la meditación y a la reflexión y encuentran más a su gusto tratar asuntos teóricos que problemas prácticos. Es propio de las personas reflexivas analizarse a sí mismas.

b) Evaluación de la capacidad eductiva.

Se aplicó el test *Matrices progresivas de Raven*. El Rango de aplicación es de 12-65 años. Su administración fue colectiva. El tiempo de aplicación osciló entre 40 y 90 minutos. Emplea una serie de figuras geométricas abstractas incompletas (matrices). Es un test no verbal integrado por una escala de matrices en orden de complejidad creciente, y es un instrumento psicométrico para mediar la *capacidad eductiva* para comparar formas y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos. Este test contiene 60 problemas repartidos en cinco series (A, B, C, D y E) de doce elementos cada una.



Test de Matrices Progresivas de Raven.

Los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes fueron transformadas a una puntuación total y luego empleado el Baremo de Aguascalientes, se identificó el percentil correspondiente en que se encuentra ubicado su desempeño de la prueba. Por lo que las categorías nominales de acuerdo a este test son:

| Rango | Categoría |
|-------|---|
| I | Intelectualmente superior (igual o sobrepasa el percentil 95*). |
| II | Superior al término medio (igual o supera el percentil 75). ● II + ; igual o superior al percentil 90. |
| III | Término medio (entre los percentiles 25 y 75). ● III + ; sobrepasa el percentil 50. ● III - ; inferior al percentil 50. |
| IV | Inferior al término medio (igual o menor al percentil 25). ● IV - ; igual o menor al percentil 10. |
| V | Intelectualmente deficiente (menor que el percentil 5) |

(*) Se toma como referencia su grupo de edad.

c) Evaluación del desarrollo cognitivo.

Se aplicará un *perfil de ejecución cognoscitiva* que implica realizar tareas piagetianas, en las que el estudiante es entrevistado por un evaluador, en reactivos interactivos; este instrumento permite evaluar las estrategias cognoscitivas que emplea el sujeto para resolver problemas de dominios diferentes, como son: las nociones físicas, matemáticas y lógicas, para relacionar sus respuestas con su desempeño académico en los distintas áreas del conocimiento. Las tareas por su naturaleza se han clasificado dentro de los dominios: físico, lógico-matemático y lógico.

Se está empleando el paquete estadístico SPSS versión 22, para realizar las correlaciones estadísticas entre las variables descritas.

Resultados esperados o parciales

Hasta este momento se han aplicado los test de rasgos temperamentales de Thurstone y el test de matrices progresivas de Raven a 39 estudiantes universitarios de diversos semestres de la licenciatura en intervención educativa, 5 de ellos son hombres y 34 son mujeres. Al calificar el test de Raven se encontró que cinco de los estudiantes evaluados fueron inconsistentes en sus respuestas, de acuerdo a las normas de calificación del mismo test, por lo que fueron excluidos del análisis estadístico. Se emplearon los Baremos de Aguascalientes, para realizar la clasificación de la ejecución del test de Raven. Se han realizado correlaciones preliminares entre los puntajes del test de rasgos temperamentales de Thurstone y los puntajes del test de Raven, con los resultados obtenidos hasta ahora. Los resultados previos del análisis apuntan a una correlación estadísticamente significativa entre el puntaje del rasgo temperamental *sociable* y el puntaje total del desempeño del test de Raven de los estudiantes universitarios.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes.

Aún es muy prematuro para dar alguna conclusión del estudio, dado que aún falta por aplicar las tareas *piagetanas* del perfil de ejecución cognitiva, así como evaluar a un mayor número de estudiantes de licenciatura, para hacer más representativos los resultados, la muestra de estudiantes a evaluar entonces aumentará. Por lo que se invitará a más estudiantes de distintas Licenciaturas y Universidades en

Guanajuato a participar en el estudio. También queda pendiente continuar con la revisión de la literatura en cuanto a esta temática, así como también realizar las calificaciones de las pruebas psicométricas que se aplicarán, además de realizar el análisis estadístico para conocer si existe correlación entre las variables.

Referencias

- Abdellatif, H. R., Cummings, R., & Maddux, C. D. (s.f.). Factors affecting the development of analogical reasoning in young children: A review of literature. *Education, 129(2)*, 239-249.
- Bakar, E., & Bakar, B. (2011). Memory Difficulties of Adult Patients with Shunted Hydrocephalus: A Clinical Study. *Turkish Neurosurgery*.
- Banks, A. P. (2013). The influence of activation level on belief bias in relational reasoning. *Cognitive Science, 544-577*.
- Bensi, L., Giusberti, F., Nori, R., & Gambetti, E. (2010). Individual differences and reasoning: A study on personality traits. *British Journal of Psychology*.
- Bernstein, J. (1997). *Test de matrices progresivas*. Paidós.
- Bodizs, R., Gombos, F., Ujma, P., & Kovacs, I. (2014). Sleep spindling and fluid intelligence across adolescent development: sex matters. *Frontiers in human neuroscience*.
- Borges M, C., Zachi, E., Tsubota R, D., & Fix V, D. (s.f.). Influence of memory, attention, IQ and age on auditory.
- Bullock, M. J., & Opfer, J. H. (2009). What makes relational reasoning smart? Revisiting the perceptual-to-relational shift in the development of generalization. *Developmental Science, 12(1)*, 114-122.
- Castelfranchi, C., De Rosis, F., Falcone, R., & Pizzutilo, S. (1998). Personality traits and social attitudes in multiagent cooperation. *Applied Artificial Intelligence, 12*, 649-675.
- Chuderski, A. (2014). The relational integration task explains fluid reasoning above and beyond other working memory tasks. *Mem Cogn, 42:448-463*.
- Cockcroft, K., & Isarel, N. (2011). The Raven's advanced progressive matrices: a comparison of relationships with verbal test. *South African Journal of Psychology, 41(3)*, 363-372.

- Crone, E. A., Wendelken, C., van Leijenhorst, L., Honomichi, R. D., Christoff, K., & Bunge, S. A. (2009). Neurocognitive development of relational reasoning. *Dev Sci*, 12(1).
- De Kock, A., & Schlechter, A. (2009). Fluid intelligence and spatial reasoning as predictors of pilot training performance in the South African Air Force (SAAF). 35(1), 31-37.
- Dumas, D., Alexander, P. A., & Grossnickle, E. M. (2013). Relational reasoning and its manifestations in the educational context: A systematic review of the literature. *Educ Psychol Rev*, 25, 391-427.
- Goldstein, S. E., & Tisak, M. S. (2010). Adolescents social reasoning about relational aggression. *J Child Fam Stud*, 19, 471-482.
- Hayes, T., Petrov, A., & Sederber, P. (2011). A novel method for analyzing sequential eye movements reveals strategic influence on Raven's Advanced Progressive Matrices. *Journal of vision*.
- Huerta I, J. (1995). *Sistema Integral de Evaluación Adaptativa*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hummel, J., & Holyoak, K. (2005). Relational reasoning in a neurally plausible cognitive architecture. *American Psychological Society*.
- Kalisch, T., Kattenstroth, J., Kowalewski, R., Tegenthoff, M., & Dinse, H. (2012). Cognitive and Tactile Factors Affecting Human Haptic. *Plos One*.
- Little, D., Lewandowsky, S., & Craig, S. (2014). Working memory capacity and fluid abilities: the more difficult the item, the more more is better. *Frontiers in psychology*.
- Morales, C. (2004). Personalidad e inteligencia. *Fundamentos en Humanidades*.
- Ong, L. C., Chandran, V., Lim, Y., Chen, A., & Poh, B. (2010). Factors associated with poor academic achievement among urban primary school children in Malaysia. *Singapore Med J*.
- Opitz, F. C., Lee, I. A., Gross, J. J., & Urry, H. (2014). Fluid cognitive ability is a resource for successful emotion regulation in older and younger adults. *Frontiers in Psychology*, 5, 609.

- Philips , S. (2014). Analogy, cognitive architecture and universal construction: a tale of two systematicities. *Plos one*.
- Schult, J., von Stülpnagel, R., & Steffens, M. C. (2014). Enactment versus Observation:Item-Specific and Relational Processing in Goal-Directed Action Sequences (and Lists of Single Actions). *Plos One*, 9(6), 1-10.
- Tapia , L., Lizana, P., & Oreyana, Y. (2013). Somatotype and intellectual ability (Raven progressive matrices test) in Chilean school-age children. *Nutr. Hosp.*
- Thibodeau, P. H., Flusberg, S. J., Glick, J. J., & Sternberg , D. A. (2013). An emergent approach to analogical inference. *Connection Science*, 25, 27-53.
- Thurstone L, L. (1988). *Inventario de rasgos temperamentales de Thurstone*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Thurstone, L. (1951). *The dimensions of temperament*. Recuperado el 02 de 02 de 2015, de http://psych.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/temperament_thurstone.pdf

La práctica reflexiva del docente como factor de cambio en la escuela de tiempo completo

Guadalupe Cristina Murillo Navarrete

*Estudiante del Doctorado en Educación del Centro de Estudios Educativos y
Sindicales CEEyS Sección 54
guadalupecmurillonavarrete@hotmail.com*

Jesús Bernardo Miranda Esquer

*Académico del Doctorado en Educación del Centro de Estudios Educativos y
Sindicales CEEyS Sección 54
mirandaesquer72@hotmail.com*

Resumen: En este avance de investigación se presenta un estudio de caso sobre la escuela con jornada extendida del programa de tiempo completo en educación primaria en Hermosillo, Sonora en el ciclo escolar 2013-2014, centrada en el aprendizaje y cambio en la estructura organizacional, a través del cual las escuelas de educación básica en México, pudieran prosperar, por lo que a partir de las observaciones y entrevistas que se aplicaron a docentes y al directivo, se encontraron hallazgos relacionados con la práctica la reflexión del docente que describe el trabajo de conocimiento que se genera y que evidencia la incertidumbre de trabajar un horario extendido de mayor tiempo. Ante esta situación, la comunidad escolar en colaboración, reconoce los aprendizajes y beneficios del cambio, pero a la vez manifiesta sus riesgos y malestares, que trae consigo el incorporar nuevas estructuras organizacionales en la escuela. El diseño metodológico toma como base la investigación de acción, el reporte es un estudio de caso y el diseño se sustenta en un estudio etnográfico. Dentro de los resultados preliminares se realiza un análisis de la categoría reflexión de la práctica a partir de las subcategorías centradas en la conciencia colectiva y el cansancio del docente.

Palabras clave: aprendizaje, práctica, cambio organizacional, liderazgo, docente.

Introducción

El avance de investigación que se presenta reviste de singular importancia, en razón de lo siguiente: está basada en el aprendizaje organizacional y busca promover la reflexión de la práctica docente e incidir en el desarrollo profesional de los docentes y la comunidad en que está inscrita.

Otro argumento es que permite rescatar las ideas relevantes acerca de la generación de nuevas estructuras organizacionales durante la puesta en práctica de estrategias organizacionales producto del *trabajo de conocimiento* que los docentes realizan mediante una práctica reflexiva, durante un ciclo escolar. Se trata de describir las características de la labor que está llevando a cabo el

director, los docentes, los alumnos y las autoridades, así como las habilidades, valores y acciones que identifiquen las fortalezas del nuevo modelo organizacional.

Sabemos que los maestros trabajan de manera autónoma, pero en aislamiento, con pocas oportunidades y espacios para intercambiar perspectivas con sus compañeros, éstas son muy limitadas (Lortie, D. 1975 y Fullan, M. 2002), mientras han incrementado notablemente la variedad de responsabilidades y tareas que se espera realice el maestro, aumenta la complejidad de las variables a conocer y considerar para tomar decisiones, aumentando con ello la carga de trabajo y reduciendo su efectividad (Hargreaves, A. 2005).

Gouvêa, M., Paranhos, C. y Rebello, Da. (2008) en su investigación se promueve el aprendizaje organizacional como un medio de comunidades práctica. A partir de la recuperación del capital humano en la transferencia del conocimiento a la innovación, y el dominio de intereses comunes, donde sus miembros discuten y establecen compromisos como parte de la organización. Por lo tanto la pregunta de investigación que sustenta este trabajo es la siguiente: ¿Cómo la práctica reflexiva puede habilitar al profesorado a enfrentar los retos del cambio, ante las nuevas estructuras organizacionales en las escuelas de tiempo completo?

Propósito general y específico, definición de términos e hipótesis

General: Describir el proceso de reflexión de la práctica docente, como factor de cambio, durante la implementación del programa de escuelas de tiempo completo (PETC), desde la estructura organizacional.

Específicos: Lograr identificar ¿cuáles son los conocimientos indispensables para el ejercicio de la práctica reflexiva para la toma decisiones?, y valorar el *trabajo de conocimiento* que los docentes realizan entre colegas, al reflexionar sobre su práctica, en la transformación y/o formas de organización de la escuela.

Supuestos que se proponen son: La reflexión de la práctica docente en las escuelas de tiempo completo mejora la organización del trabajo pedagógico de los docentes y los fortalece a fin de que cumplan mejor con sus funciones. Y la reflexión de la práctica docente es una herramienta para que perfeccionen su práctica de la enseñanza y sean mejores profesionales competentes.

El propósito de este *estudio de caso*, es identificar la práctica reflexiva de los docentes como factor de cambio, a partir de los efectos en la estructura organizacional planteado por el *programa escuelas de tiempo completo* en educación primaria. En esta fase de la investigación, la práctica reflexiva de los docentes es la idea central de este estudio, en función de la conciencia colectiva y el cansancio del docente que este provoca al generar el aprendizaje y el cambio organizacional.

Conceptos relevantes

Aprendizaje organizacional: Autores como Bolívar, A. (2011), opinan que el aprendizaje organizacional se asocia con el liderazgo directivo, y que esté a su vez requiere de un liderazgo pedagógico, en paralelo, con una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe, a su vez, el papel de líder. Hasta llegar a convertirse en una organización que aprende, porque constantemente reconoce el trabajo de conocimiento que se genera entre colegas, al compartir experiencias producto de una práctica reflexiva.

La estructura organizacional según Antúnez, S. (2004), es el conjunto de elementos, articulados entre sí, a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Se concentra en tres nociones fundamentales: Los elementos que son las unidades creadas para establecer una adecuada división del trabajo, sustentada en la gestión especializada y participativa. Los componentes, a partir de las personas que conforman una unidad y por último las funciones, que son las acciones y cometidos que tiene asignada cada unidad.

El *cambio organizacional* definida como la acción del conocimiento, supone una postura, una forma de identidad o un “habitus”, para Bourdieu citado por Perrenoud, Ph. (2007), el “habitus”, se refiere al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento determinado de su vida, es un sistema de estructuras de pensamiento, percepción, evaluación y acción, que tienen que ver con la costumbre y rutina. Pero con un sentido crítico, mediante el cual el sujeto cuestiona la razón pedagógica, a partir del análisis del quehacer que realiza.

Por lo tanto para que el cambio educativo se lleve a cabo efectivamente Fullan, M. (2000) señala cuatro factores que se deben cumplir: el deseo de mejora de los participantes, los líderes deben ser guías, comunicación e interacción entre el personal, colaboración de todos los integrantes del centro escolar en la planeación e implementación de la innovación.

Profesor como trabajador del conocimiento, según Cortada (1998) *es el que requiere que una persona recabe, procese, modifique y organice información para generar soluciones a problemas específicos*, lo cual son acciones comunes que realizan los profesores en sus aulas cotidianamente. Por lo cual, los profesores son trabajadores del conocimiento, que refieren cumplir con tres características, contar con un pensamiento divergente, pensamiento convergente y un pensamiento creativo.

Práctica reflexiva ha de entenderse dentro de la misma acción, ya que permite develar el conjunto de conocimientos prácticos que se desarrollan en la práctica. Para Ponce, 2004, citado por Macías, 2006 lograr el mejoramiento profesional, es centrarse en una práctica reflexiva crítica que le permitan grados cada vez más altos de autonomía y emancipación de las determinaciones sociales y políticas de su función.

Metodología y método que se utilizó en la investigación

A partir de los niveles de concreción del paradigma de Guba y Lincoln (1981) citados por Valles, M. (2007) el presente estudio se desarrolla desde un supuesto epistemológico centrado en lo interpretativo en relación al investigador y lo investigado, y un supuesto metodológico, que recupera la investigación cualitativa. El método de estudio que se utilizó es la investigación acción, de acuerdo con Elliott, J. (2000), el reporte de la investigación es un estudio de casos, respaldado por Stake, R. (1995), el diseño de investigación se caracteriza, según Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) en un estudio etnográfico, por lo que las técnicas y/o instrumentos de recolección de datos, que se emplearon son la observación participante, las notas de campo realizadas por el investigador, entrevistas estandarizadas presecuencializadas, la entrevista no estandarizada y encuestas. Así como las técnicas de análisis de datos, que se utilizan son las

técnicas de inducción analítica, análisis tipológico, y la enumeración. Las técnicas de validación que se emplearán porque favorecen la legalidad de los estudios cualitativos son la triangulación, de tiempo, espacio, investigación y sujetos.

Los sujetos de la investigación, son docentes y el directivo que ostenta plaza base de educación primaria del sistema estatal de Hermosillo, Sonora. Que ingresaron al programa de escuelas de tiempo completo en el ciclo escolar 2013-2014, a la vez que pertenezcan a una escuela de organización completa. Por lo que el de muestreo es intencionado, y se construyó en relación a los siguientes criterios para la selección de las escuelas participantes: Un buen ambiente de trabajo, interés en integrarse al proyecto, escuelas promedio, profesores comprometidos.

Resultados esperados o parciales

Las dimensiones de análisis de este trabajo de investigación son el aprendizaje y cambio organizacional, y las categorías de análisis que se generaron, por su propiedad y dimensiones, a partir de una *codificación abierta* y una *codificación axial* se caracterizan por ser un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Según Strauss, A. y Corbin, J. (2002), a través del procesamiento de entrevistas, registros de observación, minutas, audios y productos de los talleres a los que asistieron, los cuáles se analizaron e interpretaron mediante el software Atlas Ti vr. 6.0, en una primera categorización abierta se arrojaron 110 precategorías, mismas que en una segunda revisión se obtuvieron las siguientes categorías que son: *la comunidad escolar colaborativa, la jornada ampliada, seguimiento a la ruta de mejora, los retos del docente y la reflexión de la práctica docente*. De las cuáles según Foucault, M. (1990) citado por Miranda, J. et al (2011) cada una de ellas desprende subcategorías y unidades de análisis para categorizar artefactos y corpus escritos.

Por lo tanto en la presente categoría de reflexión de la práctica docente, se encontraron diez y seis subcategorías de las cuáles se analizan solamente dos *cansancio del docente y conciencia colectiva*. De la categoría *cansancio del docente* se concibe que todos los seres humanos están programados para trabajar

determinadas horas al día, gracias a lo cual se logra uno de los principales ingredientes necesarios para vivir en equilibrio y con salud mental: la satisfacción por realizar tareas productivas. Cuando no existe la producción adecuada del esfuerzo y se trabaja más horas, se produce un desequilibrio que daña la salud (Sahili, G. 2013). Por lo que con la ampliación del horario en las escuelas de educación primaria por la implementación del programa de escuelas de tiempo completo, implico para la gran mayoría de los docentes, más trabajo, es decir los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, así como la sobrecarga de innovaciones y reformas. Como lo señala Hargreaves, A. et al (2000). Como lo señala la siguiente red de categoría de análisis:

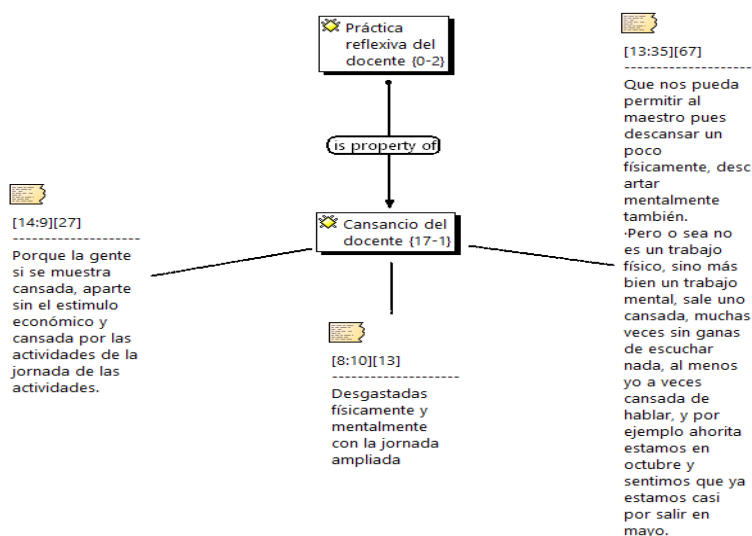


Figura 1. Red de categoría de análisis: práctica reflexiva del docente

Fuente: Avance de investigación. Un estudio de caso: El aprendizaje y cambio en la estructura organizacional a partir de la práctica directiva en la Escuela de Tiempo Completo de Educación Primaria, en Hermosillo, Sonora.

A partir de lo anterior se observa como las unidades de análisis, expresan críticamente el estrés laboral que se ha provocado de una forma constante al inicio de este en el desgaste profesional, por el cansancio físico y mental que movilizan en los procesos de aprendizaje y enseñanza que trabajan con los alumnos diariamente, mostrando inconformidad con la organización, predisposición docente, resistencia a cambios de grado, retos, síntomas de estrés y sobrecarga laboral.

De la categoría *conciencia colectiva* como lo señala Rosenholtz citado por Hargreaves, A. et.al. (2000). Se menciona que el trabajo en colectivo se asocia a normas y oportunidades que den sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente, ya que este modifica la incertidumbre de la tarea, capaz de hacer perder la confianza en sí mismo al docente que la enfrente solo, esta permite hacer énfasis en el cumplimiento de las metas responsabilidades de cada uno de los integrantes de los grupos, los cuales se reúnen para discutir, debatir y tomar decisiones colectivas, donde comparten información y aplican las normas para obtener éxito, son compromisos en común.

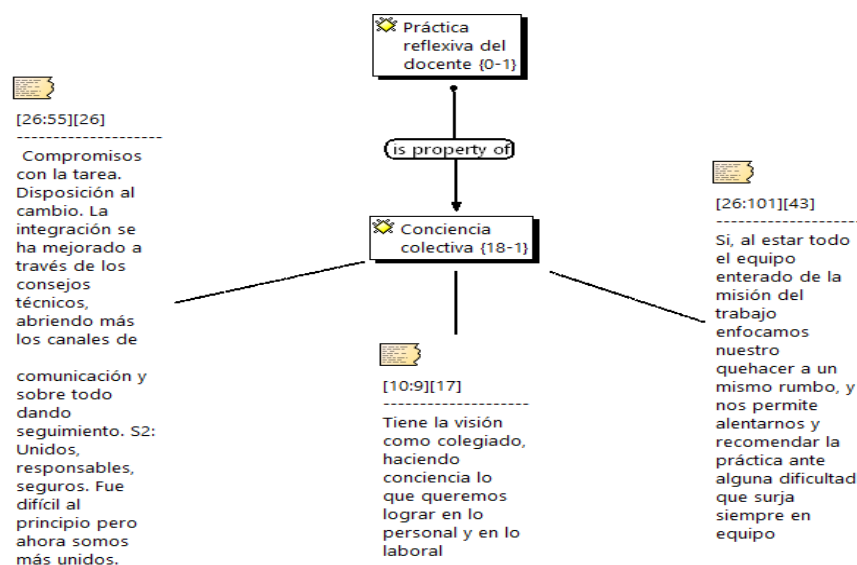


Figura 2. Red de categorías de análisis: *práctica reflexiva del docente*

Fuente: Avance de investigación. Un estudio de caso: El aprendizaje y cambio en la estructura organizacional a partir de la práctica directiva en la Escuela de Tiempo Completo de Educación Primaria, en Hermosillo, Sonora.

Por lo que las unidades de análisis manifiestan un sentido crítico de los programas, a partir de las implicaciones que se presentan en la estructura y cambio organizacional de la institución, los docentes realizan reflexiones de su práctica visualizándose como una comunidad de aprendizaje que trabaja la colaboración constante a partir de una percepción de éxito a pesar de la incertidumbre y estrés laboral que les provoca la ampliación del horario extendido, identificando el aprendizaje y cambio organizacional en la escuela, a través de la

perseverancia, el autoconocimiento de los integrantes, la visión en colectivo, necesidad de interactuar entre colegas, entre otros aspectos.

Las personas aprenden de forma distinta, sin embargo, se presentan situaciones en común, que permiten vincular en la práctica el aprendizaje que se han obtenido por experiencias pasadas; se tiene la oportunidad, a través de dichas experiencias de adquirir un nuevo aprendizaje y generar conocimientos reflexivos que pueden tener aplicación en el futuro inmediato. Por lo tanto la organización que aprende desde la reflexión de la práctica docente debe seguir procesos de aprendizaje, según Senge, (1998). A la vez es importante señalar que la generación del conocimiento implica una interacción con el entorno, porque el aprendizaje por acción hace referencia a la aplicación práctica de los conocimientos obtenidos, según Zapata, L., Adriaenséns, M., Cárdenas, B., Francke, L., Gómez, M.S. y Manrique, M. (2008) la cual se sustenta de acuerdo con Perrenoud, (2007) en nueve preposiciones, orientadas hacia la profesionalización y la práctica reflexiva de los docentes.

Conclusiones preliminares

A la fecha se han procesado en una segunda categorización todos los registros realizados, obteniendo los siguientes resultados:

Algunos de los hallazgos encontrados en el proceso de la información, es la *incertidumbre* que les provoca a los docentes de mayor experiencia implementar algún cambio organizacional en su práctica, aunque se observa que son más reflexivos y exigentes, en comparación con docentes que son más jóvenes que tienen menos experiencia. Reconocen los aprendizajes y beneficios del cambio, pero manifiestan sus riesgos y malestares. A la vez de que se hace énfasis en la *experiencia docente* que han adquirido al trabajar por grados, consideran que es mejor porque sostienen que pueden mantener la disciplina del grupo, evaluar las acciones y avanzar en el desempeño académico de los alumnos. Aunque este ciclo escolar implementó el modelo organizacional por ciclos, a través de las comunidades de práctica los docentes se reúnen para planificar colegiadamente, cooperan para realizar el trabajo, toman acuerdos en común e impactan en la mejora continua de la escuela.

Otro de los hallazgos significativos es el *cansancio físico e intelectual* que les produce la ampliación del horario extendido, al implementar PETC. Pero consideran que ha favorecido el *trabajo de conocimiento* que se puede realizar con los alumnos en relación a la implementación de estrategias didácticas en matemáticas y de comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Universidad de granada. Revista electrónica. Educar 2011, vol. 47/2 253-275
- Cortada, J. W. (1998). *Rise of the Knowledge Worker*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ed. Morata
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Ontario: Profesorado
- Gouvêa, M., Paranhos, C. & Rebello Da. M. (2008). *Promoviendo el aprendizaje organizacional por medio de Comunidades de Práctica*. Rio de Janeiro.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ed. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). *La escuela que queremos*. Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaria de Educación Pública.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher*; Chicago, University of Chicago Press.
- Macías, M. (1993). *El cambio directivo a través de la práctica reflexiva*. Ponencia. Recuperado el 7 de mayo del 2011 de http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacionnormal/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-normal/files/pdf/cambio_educativo.pdf

- Miranda, J., Leyva, A. y Frock, A. (2011). *Técnicas de análisis y validación*. Monterrey. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Ed. Graó
- Sahili, G. (2010). *Temas de psicología del trabajo, Un recorrido por el sentimiento de la desilusión y desgaste en la profesión educativa, sus consecuencias y soluciones*. Guadalajara, Jalisco. Ed. Helénico
- Senge, P. M. (1998). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México, Granica.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. España. Ed. Morata
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Ed. Síntesis.
- Zapata, L., Adriaenséns, M., Cárdenas, B., Francke, L., Gómez, M.S. y Manrique, M. (2008). *Aprendizaje organizacional*. Ed. Mc Graw Hill. México.

La telesecundaria en la zona maya de Yucatán: retos y problemáticas

*Cristóbal Crescencio Ramón Mac
Edith Cisneros-Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán
rmac@uady.mx
cchacon@uady.mx*

Resumen: Las evaluaciones internacionales y nacionales del Sistema Educativo Mexicano, específicamente en educación secundaria, permiten identificar los pobres resultados de los estudiantes, sobre todo en contextos vulnerables, como es el caso de la telesecundaria. Los causantes de estos resultados no son exclusivamente los alumnos, sino los diferentes actores educativos, los padres de familia y la sociedad en general. Por ello, este estudio de caso de tipo instrumental pretende describir cuáles son los problemas, retos y acciones que llevan a cabo los diferentes actores de la modalidad educativa de telesecundaria de la zona maya de Yucatán en condiciones de alta marginación, para hacer frente a este problema, desde un enfoque cualitativo que permite ir más allá de las conclusiones planteadas a partir de los resultados de pruebas estandarizadas. Al parecer, es importante mejorar los criterios de selección de quienes imparten los programas de capacitación y actualización, tanto de docentes como de directivos. De igual manera, las políticas educativas deben incluir la adecuada dotación de recursos tecnológicos y didácticos para su efectiva implementación, sobre todo en contextos de bajo nivel socioeconómico. También debe emplearse estrategias que permitan compensar las condiciones socioeconómicas que caracterizan al contexto de la comunidad.

Palabras claves: Telesecundaria, fracaso escolar, marginación.

Introducción

México ha participado en evaluaciones internacionales como el Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), en 1995; y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) en el 2000, 2003, 2006 y 2009. En el caso de TIMSS, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005), México simplemente dio muestra de las deficiencias de aprendizaje de sus estudiantes de nivel básico, dado que tanto los alumnos de primaria como los de secundaria tuvieron los peores resultados de entre los más de 40 países que participaron en 1995.

En lo que a la prueba PISA se refiere, México, al igual que Brasil, obtuvieron los puntajes más bajos de aprendizaje de entre los países que integran

la OCDE y que participaron en la evaluación del 2000 (Vidal, Díaz, & Loyola, 2003). Para el 2003 los estudiantes mexicanos de secundaria ocuparon el último lugar de los países de la OCDE y solo estuvieron por encima de Túnez e Indonesia, países no miembros (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006). En las ediciones más recientes, México ocupó en 2006 el lugar 49, de 57 países evaluados (INEE, 2007b); y en 2009, el lugar 48 de 65 países (INEE, 2010b).

Establecimiento del problema

El INEE (2010a y 2010c), reportó que los problemas de la educación en este país, tales como la mala calidad de los resultados en las evaluaciones, rezago educativos se acentúan en la educación secundaria, último tramo de la educación básica obligatoria, y donde, de acuerdo con Pieck (2005), “se adquieren competencias importantes para la vida: el trabajo en equipo, el vivir juntos, la resolución de problemas y la adaptabilidad, entre otras” (p. 483).

Parece que los problemas son mayores en las escuelas telesecundarias, que generalmente están ubicadas en poblaciones marginadas, caracterizadas por ser más afectadas por la falta de equidad social y donde se hace más patente la desigual distribución de la calidad de la oferta educativa en sus diferentes aspectos, al ser bajas la demanda y exigencia educativas de sus habitantes, generando un círculo vicioso, como lo menciona Schmelkes (1996). Esta idea es reforzada por Rodríguez (2008).

Importancia del estudio

Los resultados de esta investigación permitirían disponer de información relativa a cómo conceptualizan, interpretan, viven y procuran superar los diferentes actores educativos de las telesecundarias ubicadas en áreas con grado de marginación, los problemas y retos educativos, información no disponible hasta la fecha en las investigaciones vinculadas al tema.

En cuanto a las cuestiones prácticas del presente estudio, se considera lo que la Secretaría de Educación Pública y la Agencia Española de Cooperación Internacional (2004) manifiestan en relación con que la transformación de las escuelas solo puede ser posible mediante la articulación de los diferentes

elementos y actores del proceso educativo en las escuelas, adaptando sus acciones a las condiciones que imperan en sus contextos. Los resultados de este trabajo proporcionarán información útil para la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas, gubernamentales y de los propios actores educativos, incluso las OSC, para mejorar la calidad educativa.

Estudios acerca del fracaso escolar en México

Entre las primeras investigaciones en telesecundaria, según reportan Kalman y Carvajal (2007, págs. 3 y 4) están la realizada por la Universidad de Stanford en 1973, para describir a la población estudiantil y su contexto familiar; y el estudio del Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE), interesado en analizar la equidad y la eficiencia de la calidad educativa que se ofrece en los salones de clases. Estudios pertenecientes al siglo presente, son los realizados en el año 2000 por el Centro de Estudios Educativos (CEE), solicitado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), para identificar algunas de sus fortalezas y problemas, con el fin de fundamentar posibles estrategias o acciones para mejorar la calidad de la educación que ofrece, según reporta Santos (2001).

El INEE (2007a) realizó una investigación para determinar cuáles son los factores escolares que influyen en el aprendizaje en México, encontrando que en secundaria los efectos significativos son causados por el capital cultural escolar, las modalidades privada y telesecundaria, las inasistencias del docente, la violencia en el plantel, experiencia del director y su actualización didáctica.

En Yucatán se cuenta con un diagnóstico de la educación secundaria realizado por la Secretaría de Educación Pública (2010), como preámbulo para la Reforma de Educación Secundaria; y un estudio realizado por Pech (2011), para identificar los factores de la organización escolar que influyen en el rezago educativo del pueblo maya.

Propósito general

El propósito que pretende lograrse con esta investigación es examinar las problemáticas y retos que enfrenta una escuela telesecundaria para el logro de

sus objetivos educativos, así como las acciones que han implementado sus actores para superar los problemas.

Preguntas

1. ¿Cuáles son las problemáticas y retos que enfrenta el centro escolar para el logro de sus objetivos?
2. ¿Cómo están contribuyendo los actores educativos de la telesecundaria para superar las condiciones y problemáticas que enfrentan?

Definición de términos

Los términos por considerar en este estudio son definidos a continuación.

Telesecundaria: Se refiere a la escuela que utiliza la tecnología televisiva para impartir educación a nivel secundaria. Por lo general se localizan en poblaciones con menos de 2,500 habitantes, en zonas marginadas o de difícil acceso, donde el escaso número de egresados de primaria hace inviable la instalación de una secundaria general o técnica (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005, pág. 2).

Problemática: Conjunto de problemas pertenecientes a una ciencia o actividad determinadas (Real Academia Española, 2001).

Reto: Objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta (Real Academia Española, 2001).

Revisión de la literatura

A continuación se presenta la literatura que ha servido de base para la realización de esta investigación.

La educación básica en México

La educación básica en México está conformada por tres niveles educativos: la educación preescolar, la primaria y la secundaria, que además tienen el carácter de obligatoria y gratuita para todos los habitantes del país.

La educación secundaria es impartida a todos los estudiantes mexicanos que han concluido estudios de educación primaria. Tiene una duración de tres años y es impartida, en cuanto escuela pública, en diferentes modalidades: técnica, general y telesecundaria (Martínez, 2005). En México, la población en edad de cursar la secundaria está en su nivel más alto de los últimos años; al nivel de la OCDE, los

grupos escolares son los que mayor porcentaje de alumnos tienen por maestro (31.5) y la carga curricular es mayor también que cualquier país de la OCDE. Las telesecundarias son escuelas que utilizan la tecnología televisiva para impartir educación a nivel secundaria. Por lo general se localizan en poblaciones con menos de 2,500 habitantes, en zonas marginadas o de difícil acceso, donde el escaso número de egresados de primaria hace inviable la instalación de una secundaria general o técnica (INEE, 2005).

Problemáticas de centros escolares

Una de las problemáticas recurrentes en los centros escolares es el fracaso escolar, concepto que ha partido desde una atribución exclusiva al alumno hasta la presencia de múltiples factores, como lo plantean Avanzini (1994) y Marchesi (2003).

El concepto de fracaso escolar, dentro del presente proyecto, está basado en la propuesta de Aguilar et al. (1998), quienes lo definen como aquellas situaciones en las que la escuela, el sistema escolar en sentido amplio, no consigue que determinados individuos o colectivos alcancen los objetivos que se esperaban, teniendo en cuenta que la escuela es una de los subsistemas que configura y es configurada por el sistema total.

Retomando a Marchesi, el fracaso escolar implica el estudio de seis factores para su debida comprensión, cada uno con sus propios indicadores, que son: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, aula y alumno. Estos elementos son equivalentes a los planteados por Aguilar et al. (1998), quienes proponen el estudio de factores tales como: características personales, distancia entre los códigos culturales de la escuela y los cotidianos aprendidos en los diferentes niveles de socialización, expectativas del profesor respecto al rendimiento del alumnado, valoración personal, familiar y ambiental de los aprendizajes, motivación, modelos de referencia cercanos que apoyen la necesidad de aprendizaje. Factores similares plantea Avanzini (1994).

Metodología

Este proyecto de investigación se desarrolla bajo un paradigma naturalista. La investigación cualitativa refleja e interpreta la realidad educativa con el fin de

llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran (Bisquerra, 2009).

Método

Se realizó un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1994). Un estudio de caso con enfoque cualitativo es aquel que se centra en examinar la particularidad y la complejidad de un caso único para entender su incidencia en circunstancias importantes, que permita el entendimiento profundo del objeto de estudio y del contexto en que este se ubica, por medio de múltiples fuentes de información altamente contextualizadas (Creswell, 2009).

Fue seleccionada una escuela telesecundaria del oriente del estado de Yucatán. Como afirman Creswell (2009) y Bisquerra (2009), la selección del centro escolar se basó en criterios particulares, tales como que la escuela contara con un responsable del centro escolar, un profesor responsable de cada grado escolar, que esté ubicada en una comunidad rural con alto grado de marginación, que los pobladores de la comunidad sean mayoritariamente maya hablantes y que los alumnos hayan obtenido mejoría en los resultados de la prueba ENLACE en años recientes.

Se solicitó de manera formal los permisos correspondientes ante la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, por escrito. Se procedió a identificar la escuela que fungiría como estudio de caso, con apego a los criterios ya mencionados. Se realizó una visita a la escuela, con el objetivo de invitar al responsable del centro escolar y a los profesores a formar parte de la investigación. El registro de la información se llevó a cabo con la toma de nota o de audiograbación.

Con el propósito de lograr credibilidad de los resultados, se utilizó la estrategia de triangulación, siendo esta un esfuerzo por ver si aquello que se observa y de lo que se informa contiene el mismo significado cuando se encuentra en otras circunstancias (Stake, 2010; y Denzin & Lincoln, 1998).

Los objetivos de investigación han sido planteados por escrito y dados a conocer a los informantes, de manera que ellos los comprendan claramente y sepan cómo será utilizada la información que proporcionen.

Resultados preliminares

Se describe cuáles son las problemáticas que enfrenta el centro escolar, así como las acciones que han realizado los profesores para superarlas.

El cambio de política educativa y su afectación a la implementación de estrategias y condiciones para mejorar la calidad educativa del centro escolar

De acuerdo con los profesores, existen iniciativas interesantes por parte de las autoridades educativas, tanto nacionales como estatales, pero estas no son desarrolladas como se espera. El maestro Antonio se refiere a la experiencia respecto del proyecto Habilidades Digitales para Todos (HDT), del cual debían formar parte todas las escuelas telesecundarias del estado.

“...entonces viene telesecundaria y dice: No, ahorita nosotros nos vamos a HDT.... Me dijeron: Se van a habilitar todas, todos los salones. ...luego va a venir la capacitación..., la maestra y yo en vacaciones nos fuimos a Valladolid todos los días,... ahí está la antena, que hasta ahorita no funciona...”

Los recursos e infraestructura afectan la implementación del currículo

La modalidad de telesecundaria se caracteriza por el uso de la televisión educativa como recurso principal para el desarrollo de las actividades de enseñanza. El centro escolar bajo estudio no dispone de este servicio. El maestro Óscar menciona:

“...ahí ves que está la antena parabólica y no, pues... no está cumpliendo su función porque los parales del LNB... el aparato de recepción... se pudrieron. Funcionaba hasta hace dos años que lo quité”.

La falta de personal de intendencia fue mencionada como una limitante para la implementación del currículo escolar, pues parte del tiempo que deben destinar los alumnos y maestros para las actividades académicas lo dedican para limpiar los salones de clases, lavar los baños, pintar los troncos de los árboles y regar los árboles, entre otras actividades.

Las condiciones del contexto en el logro de los objetivos educativos

El contexto socioeconómico impacta en el nivel de atención y ayuda que pueden brindar los padres de familia a sus hijos, como se puede leer en el comentario del maestro Óscar:

“Uno de los problemas más grandes que encuentra la escuela es la resistencia de los padres de familia a hacerse, pues digamos, cargo en ayudar a los hijos a cumplir con sus tareas... son personas que en un 30, en un 40 por ciento no estudiaron... son buenos padres en el sentido de que quieren a sus hijos y esto y lo otro”.

Queda de manifiesto el bajo nivel económico que poseen los habitantes de la comunidad. Muchos de ellos se dedican a las actividades agrícolas y sus ingresos económicos son limitados. Comenta el mismo maestro Óscar:

“Bueno, viene una señora a vender, es más, de hecho acaba de venir, viene a preguntarles, o sea qué quieren: empanadas. Pues bien. No creas que mucho, o sea, la verdad hay quienes no, no traen dinero, hay quienes agua, agua, agua”.

Capacitación de los profesores

Para el maestro Antonio, no se realiza una adecuada selección de instructores, específicamente por parte del Centro de Desarrollo Educativo (CEDE).

“Aquí ... empiezo a ver que la famosa calidad de la educación, empieza cómo seleccionan a los maestros... ¿Qué curso es este? Este es curso de directores, ¿quién lo debe dar? Pues un director, un directivo, pues un inspector o un director, para que sepa de qué va a hablar...”

La función de gestión en el centro escolar y los factores que intervienen

El maestro Óscar es quien actualmente ocupa ese cargo, desde hace once años, y menciona cuáles son las actividades que debe realizar y la exigencia que implica ser el responsable del centro escolar:

“... tienes que ver que todo marche bien, problemas que hay con padres de familia, se echa a perder una computadora, mantenimiento de la escuela, limpieza de la escuela, que no se amontonen los papeles en un lado, viene

el inspector y te llama la atención porque algo no está limpio. Es ... demandante”.

Para el desempeño de su función, el maestro Óscar destaca que el apoyo de los profesores es fundamental.

Un aspecto más en cuanto a la función de gestión está vinculado con la capacitación que se le proporciona a quien detenta el cargo. El maestro Óscar dice:

“Pues es que, cursos..., nunca te dan un curso de sobre... Nunca, nadie te ha hablado sobre tu responsabilidad. Cuando ocurre el punto, es tu problema”.

Un factor que influye en la obtención de recursos para el centro escolar es la iniciativa que pueda tener el responsable, con apoyo de los profesores, pues los apoyos oficiales tienden a ser insuficientes. Aquí, la vinculación con las autoridades municipales y la interacción con personal de otras escuelas suelen ser muy útiles.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

Los principales problemas que enfrentan los actores educativos del centro escolar estudiado están vinculados con la formación docente, dado que la selección de instructores no sigue criterios acordes con las necesidades y experiencia de los profesores y responsables de centros escolares. Las políticas educativas, aunque son propositivas y ambiciosas, requieren ser acompañadas de los requerimientos tecnológicos y de equipo que aseguren su correcta implementación. Por otro parte, las condiciones del contexto limitan el aprovechamiento escolar esperado en los estudiantes, pues algunos de ellos no logran satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, lo que afecta su rendimiento.

La labor de gestión es demandante y no se otorga la capacitación y los recursos materiales y humanos necesarios que podrían permitir un óptimo funcionamiento del centro escolar.

Dentro de las opciones para superar los problemas del centro escolar están la iniciativa del propio profesorado y el responsable, el trabajo en equipo con autoridades municipales y de otras escuelas.

En etapas posteriores se incluirá a los estudiantes de segundo y tercer grados, sus padres de familia y un directivo estatal de telesecundaria, con el propósito de ampliar y, dado el caso, corroborar la información proveída por los profesores. Además, se contrastará los resultados con los de investigaciones relacionadas con el tema.

Referencias

- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M., Camacho, S., Gómez, I., González, P., Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Avanzini, G. (1994). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a. ed.). Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a. ed.). USA: SAGE.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. USA: SAGE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. México: Este País.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *Desafíos educativos. Evaluar estudiantes para enfrentar los retos del futuro*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007a). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007b). *PISA 2006 en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010a). *El derecho a la educación en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010b). *México en PISA 2009*. México: INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010c). *Panorama de la educación en México. La educación básica 2009*. México: INEE.
- Kalman, J., & Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3 y 4), 69-106.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, F. (2005). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pech, B. (2011). Factores de la organización escolar que influyen en el rezago educativo del pueblo en el Estado de Yucatán. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Pieck, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 481-507.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22a. ed.). Madrid: ESPASA.
- Rodríguez, C. (Otoño de 2008). Equidad de la educación en México. Propuesta para un sistema de indicadores. *Perspectivas sociales*, 8(10), 55-79.
- Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3), 11-52.
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. *Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos*. (I. C. Programa de medios e instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos, Ed.) Cancún, Quintana Roo, México. Recuperado el 19 de Octubre de 2013, de <http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Diagnóstico general de la educación secundaria en el Estado de Yucatán*. Mérida, Yucatán: Secretaría de

- Educación Pública. Recuperado el 19 de Octubre de 2013, de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/yuc.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Agencia Española de Cooperación Internacional. (2004). *Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria. Proyecto de innovación e investigación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 236-247). London: SAGE.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a. ed.). España: Morata.
- Vidal, R., Díaz, A., & Loyola, J. (2003). *El proyecto PISA: su aplicación en México*. México: INEE.

La Tesis de Doctorado en Educación como integrante del Subgénero Científico-Profesional

Mauro Alberto Ramos Moreno
UPN-Guadalajara
mauroram@hotmail.com

Resumen: El proyecto está construido bajo la perspectiva teórica del Género del Discurso en la Corriente del Uso de Lenguajes Específicos. Consiste en el estudio de las tesis de nueve egresados que obtuvieron el grado de Doctor en Educación, para indagar: ¿Tiene la estructura del Subgénero Científico-Profesional? El objetivo fue caracterizar la estructura de la Tesis de Doctorado en Educación para determinar si constituye un miembro del Subgénero Científico-Profesional. El propósito es didáctico, ya que la enseñanza de la ciencia debe comprender el formato en el cual están escritos sus textos. Los resultados preliminares indican que efectivamente, el caso ya analizado de la Tesis de Doctorado en Educación tiene los elementos del Subgénero Científico Profesional pero con algunos aportes del Subgénero Científico-Pedagógico, por lo que se podría denominar Científico-Profesional pedagogizado. Debido a que incluye una función adicional a la de aportar a la ciencia, como es la de informar y demostrar conocimientos del área de interés. El proyecto está limitado al trabajo académico elaborado por una comunidad, por lo cual el análisis de otros casos podría aportar un entendimiento mayor de la estructura de este subgénero.

Introducción

El conocimiento de la estructura de los discursos científicos es un elemento importante de la formación de un investigador educativo, pero para lograrlo se requiere reflexionar en sus partes y funciones, lo cual no es sencillo, dada la creatividad e imposibilidad de uniformizar la creación y recreación científica.

La recreación se da en cualquier periodo educativo, desde el nivel básico al posgrado, porque forma parte de la operación de la “ciencia escolar” del nivel básico (Izquierdo, 2007) y de la finalidad profesionalizante de los niveles de licenciatura y maestría, y consiste en la capacidad de usar y entender el conocimiento existente (Lay, 2006).

Sin embargo, debido a las exigencias propias de la Tesis para obtener el Grado de Doctor, es posible que se presente una característica adicional: la creación, porque puede tratarse de un documento que se presenta como prueba de que se puede acceder a la producción científica profesional.

Estos dos elementos le darían un carácter mixto: pedagógico y científico.

La estructura del documento se puede estudiar a partir de la perspectiva teórica de Género del Discurso (Bazerman, et al.,2009), y bajo este marco se plantea la pregunta de investigación: ¿Los elementos estructurales, las movidas y pasos del Subgénero Científico-Profesional se localizan en la tesis del Doctorado en Educación?

Se parte del supuesto de que la estructura, vale decir, las movidas y pasos, se aplican bajo un criterio amplio, por lo cual no se trata de encontrar patrones rígidos e inflexibles, sino de apreciar cómo los elementos de los subgéneros Científico-Profesional y Científico-Pedagógico, se pueden aplicar de varias maneras en la tesis (Parodi, 2010).

El estudio podría ser usado para reflexionar acerca de las distintas maneras de lograr una tesis de Doctorado en Educación que cumpla con los estándares de calidad reconocidos, para que los aspirantes los conozcan y puedan comenzar a ejercitarse en su dominio. Pero también permite comenzar el análisis de un problema teórico dentro de la perspectiva estudiada: Qué relación guarda la Tesis de Doctorado en Educación con los subgéneros mencionados.

Existen trabajos que han abordado las características primarias y secundarias (movidas y pasos) del Subgénero Científico Profesional (Swales, citado en Hasrati, 2010; Kuguel, 2000). Y otros (Phillips y Norris, 2009; Gómez et al., 2010; Falk y Yarden, 2009) que lo han realizado con el Subgénero Científico-Pedagógico, pero ninguno ha particularizado en el tipo particular de texto que es la Tesis Doctoral en Educación. Los resultados obtenidos pretenden mostrar si se presentan rasgos pedagógicos, centrados en la demostración del dominio del conocimiento, y científicos, enfocados a la fundamentación de los aportes al estado de conocimiento. Si fuera así, la Tesis Doctoral en Educación podría ser identificada como un tipo particular de subgénero intermedio entre el Científico-Pedagógico y el Científico-Profesional.

Enfoque Teórico

Bajtin (1999), es uno de los pioneros en los estudios del Género del discurso, y forma parte de la reacción que da a un desplazamiento en la Lingüística: del énfasis en la estructura en los sistemas lingüísticos de Saussure y

de Chomsky, a una atención pormenorizada a la lengua como proceso. En este sentido, el término discurso, se ocupa de las consecuencias sociales que tienen los enunciados lingüísticos. Por ejemplo, para esta investigación, cómo la estructura de la tesis de Doctorado en Educación crea nuevo conocimiento y demuestra dominio de un campo.

El sujeto social, productor del texto, crea un significado compartido para interpretar y actuar sobre la realidad, por ello, el discurso está en el cruce entre la Sociología y la Lingüística. Pero lo hace a través de un formato claramente reconocible, según la situación donde se origine y use. Este formato, de acuerdo a Swales (citado en Hasrati, 2010), responde a la noción de Género, cuya función consiste en estructurar el discurso, al producir un texto que responda a los objetivos de un grupo social por medio de mecanismos sociolingüísticos.

Por eso la estructura de un género no es absoluta, sino una característica prototípica cuya realización permite variación a través de las instancias del mismo tipo de texto. Por lo tanto, la tipificación del género se basa en la identificación de relaciones estructurales de los textos que pueden llegar a ser muy variables. Es decir, de un “parecido familiar” y no de una igualdad.

La estructura usada para distinguir el género tiene los elementos estructurales, los primarios y secundarios. Los primeros son los elementos epistemológicos, sin los cuáles no existe el género, las movidas son títulos principales bajo los cuáles se les coloca y los segundos, los pasos, son los subtítulos (Parodi, 2010). La suma de todos ellos contribuye a la realización del objetivo general del texto.

Para determinar los límites entre ambos se usan las características léxico-gramaticales. Es decir, mientras las primeras son estructurales y revelan la construcción del género, éstas permiten distinguir las particularidades del tipo de léxico usado para ir desarrollando la estructura.

Una comunidad puede enlazarse a partir de diferentes tipos de texto para satisfacer sus necesidades en cierto contexto. Así emerge la noción de Conjunto de Género. Por ejemplo, las tesis, los seminarios, las conferencias, las ponencias, los artículos y los capítulos de libros, son entre otros, los tipos de textos que los

científicos utilizan para mantenerse al día, y todos ellos son subgéneros del Conjunto Género Científico.

Metodología

El estudio se realiza conforme a los criterios de la Corriente de Análisis del Discurso que de acuerdo a Bhatia (2002), uno de sus teóricos más conspicuos, se define como una perspectiva sociocrítica, que especifica las regularidades de los formatos lingüísticos de comunicación en las acciones sociales.

Para Bazerman et al. (2009) esta corriente tiene tres modalidades: “El lenguaje para propósitos especiales”, que corresponde a este trabajo y dedicado al estudio del formato de los discursos para su utilización educativa; “La nueva retórica” con un enfoque etnográfico para documentar el entorno social de la emisión del discurso; y “La escuela funcionalista”, interesada en el uso del lenguaje, bajo las normas de la corriente Sistémico-funcionalista”.

Parodi (2010) presenta un ejemplo sobre el uso de las movidas y pasos (elementos primarios y secundarios) para analizar un género pedagógico, en su caso el manual. Y el ejemplo servirá para ilustrar el procedimiento seguido en esta investigación

El autor localizó los elementos primarios o movidas: preámbulo, conceptualización y ejercitación, y corolario, cada una de las cuáles tiene un segundo nivel de análisis o pasos. Así la movida preámbulo, consiste en cuatro pasos: contextualización, organización de contenidos, organización de recursos y presentación.

Las características léxico-gramaticales que el texto emplea son una “marca” para determinar los límites de cada parte de la estructura. Tal es el caso por ejemplo del siguiente texto que sirvió como criterio para determinar los límites entre “organización de contenidos” y “organización de recursos”, al definir el fin del paso anterior (organización de contenidos) y el inicio del nuevo: la organización de recursos: “ahora pasamos a proponer la “organización de recursos”.

En conclusión, el análisis de género bajo la modalidad de “lenguaje para usos específicos” define su estructura: Elementos estructurales, las movidas, los pasos y sus marcas léxico-gramaticales.

Método

Los textos que han comenzado a ser analizados se entregaron en julio del 2014 cuando nueve estudiantes del Doctorado en Educación de la UPN Unidad 141, presentaron exitosamente su examen de grado. De esa muestra se ha terminado el análisis de un documento para indagar cuáles son sus movidas, pasos y marcas lingüísticas.

Se partió de dos supuestos. Primero: que la tesis doctoral tiene elementos del subgénero Científico-Profesional y segundo, que sería posible encontrar también algunos elementos del Género Pedagógico, lo cual le podría dar el status de un subgénero dentro del Conjunto Género Científico.

Las categorías de análisis son:

1.-los elementos estructurales del Género Científico Profesional, y reconstruidos por el autor a partir de las sugerencias que plantea la literatura (Hitari, 2010; Verón, 1991, Kuguel, 2000). Estos autores sugieren que el Género Científico cuyo objetivo es la creación del conocimiento, tiene varios elementos estructurales: el estado de conocimiento que se valora y proyecta al principio (EC, MMEC, ECP) y se evalúa al final (NECA, CNEC, NECD); y la sustentación de los medios para lograrlo (MTPNEC y MIPNEC).

2.-Las movidas o elementos primarios de un artículo científico, ejemplo prototípico del Subgénero Científico-Profesional: Introducción, Teorización, Método, Resultados y Conclusiones (Kuguel, 2000).

3.-Los pasos, que consisten en la división que da cada científico a los elementos primarios y por lo tanto no pueden ser anticipados (Parodi, 2010). En este sitio pueden estar colocados los pertenecientes al Subgénero Científico-Pedagógico (Phillips y Norris, 2009; Gómes et al., 2010; Falk y Yarden, 2009): demostraciones del dominio del conocimiento, por lo cual se les denomina “incrustados”, porque constituyen pasos de las movidas o elementos secundarios, producto de la división de los primarios.

4.-Igualmente los indicadores lingüísticos no son predecibles (Parodi, 2010)

Posteriormente se construyó la tabla: “Análisis de los elementos textuales del género científico profesional” una tabla donde se observan en columnas cada

una de las categorías enlistadas: Elementos estructurales del Género Científico, las movidas, los pasos y los indicadores lingüísticos. En las hileras, los componentes fijos en el caso de las dos primeras categorías, y el nombre que aparece consignado, en los casos de componentes variables, como lo son los pasos y los indicadores lingüísticos.

Para resaltar el hecho de que el nombre del paso se desprende del indicador lingüístico se resalta en negritas la palabra clave que comparten.

TABLA “Análisis de los elementos textuales del género científico profesional”*

Tesis doctoral uno

| Elementos estructurales de la ciencia profesional | Movidas | Pasos | Indicadores lingüísticos |
|---|--------------|-----------------------|---|
| Motivación para mover el estado de conocimiento) MMEC | Introducción | Decisiones personales | Durante mi experiencia profesional decidí hacer labor en la coordinación |
| Medios Teóricos para producir el nuevo estado de | | Punto de partida | El punto de partida es el estudio de la naturaleza humana |

| | | | |
|--|--|---------------------------------|---|
| conocimiento (MTPNEC) | | | |
| Motivación para mover el estado de conocimiento (MMEC) | | Historia del trabajo de tesis | decidí inicialmente investigar,... posteriormente....., este trabajo de tesis lo desarrollé de manera....., responde a cinco preguntas |
| Presentación de la estructura (PE) | | Capitulario de la investigación | Como preámbulo de la investigación en el capítulo I..... En el capítulo II se presentan |

Resultados preliminares

1. La Tesis Doctoral en Educación tiene todos los elementos del Subgénero Científico-Profesional.

Es decir, están presentes todos sus elementos estructurales: el Estado del conocimiento (EC), la Motivación para mover el estado de conocimiento (MMEC), el Estado de Conocimiento proyectado (ECP), los Medios teóricos para producir el nuevo estado de conocimiento (MTPNEC), los Medios instrumentales para producir el nuevo estado de conocimiento (MIPNEC), el Nuevo estado de conocimiento alcanzado (NECA), la Crítica del nuevo estado de conocimiento (CNEC) y los Nuevos estados de conocimiento deseables (NECD). Además de todas sus movidas: Introducción, Teorización, Método, Resultados y Conclusiones.

- 2.- Se da un enriquecimiento del género científico.

Porque se da la incorporación de nuevos elementos estructurales y variación en su orden de presentación. Por ejemplo, en la tabla “Análisis de los elementos textuales del género científico profesional” se aprecia en la primera

columna, la incorporación del elemento estructural: “Presentación de la estructura” (PE), en la movida “Introducción”. El cual es un elemento no contemplado en el ejemplo representativo del género: el Artículo Científico.

Otro caso se localiza en la movida “Conclusiones”, que aparece acompañado de un elemento de la movida “Introducción”: el Estado de Conocimiento proyectado (ECP), para acompañar a la Crítica del nuevo estado de conocimiento (CNEC) y Nuevos estados de conocimiento deseables (NECD). Esto puede deberse a un recurso argumentativo: el ECP cuyo papel es exponer que problemas que se abordarán y las metas por lograr, puede reforzar el significado de las conclusiones alcanzadas.

Un cambio en el orden de presentación ocurre cuando se redactan como una sola movida el método y los resultados. Es decir, se juntan el abordaje teórico (MTPNEC), el instrumental (MIPNEC) y una exposición del nuevo estado de conocimiento alcanzado (NECA). Esto puede deberse a la complejidad y extensión indefinida de la tesis, la cual está compuesta de varios problemas articulados y cada uno de ellos requiere de la presencia de esta triada de elementos. Al contrario del artículo que tiene una extensión muy acotada y aborda un solo problema.

3.- Existe una incrustación de elementos pedagógicos

En este documento se denomina incrustación al hecho de que un elemento de otro género se encuentre en los pasos y no en las movidas, lo cual significa que constituye un mecanismo auxiliar y no forma parte de la estructura principal y primaria del documento.

Un caso se localiza en la movida “Conclusiones”, la cual se hace acompañar de los Medios teóricos para producir el nuevo estado de conocimiento (MTPNEC), posiblemente por el afán de los autores de demostrar su dominio conceptual, lo cual forma parte de un género pedagógico, por lo cual se le puede denominar, “incrustación pedagógica”.

Este caso se repite en la movida “Resultados”, que se denomina con un enunciado ilustrativo de su contenido particular: “Voces de los adolescentes”, lo cual refleja la preocupación didáctica por facilitar su comprensión.

Los resultados encontrados: el tener todos los elementos del Subgénero Científico-Profesional, enriquecidos con nuevos elementos, con un reordenamiento interno y con la incrustación de elementos pedagógicos; reflejan que la Tesis Doctoral en Educación si es parte del Subgénero Científico-Profesional, pero tiene una estructura ampliada que abarca elementos secundarios del subgénero Científico-Pedagógico, por lo cual podría ser denominada como Subgénero Científico-Profesional Pedagogizado. Si en lugar de ser elementos secundarios, fueran primarios los rasgos pedagógicos compartidos, entonces se podría hablar de un Subgénero Científico-Profesional-Pedagógico

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

Habrá que analizar los trabajos pendientes y caracterizar no solo las movidas sino los pasos para obtener resultados más definidos, pero se pueden obtener algunos resultados preliminares. Estos indican que efectivamente, el caso analizado de una tesis de Doctorado en Educación corresponde al Subgénero Científico-Profesional, pero enriquecido con nuevos elementos, reestructuración de los existentes, e incrustaciones pedagógicas, por lo cual preliminarmente se le ha denominado Subgénero Científico-Profesional Pedagogizado.

Es decir, la Tesis de Doctorado en Educación cumple una doble función, aportar para el avance de la ciencia (Subgénero Científico-Profesional), pero también incluye de manera secundaria (y por ello el calificativo de “pedagogizado”), una función adicional que es la pedagógica (del Subgénero Científico-Pedagógico), como lo es la de aclarar la información y demostrar conocimientos en el área.

Claro, solo se ha analizado un mínimo de la población de textos, y los resultados totales solo podrían mostrar los resultados que tuvo una comunidad académica. Por ello las perspectivas de esta línea de investigación son seguir ahondando en el estudio de esta variante del género científico en las diversas comunidades que lo producen y recuperar otros tipos de textos que se vayan generando en otras prácticas sociales de las comunidades académicas que conforman los doctorados en Educación.

Referencias

- Bajtin, M.M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bazerman, Ch. et al. (2009). *Genre in a changing world*. Indiana: Figueiredo Parlor Press.
- Falk, H. & Yarden, A. (2009). "Here the Scientists Explain What I Said." Coordination Practices Elicited During the Enactment of the Results and Discussion Sections of Adapted Primary Literature. *Research in Science Education*, 39:349–383.
- Gómes L.C. et al. (2010). Analysis of the relation between force and motion in a scientific divulgation magazine. *Ciência & Educação*, 16 (2):341-353.
- Hasrati, M. (2010). A Genre Analysis of_Persian Research Article_Abstracts. Communicative_Moves_and_Author_Identity. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2(2).
- Izquierdo, M. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: 125-138.
- Kuguel, I. (2000). La caracterización de los textos de especialidad y el trabajo terminológico. Ponencia presentada en el *V11 Simposio Iberoamericano de terminología (RITERM)*, Santiago de Chile.
- Lay, A. I.T. (2006). ¿Profesionalizante o investigación? Una reflexión acerca del actual perfil de la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa. *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos*. 4 y 5 de Diciembre.
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género manual a través de cuatro disciplinas: ¿Cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, XXII, 33: 43-69, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Phillips, M.L. & Norris, S.P. (2009). Bridging the Gap Between the Language of Science and the Language of School Science Through the Use of Adapted Primary Literature. *Research in Science Education*, 39:313–319.
- Verón E. (1991). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa editorial.

Evaluación y prueba enlace: entre las creencias y la legitimación de los estudiantes de posgrado

Maribel Salas Navejar

Donaldo Bermúdez Zúñiga

Francisco Humberto Navarro Peraza

Estudiante del programa de Doctorado del Centro de Estudios Educativos y

Sindicales de la Sección 54 del SNTE

salasnavejar09@hotmail.com

dbz1123@hotmail.com

nava_pe@hotmail.com

Resumen: La evaluación representa uno de los ámbitos de mayor complejidad para el sistema educativo mexicano, ya que a través de ella, se busca identificar indicios sobre los niveles de calidad en la educación, en México se tiene como instrumento para este fin la prueba ENLACE. El objetivo de esta investigación es explicar el proceso de construcción social de las percepciones que los estudiantes del CEEYS, han desarrollado de la prueba ENLACE, a partir de su desempeño docente. Se empleó un marco metodológico enclavado en la fenomenología y para la recopilación de información se aplicó un cuestionario. Estos datos se sometieron a un análisis hermenéutico en el AtlasTi versión 6.

Los primeros hallazgos nos conducen a determinar que los docentes conciben la evaluación como proceso. Legitiman la prueba ENLACE como un ejercicio evaluativo necesario.

Palabras clave: Evaluación, instrumento, percepción, construcción social

Introducción

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es un instrumento de medición propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya intención es contribuir a la detección de los elementos educativos que están presentes en cada espacio educativo, involucrando a todos los actores partícipes del proceso de enseñanza y de aprendizaje: profesores, directivos, autoridades, padres de familia y estudiantes.

ENLACE representa la acción evaluativa de mayor dimensión en el Sistema Educativo Nacional en función de dos razones fundamentales: la cantidad de pruebas diferentes que se aplican y la cobertura que tiene. Todo lo anterior, ha generado diferentes posturas por parte de quienes están involucrados de manera directa o indirecta en este ejercicio evaluativo.

La presente investigación se realiza en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE (CEEyS), el cual es una institución de educación superior dirigida a la capacitación permanente y la profesionalización de todos aquellos que estén involucrados en el proceso educativo en el estado de Sonora. La oferta está conformada por siete programas de Maestría con diferentes Especialidades y un Doctorado en Educación. El alumnado está formado, en su mayoría, por profesores de educación básica, así como directivos del mismo nivel.

De ahí que la pregunta de la presente investigación gira en torno a identificar ¿cuál es la percepción que los estudiantes de posgrado del CEEyS desarrollaron sobre la prueba ENLACE?, en el entendido que esta población tiene relación directa con el proceso, ya que se refiere a docentes de educación básica.

A la presente investigación, le anteceden otros trabajos de recolección empírica que permiten establecer los sentidos de búsqueda respecto a la temática estudiada.

En el ámbito internacional, muchos son los que han indagado en el tema de la evaluación, por ejemplo Froemel (2009) precisa de realizar la diferencia entre medición y evaluación, pues sostiene que existen múltiples definiciones de ambas por ello una forma directa de percibir sus diferencias, es considerando que la medición consiste en el acto de establecer la posición de un sujeto en la escala de una variable determinada y por lo tanto constituye una visión instantánea y, por ello, estática, de su situación respecto de esa variable.

En México, se han implementado exámenes de gran escala denominados Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale) y Enlace. En este sentido, Muro (2008), realizó una investigación donde expone una situación lo suficientemente interesante para entrar en puntos de reflexión. Ésta giró alrededor de identificar la existencia de una rivalidad o un complemento entre las evaluaciones de las pruebas Enlace y Excale, la aportación giró en torno a que deben ser un complemento, ya que los dos instrumentos evalúan situaciones parecidas pero no iguales.

Miranda (2012) publicó un artículo donde expone una serie de análisis con respecto a las tendencias negativas que se observan en educación a partir de

usos inapropiados de las evaluaciones a gran escala. A partir de una serie de opiniones, se concluye que el uso inadecuado de los resultados generados en las evaluaciones en gran escala puede resultar peligroso, si estos se utilizan para el estímulo del docente y/o del alumno ya que se puede generar una actividad tendiente a obtener buenos resultados de manera simulada, provocando estándares erróneos en lo que respecta a calidad educativa.

Propósitos generales y específicos.

Los propósitos generales que guían la ruta de este trabajo de investigación, giran en torno a la construcción social de la percepción que un sector de docentes de educación básica ha desarrollado, teniendo como elemento de coincidencia que están inscritos en un programa de maestría. A continuación se enuncia.

c) Propósitos generales:

- Describir el tipo de creencias que han desarrollado los estudiantes de la VII generación de maestría del CEEyS, con respecto a la prueba ENLACE.
- Explicar el proceso de construcción social de dichas creencias que los estudiantes de la VII generación de maestría del CEEYS, han desarrollado de la prueba ENLACE.

d) Propósitos específicos:

- Identificar los elementos discursivos que los alumnos de la VII generación de maestría del CEEYS, han construido respecto a la prueba ENLACE.
- Clasificar las características de construcción social que los alumnos de la VII generación del CEEYS manifiestan haber adquirido durante su interacción con la prueba ENLACE.

Enfoque teórico.

Los términos que estarán reiterativamente presentes en esta investigación, tienen correspondencia con las palabras clave. Así, al referirse al concepto de evaluación, se define como el proceso mediante el cual se emiten juicios en torno a un atributo, también como el proceso para recabar información respecto a una actividad, con el propósito de tomar decisiones. Para que la evaluación cumpla su propósito, requiere de instrumento que representan el conjunto de herramientas y

prácticas diseñadas para obtener información precisa sobre la calidad del aprendizaje.

La investigación presente, gira alrededor de la comprensión sobre la construcción de las percepciones, las cuales son consideradas como componentes del conocimiento en donde el sujeto aplica el interactuar con el mundo objetivo al percibirlo; por lo que está ligada al lenguaje representando así un elemento básico en el desarrollo cognitivo.

Derivado de la percepción, se genera la denominada construcción social, siendo ésta una entidad institucionalizada o un artefacto en un sistema social *inventado* o *construido* por participantes en una cultura o sociedad particular que existe porque la gente accede a comportarse como si existiera, o acuerdan seguir ciertas reglas convencionales, o a comportarse como si tal acuerdo o reglas existieran.

Las creencias por otra parte, son entendidas como: el saber experiencial del profesor que representan guías de acción sobre la práctica educativa y evaluativa. Según Heller, A. (1987) forman parte del saber cotidiano de los profesores. Recuperando a Ballenilla, F. (1997) estructuran al modelo didáctico personal de los docentes que han construido a lo largo de su práctica docente.

El trabajo de investigación aquí presente, tiene dos pilares fundamentales como soporte teórico, las conceptualizaciones sobre evaluación estandarizada y la construcción social de las creencias de los docentes hacia la prueba ENLACE.

A partir de la reforma curricular de principios de la década, en 1996 comenzó un trabajo de definición de estándares curriculares, junto con el desarrollo de instrumentos de evaluación del aprendizaje alcanzado por los alumnos en relación con esos estándares (Bourdieu, Passeron; 1996). Esos instrumentos se denominaron Pruebas de Estándares Nacionales, y se aplicaron por primera vez en 1998. Hasta 2004 se aplicaron cada año a muestras nacionales de alumnos de primaria y, desde 2000, también de la secundaria básica. Las pruebas fueron acompañadas por cuestionarios sobre el contexto de la enseñanza y el hogar.

Las primeras pruebas (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo, EXCALE) se aplicaron en 2005. Ese mismo año, la SEP decidió emprender el desarrollo de otras pruebas nuevas, que se denominaron Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE) y se utilizaron por primera vez en 2006 (Patrinos, 2007).

En 2010, casi todos los países contaban ya con evaluaciones muestrales en educación básica y, en diversa forma, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, la República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay tienen o han tenido aplicaciones con carácter censal. La participación en evaluaciones internacionales aumentó también con las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y las del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: Programme for International Student), (Zorrilla, 2003).

En lo referente a la construcción social, tenemos que la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, por un lado, e interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales, por otro; el sentido y carácter de esta realidad es comprendido y explicado por medio del conocimiento (Berger; Luckmann: 1986).

En este sentido, hablar sobre la construcción social sobre evaluación, implica el abordaje a través de dos perspectivas: la institucional y la legitimación. La realidad institucionalizada tiene su origen, por tanto, en la tendencia a la habituación del ser humano, tendencia que, por una parte, le facilita estabilidad y, por otra, innovación constante, pues le evita dedicar su esfuerzo a tareas triviales y repetitivas.

Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social. Posteriormente, este comportamiento institucionalizado se ratifica, es decir, se experimenta como una realidad objetiva, externa a la voluntad del individuo. Se destacan tres momentos básicos en este proceso: la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social.

Metodología y método

El método y el diseño son fenomenológicos. Moustakas (1994) citado por Creswell (2003, p 24.) caracteriza a la fenomenología como “una filosofía y como un método, y los procedimientos desarrollados estudian un pequeño número de sujetos a través de entrevistas extensas y prolongadas para desarrollar patrones y relaciones de significados”. Así mismo para Patton, (1990) citado por Latorre, A. (1996), el enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos.

El diseño de investigación fenomenológico planteado en la investigación permite interpretar las percepciones del fenómeno estudiado desde la perspectiva de los sujetos, tomando en cuenta su realidad social.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos que se emplearán en la investigación son: cuestionario de preguntas abiertas, carta asociativa de Abric y recolección de texto libre.

En el presente reporte solamente se muestran los resultados obtenidos mediante el cuestionario de preguntas abiertas, el cual se aplicó en el periodo de estudio de verano 2013.

Los resultados del cuestionario se transcribieron al procesador de datos Word, para su posterior análisis en el programa Atlas Ti.

Resultados preliminares

Para este efecto se utilizan los datos arrojados por el cuestionario de preguntas abiertas a una muestra de 46 estudiantes de maestría del CEEYS, el cual está constituido por cinco preguntas.

Se informa sobre la categoría creencias sobre evaluación, y las dos subcategorías dominantes: creencias y finalidad, para inferir un primer nivel de conclusiones.

Categoría de análisis creencias sobre evaluación

En esta categoría se generaron tres subcategorías, se informa solamente la subcategoría creencia de la evaluación como un proceso, la cual cuenta con 23 unidades de análisis de 46 posibles. La unidad de análisis en este estudio es el enunciado de cada respuesta emitida por los sujetos.

En la figura 1 los sujetos exhiben la creencia de evaluación como un proceso

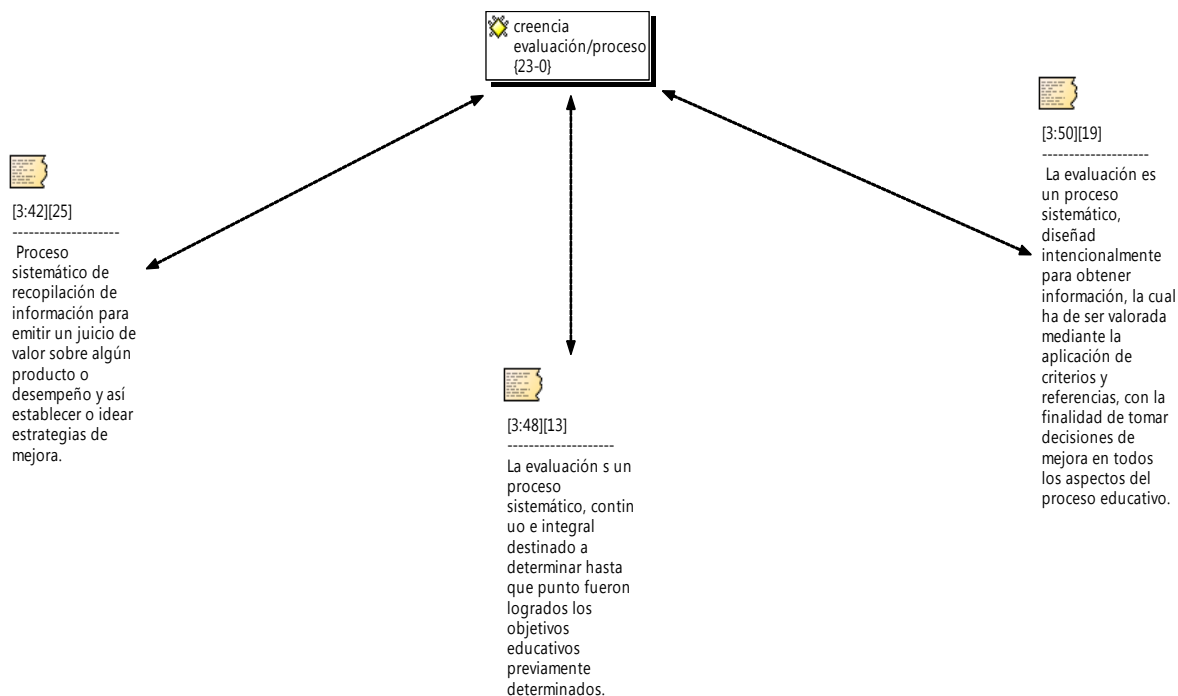


Figura 1. Red de categoría creencias sobre evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que los sujetos investigados reconocen que la sistematicidad es una característica de la evaluación. De igual manera creen que la evaluación es un juicio de valor sobre algún producto o desempeño. La evaluación como proceso es vinculada con la toma de decisiones hacia la mejora educativa.

Los sujetos nos colocan en una creencia que al hacer alusión a la palabra *desempeño* es adecuada desde el marco de competencias que determinan en buena medida la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Por otra parte, al recuperar los términos *sistematicidad* y *toma de decisiones* se perfila un sujeto que está actualizándose.

Categoría de análisis finalidad de la prueba ENLACE

Dentro de la categoría finalidad de la prueba ENLACE se generaron dos subcategorías que son: *conocer* con 17 unidades de análisis y *evaluar* con 12 unidades de análisis.

En la figura 2 se presentan únicamente tres unidades de análisis de cada una de las subcategorías, en ellas se puede observar que los sujetos investigados realizan la legitimación que reflexionan Berger y Luckman (1986).

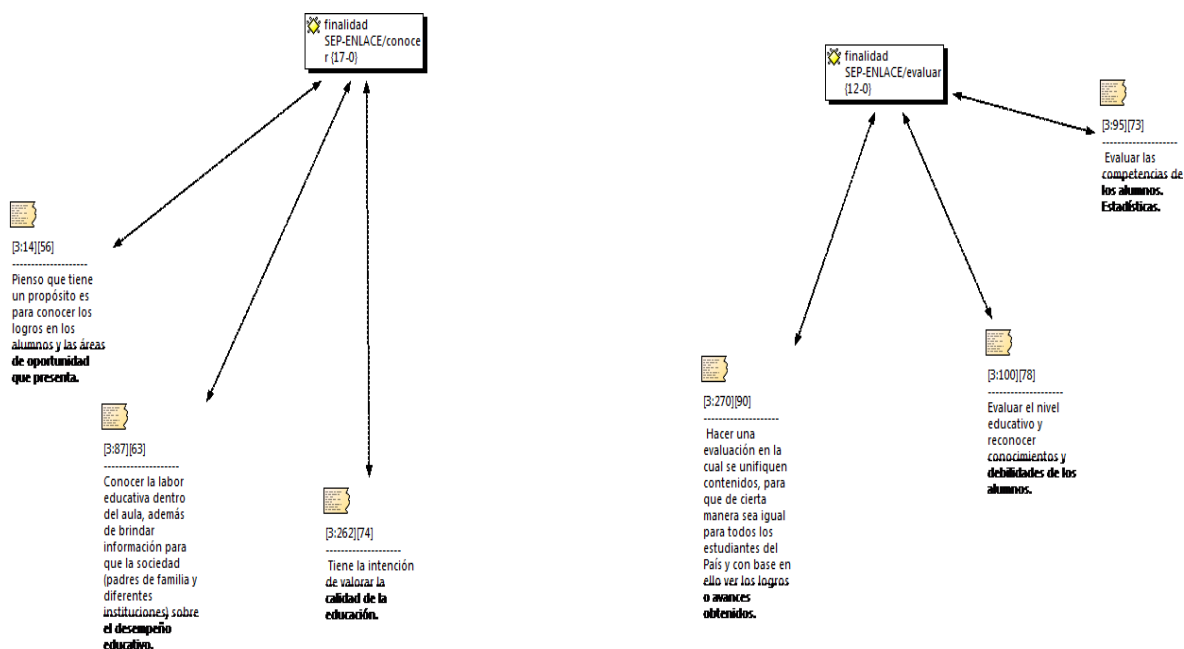


Figura 2. Red de categoría finalidad de la prueba ENLACE

Fuente: Elaboración propia.

En la imagen anterior los profesores legitiman la prueba ENLACE ya que le atribuyen validez objetiva a conceptos previamente institucionalizados. Sobre legitimación, Berger y Luckman (1987) comentan que produce nuevos significados, para re-articularse a los procesos institucionales presentes.

La prueba ENLACE se legitimó ante los profesores como una herramienta de evaluación necesaria, aunque se utilizó en sus últimas etapas para premiar a los profesores en lo colectivo y en lo individual, desviándose de su intención inicial.

Conclusiones preliminares

1. Los sujetos estudiados creen que la evaluación es un proceso sistemático que permite la mejora educativa desde el aula.
2. Los sujetos estudiados legitiman la prueba ENLACE, al considerarla un ejercicio necesario para la mejora educativa del sistema educativo.

Referencias

- Abric, Jean Claude, (2001), "Representaciones sociales: aspectos teóricos" y "Metodología de la recolección de las representaciones sociales", en Jean Claude Abric (Director), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- Ballenilla, F. (1997). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla, España: Ed. Díada.
- Berger, L.; Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. Y Passeron J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed. Fontamara. México.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación (2ª. Edición ed.)* (J.J. Arturo Guzman Arredondo, Trad.) Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Froemel, J. (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. Vol. 2, No. 1. [Consultado 08 junio 2013]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art1.pdf>
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid, España: Ed. Península.
- Latorre, A. (1996); *Investigación fenomenológica*. En: <http://es.escribd.com/doc/7061201/Latorre-A-1996-Investigacion-Fenomenologica>
- Miranda, J. (2012). Tendencias negativas que se observan en educación a partir de usos inapropiados de las evaluaciones a gran escala. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. Año IV Núm. 11. [Consultado 07 junio 2013]. Disponible en: http://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies11_completa.pdf
- Muro, F. (2008). ¿Rivalidad o complemento entre evaluaciones? Las pruebas de ENLACE y EXCALE. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Octubre, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_temati ca_01/ponencias/0410-F.pdf

- Patrinos, H. (2007). Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México, en: Miranda, Francisco Patrinos Harry Anthony y López Ángel, Coordinadores. Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Zorrilla, M. (2003). La evaluación de la educación básica en México 1990- 2000, Una mirada a contraluz. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Un acercamiento al problema de formación docente desde un modelo reflexivo situado

*Mtra. Iris Marisol Segura Vaca
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
iris_marisol85@hotmail.com*

Resumen: El presente trabajo conlleva el proceso de problematización que se realizó para llegar a la definición del problema de formación docente desde un modelo de intervención reflexiva situada, para posteriormente definir la pregunta y supuesto de investigación, lo anterior se llevó a cabo mediante un primer acercamiento de una muestra de tres entrevistas abiertas a docentes de educación primaria con la intención de rescatar sus diversas percepciones que posibilitan rescatar afirmaciones que coadyuvan problematizar el objeto de estudio.

Palabras claves: problematización, tutoría, práctica reflexiva, docente de primaria, formación docente

Introducción

La presente ponencia presenta el análisis, sistematización y resultados de datos del primer acercamiento al problema de formación docente desde un modelo de intervención reflexiva situada, lo anterior se resume con el desarrollo del proceso de problematización cuya intención es partir del mismo enunciado problema para concluir con el planteamiento de la pregunta e hipótesis de investigación.

Propósito

Llegar a determinar y definir el problema de investigación, por medio de un primer acercamiento que consistió en la realización de una entrevista cuya intención fue diagnosticar y comprender las dimensiones de la práctica docente para identificar como la tutoría abordada desde una perspectiva reflexiva situada puede contribuir a la formación de los docentes de educación primaria.

Enfoque teórico

El avance teórico que se ha analizado para la comprensión del campo temático de la tutoría desde un modelo de formación docente reflexiva situada, la investigadora la define como un espacio de interacción intersubjetiva en donde el tutor y tutorado a través de un modelo de reflexión en la acción, logran significar lo que se hace en un determinado contexto para volver a replantear la situación

con nuevos planteamientos, estrategias e instrumentos para volver a experimentarlos en situ dando pie a una nueva reflexión de la práctica. Los conceptos claves a teorizar son: tutoría, formación docente y práctica reflexiva.

Lo correspondiente al concepto de tutoría, se define desde la propuesta de Schön (2010, p. 39-47) la define como un acompañamiento donde se prende haciendo de las interacción entre todos los miembros. Por su parte Díaz Barriga (2006) refiere que uno de los elementos relevantes de la acción tutorial es que sea dentro de una dinámica de participación en un contexto social y colaborativo que se diseñen y apliquen soluciones a problemas. Retomando a la interacción intersubjetiva de la acción tutorial Filloux (1996, p. 41) definen que está ligada al dialogo y a todo el proceso dialectico para el retorno de sí mismo.

Respecto al concepto de formación docente se ha investigado desde un clásico como lo es Jhon Dewey (citado en Schön, 2010, p. 172) la formación en y para la práctica, se sitúa en aprender haciendo, la reflexión sobre la acción y lo que llama el arte de la buena tutoría; por su parte Ferry (1997, p.53-56) sostiene que formarse es adquirir una forma, una forma de actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma, conlleva hablar de formación profesional, que conlleva ponerse en condiciones para ejercer alguna práctica profesional (habilidades, conocimiento, rol, etc.).

El concepto de práctica reflexiva conlleva la fundamentación desde lo que es el pensamiento reflexivo, por lo que Dewey (1989, p. 73) lo define como un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende, es la mejor manera de pensar que implica un estado de duda o dificultad mental en la que se origina el pensamiento y un acto de búsqueda o investigación para encontrar un material que disipe la duda. El proceso reflexivo conlleva hacer reflexión en la acción por lo que Schön (2010, p. 73) explica que esta reflexión implica necesariamente la experimentación que viene a reformular de una nueva manera la situación singular (problema) al que se enfrenta en ese momento.

Enfoque metodológico cualitativo

La metodología con la cual se llevo a cabo la aplicación de este trabajo fue de corte cualitativo, éste es inductivo, subjetivo, tiene una perspectiva holística (ver el objeto de estudio como un todo), encaminado hacia la indagación que conlleva construir un conocimiento, busca conocer la situación real de la vida de las personas a las que se estudia, por ellos es que interpreta, argumenta, interactúa, comprende el escenario que es dinámico y holístico. “La investigación desde la perspectiva interpretativa compone el trabajo de campo, la importancia de la interpretación más allá de la descripción y el énfasis en la perspectiva de realidad“. (Weiss, 2003, p.67).

Una vez que se ha establecido que la investigación tiene un carácter cualitativo, es necesario presentar el método el cual dará pie la sistematización y análisis de los datos arrojados en este estudio, el cual fue el de la entrevista. Desde la perspectiva de Kvale (2011, p.85), realizar entrevistas no concierne a un método que sigue reglas estrictas sino tiene una esencia más pragmática de un oficio, en donde la pertinencia del conocimiento producido por la misma reposa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistador. El instrumento que fue empleado fue el guion de una entrevista semi–estructurada cuya intención del mismo desde la perspectiva de Kvale (ídem), es de guiar el curso de la entrevista que puede contener algunos temas que deben tratarse o por el contrario puede estar formado por una secuencia detallada de preguntas formuladas.

Justificación del problema: primer acercamiento

La selección de la primera muestra consistió en tres entrevistas, se entrevistó a un docente con 5 años de servicio, otro con 10 años y uno con 16 años. Se elaboró un guion de entrevista de diecisiete preguntas abiertas, es importante mencionar que el guion se modificó de acuerdo a la información las respuestas de los entrevistados por lo que algunas preguntas se modificaron u omitieron. Las diecisiete preguntas se agruparon en unidades de análisis que se trabajaron bajo una intencionalidad, estructurándose de la siguiente manera:

Tabla 1. Guion de entrevista de primer acercamiento

| Pregunta | Intención | Unidad de análisis |
|--|---|---|
| 1. ¿Cuál su edad? | Conocer algunos datos personales del entrevistado | Datos Personales |
| 2. ¿Cuántos años tiene de servicio? | | |
| 3. ¿Cuál es su último grado de estudios? | | |
| 4. ¿Qué dificultades ha enfrentado en lo que respecta a su práctica docente? | Dar a conocer algunos tipos de problemas o retos a los que habitualmente se enfrenta el docente de educación primaria en su práctica | Dificultades de práctica docente |
| 5. ¿Resolvió dichas dificultades? ¿Cómo? | Conocer la forma(s) o procedimiento(s) que utiliza el docente de educación primaria para resolver dificultades | Resolución de dificultades de la práctica docente |
| 6. ¿Ha recibido algún tipo de apoyo? ¿Puede describir cómo fue? | Conocer si el docente acude a pedir algún tipo de apoyo y saber con quienes se acerca a pedir dicho apoyo y si les gustaría recibir un tipo de apoyo y bajo qué características debiera tener dicho apoyo para favorecer su desempeño docente | Apoyos para resolución de dificultades de la práctica docente |
| 7. ¿Qué tipo de apoyo o tutoría le gustaría recibir? | | |
| 8. Describa una situación exitosa en su práctica docente | Conocer situaciones las cuales el docente considera como exitosas en su práctica docente | Situaciones exitosas de la práctica docente |
| 9. ¿Ha registrado su clase? | Conocer si el docente emplea registros de su clase, el propósito con que los emplea, que tipo de instrumento utiliza para registrar, si ha recibido algún tipo de apoyo para llevar a cabo dicho proceso | Significación de práctica docente |
| 10. ¿Cómo ha sido el propósito de registrar su clase? | | |
| 11. ¿Qué propósito ha tenido dicho proceso de registro? | | |
| 12. En su caso, ¿le ha servido registrar su clase? | | |
| 13. ¿Ha sido apoyada por alguien en ese proceso? | | |
| 14. ¿Cómo puede describir ese apoyo? | | |
| 15. ¿En qué consiste el empleo de dicho instrumento(s)? | Conocer el manejo de instrumentos de registro de clase que utiliza el docente, con qué objetivo, tratamiento y uso le da a la información registrada | Instrumentos para significación de la práctica docente |
| 16. ¿Para qué los usa? | | |
| 17. ¿Para qué le ha servido? | | |

Análisis de datos

Este análisis parte de la información proporcionada en la unidad de las dificultades de la práctica docente, que se trabajó con la intención de dar conocimiento de algunas situaciones que son consideradas como problemas de la misma, éstos dificultan o evitan que el quehacer docente tenga resultados positivos. Las dificultades se clasificaron en:

a) Dificultades del docente: capacidad para explicar a los alumnos un tema, lograr que los alumnos entiendan dicho tema, falta de estrategias didácticas para trabajar un tema, dificultad para trabajar con los diferentes niveles de maduración o ritmos de aprendizaje.

Hay ocasiones, por ejemplo das tu tema, das la exposición o expones la clase y tú piensas que los niños ya te entendieron o das por concluido el tema porque te entendieron y a la hora de comprobar en ejercicios a veces en el cuaderno te contestan bien y al momento de que los pasas al pizarrón te das cuenta de que lo que hiciste no te funciona. (Entrevista 1 docente 21-10-2014)

b) Dificultades del alumnado: que los alumnos sean capaces por si solos de resolver problemas.

Pues me faltan estrategias didácticas, tal vez también emocionales, pues yo creo que de todas para poder dar mejor mis clases con los niños porque a veces yo planea una secuencia didáctica pero resulta que los niños no responden ni aprender y de eso me doy cuenta cuando los paso al pizarrón y no saben qué hacer y también en lo que sacan en el examen, si son puros cincos pues entonces eso me dice a mí que ellos no entendieron el contenido. (Entrevista 3 docente 21-10-2014)

Se determina que tanto las dificultades propias del docente como las del alumno recaen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula, “Nuestros modos de enseñar, por tanto, deben ayudar a construir a la persona capaz de identificarse a sí misma y a identificarse y comprender lo que hay a su alrededor” (Blanchard y Muzás, 2005, p.16). También es importante conocer qué es lo que hacen estos docentes para resolver sus problemas, cuya intención es analizar la forma(s) y procedimiento(s) que utilizan para aplicar una solución. Feuerstein (1988, p. 143) hace referencia a que las dificultades en el proceso de aprendizaje son producto de la mala gestión de propiciar o poner en juego todos los mecanismos del pensamiento por la falta de una buena mediación de enseñanza del profesor. Las soluciones van desde investigar en internet, buscar y usar material didáctico adecuado, utilizar libros de apoyo, hacer un diagnóstico del

grupo para detectar sus características para implementar estrategias específicas a la situación que se pretende.

La solución en la que los tres entrevistados concordaron es la de pedir apoyo a los compañeros, dicho apoyo conlleva consejos, tips, material, actividades o estrategias, es importante resaltar que otra coincidencia es que tienen una tendencia a pedir apoyo o ayuda aquellos docentes que tienen más tiempo de servicio, con los que conviven más o tienen una relación de amistad.

A veces me apoyo con compañeros para que me den ideas de cómo ellos le han hecho para trabajar un tema que yo tengo que trabajar, también me han compartido como tips para trabajar la conducta o llevar mi avance. ¿Con todos los compañeros se ha acercado a pedir apoyo? No, solo me he acercado con los maestros que tienen más años de servicio o con mi compañero de grado, no lo hago con todos porque a veces algunos no quieren compartir o simplemente no hay una relación de amistad. (Entrevista 3 docente 21-10-2014).

Es pertinente resaltar la apertura de los docentes a recibir otro tipo de apoyo, refiriéndose a que lo esperarían de docentes o profesionales especializados que los apoyen principalmente a solucionar problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje (mejorar clases, aportar estrategias, etc.). Por su parte John Dewey (1988 p. 156) aporta que las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una tradición y la iniciación en la tradición es el medio por el que liberan y se dirigen los poderes de los aprendices y aquellos más veteranos.

Lo que compete a la significación de la práctica y los instrumentos que utilizan los entrevistados para llevar a cabo dicho proceso, se trabajó bajo la intención de conocer si éstos emplean algún tipo de registro de clase, el propósito con que lo hacen, sobre todo que lo que registran, que instrumentos usan para hacerlo y que tratamiento y uso le dan a la información registrada. La significación puede relacionarse con lo que propone Hainer (citado en Schön, 2010 p. 35) sobre el conocimiento o dimensión tácita que conlleva saber más de los que podemos

decir, ya que el conocimiento de nuestras acciones es incongruente con la descripción que hacemos de ellas.

¿Los docentes entrevistados registran sus acciones? Los datos muestran una concordancia de información, en el sentido de que los tres llevan un registro de clase por día que consiste en registrar las asistencias, tareas, conducta, cumplimiento de materiales, útiles y avance de los alumnos, este registro tiene el propósito de servir para llevar un expediente del alumno para en su momento poderlo evaluar teniendo registradas las evidencias; lo que respecta a registrar el avance del alumno ayuda a los docentes para tomar la decisión de avanzar o retroceder en los contenidos de su programa. Contrastando lo que propone Schön (ídem) con la realidad de la presente muestra, se puede llegar a resaltar que los docentes no se enfocan en registrar aquellas acciones que realizan y mucho menos llevan un proceso de reflexión en las mismas, su atención es el registro de aspectos relacionados con el alumnos, la cuestión que se puede llegar a plantear es ¿Por qué lo docentes no se enfocan en registrar acciones que hace y por ende definen su práctica? ¿Por qué no creen los docentes relevante llevar a cabo un proceso de significación de su práctica?

El instrumento que usan estos docentes para registrar su clase, es el registro que varía desde usar una lista en específico o en un cuaderno, ambos tiene un listado de los nombres de los alumnos con el desglose de los elementos a registrar. Otro aspecto que registran los docentes consiste en anotar el tema y las actividades (enfocadas a las que hace el alumno de manera general) realizadas en el día con la intención de tener evidencia de lo que se hizo durante la jornada de trabajo.

He, trato de llevar por ejemplo un diario de los temas que voy viendo para llevar un orden, aparte tengo la planeación, pero también llevo un registro por día de los niños por ejemplo en la misma lista porque trato de ser práctica no llevo varias listas porque con tanta lista no hago ni una ni otra, en la misma lista de asistencia, registro las tareas, control de conducta lo tengo como semáforo y de trabajos solo registro los más específicos. (Entrevista 1 docente 21-10-2014)

Definición del problema

Sánchez Puentes (1993, p.54) define al problema de investigación como el punto de partida del quehacer, el sentido de la problemática de este trabajo va hacia los apoyos con lo que cuenta el docente de primaria para resolver problemas que afectan su práctica, que son consejos o tips de otros docentes, teniendo una tendencia de pedirlos a compañeros de trabajo con más antigüedad o con los que tiene una relación de amistad, este tipo de apoyo se da de forma esporádica e informal, por lo tanto no se cuenta con un apoyo de tutoría que conlleve a resolver situaciones problema del aula e influya en la formación de dicho docente. Respecto aquellos que han cursado un posgrado profesionalizaste cuya intención es la intervención de la práctica, éstos solo realizan dicho análisis de su quehacer cuando están cursando el mismo, ya que al momento de egresar no vuelven hacer un proceso de significación, éstos externan que no cuentan con tiempo para hacer todo el proceso que consideran minucioso que conlleva dicha tarea de intervención. Con lo anterior se infieren las siguientes afirmaciones:

- Los profesores en servicio viven un proceso en solitario, en donde utilizan sus recursos personales para resolver problemas de su práctica. El proceso solitario que llevan a cabo los docentes contribuye a un ambiente profesional en soledad
- Los apoyos que tienen los profesores se resumen en consejos o tips de compañeros que tienen más años de servicios, es decir consideran más experto al que tiene más antigüedad y experiencia

De acuerdo al plan y programas de educación básica (SEP,2011, p. 28), específicamente plantea doce principios pedagógicos. En lo que respecta al principio cuatro denominado trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, el propósito alude a que el estudiante y maestro trabajen en conjunto para construir aprendizajes en colectivo, la cuestión es ¿Por qué no se observa dicho factor en la realidad escolar?, desde el planteamiento teórico de un modelo de formación reflexivo y situado y según Perrenoud (2011, p. 115) refiere que la reflexión de la práctica, tanto si es solitaria como si se encuentra dentro de las estructuras ordinarias de trabajo, no permite avanzar, por el contrario la

participación en un grupo de intercambios o de análisis puede ofrecer un mejor apoyo para esta tarea reflexiva.

Conclusiones

Se concluye la presente ponencia con la definición de la propuesta de investigación propuesta desde un modelo de tutoría llevada desde un modelo de práctica reflexiva situada, puede ser una forma de acompañar u orientar al docente en servicio de educación primaria, con el propósito de propiciar un espacio intersubjetivo donde el tutor y los tutorados reflexionen su hacer para conocerlo, mejorarlo y sobre todo contribuir a su formación, procesos de aprendizaje del aula y el fomento de un ambiente colaborativo entre ello, tal como lo propone Honore (1980, p. 35) sobre que la formación no se constituirá progresivamente más que por el estudio paciente y asiduo de experiencias provisionales llamadas experiencias de formación, la reflexión como práctica del concepto es la base de la teorización.

Teniendo el conocimiento de lo que el modelo propone, se pudiera comenzar con la sistematización de las prácticas de los docentes con la intención de lograr la significación de la misma que conlleva todo un análisis que radica en una primera etapa al conocimiento y una segunda de intervención; en este sentido se estaría cumpliendo con las características del apoyo que les gustaría recibir a los docentes, ya que la tutoría sería llevada desde una propuesta in situ, para poder resaltar las problemáticas propias y que las soluciones a las mismas sean contextuales. Schön (2010, p. 29) aporta que los tutores que inician a los estudiantes en las tradiciones de la profesión ayudan por medio de la forma correcta de decir, a ver por sí mismos y a su manera aquellos que más necesitan ver, por ello es que se requiere la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial.

Es evidente que una de las situaciones primordiales que se trabajarían en el programa de tutoría son aquellas relacionadas con mejorar el proceso de aprendizaje del aula (principal preocupación docente), desde la perspectiva de práctica reflexiva que conlleva todo un trabajo de análisis, observación y reflexión de las acciones que realiza el docente en su práctica, desde la perspectiva de la

reflexión en la acción se rescata que el hecho de volver a pensar sobre alguna parte en concreto de la acción, conlleva una experimentación in situ, afectando lo que se hace tanto de manera inmediata como quizás en otras situaciones que resulten similares.

Respecto a la propuesta que se ha planteado, la investigadora ha definido la siguiente pregunta que guiara el desarrollo de este trabajo de investigación: ¿Cómo contribuye la tutoría desde un modelo de formación docente reflexiva situada en los procesos de aprendizaje del aula y ambiente colaborativo entre profesores de un escuela primaria?, en concreto la propuesta del programa de tutoría bajo una esencia reflexiva que se llevara a cabo tendrá dos líneas de acción muy específicas, la primera consiste en su influencia en los aprendizaje de los alumnos de los docentes tutorados y la segunda al ambiente que éstos propicien de manera colaborativa en cada una de las reuniones grupales de tutoría, lo anterior se realizará con la intención de lograr el objetivo de investigación.

Referencias

- Blanchard, M y Muzás Ma. (2008). Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. España. Editorial Narcea.
- Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos*. España. Editorial Paidós.
- Díaz Barriga, Frida. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Editorial Mc Graw Hill
- Ferry, Gilles. (1997). Formación de Formadores. Serie Los documentos 6. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas de la Universidad de Buenos Aires
- Filloux, Jean Claude. (1996). Intersubjetividad y formación. Serie Los documentos 3. Buenos Aires. Ediciones Novedades educativas de la Universidad de Buenos Aires
- Fuerstein, R. (1988). Don't accept me as I am. Plenum. New York and London.
- Honoré, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid. Editorial Narcea.

- Kvale, Steinar. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid. Editorial Morata.
- Perrenoud, Philippe. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México. Editorial Graó Colofón
- Sánchez, Puentes Ricardo. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Núm. 61. *Revista Perfiles Educativos*
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. México. Editorial SEP.
- Schön, Donald. (4ta edición 2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España. Editorial Paidós.
- Weiss, Eduardo. (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México. Editorial Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Estudio prospectivo de orientación profesional de la maestría en Ciencias de la Educación de UABC

*Libia Villavicencio Reyes
Karla Lariza Parra Encinas
Itzel Moreno Heras
Universidad Autónoma de Baja California
lvillavicencio@uabc.edu.mx
parra.karla@uabc.edu.mx*

Resumen: El estudio busca analizar la prospectiva de la Maestría en Ciencias de la Educación (énfasis en Docencia) con la finalidad de retroalimentar la orientación del programa para la toma de decisiones y a su vez determinar las tendencias con base en las necesidades detectadas, tomando como referencia los estudios a nivel nacional sobre el mercado laboral de profesionistas en México, las opiniones de informantes clave del sistema educativo y sector productivo, las actuales políticas educativas, así como los resultados del seguimiento de egresados del posgrado de la Institución.

Palabras clave: Prospectiva, Educación, Profesionalización Docente

Introducción

Los planes de estudio constituyen la propuesta que la Universidad establece para brindar nuevas opciones educativas y elevar la calidad académica de los servicios existentes a los alumnos (UABC, 2006). Para la Institución éstos representan la base principal sobre la cual descansa la formación del profesionista. Por ello, la pertinencia al medio en que se cursan es una de sus principales características tendiente a dar respuesta a las necesidades del sector productivo y social, así como a los avances en materia científico-tecnológica que permitan a los egresados solucionar problemas de forma eficaz y eficiente ante la vida cotidiana y en el ámbito laboral, de ahí la importancia de mantenerlos vigentes. (UABC, 2010)

En ese sentido, para las IES el análisis de la prospectiva resulta de enorme valor, ya que a través de ésta es posible analizar los escenarios, revisar las tendencias y tomar decisiones estratégicas que permitan afrontar las situaciones en mejores condiciones. Puesto que existen fuerzas desacreditadoras de la disciplina, los estudios prospectivos permiten la corrección de los peores escenarios, en un mundo donde las variables cambian vertiginosamente (Parra, C., Miklos, T.,

Herrera, M. y Soto, V., 2006). Así pues, contar con recomendaciones estratégicas permitirán enfrentar las peores condiciones y en su defecto, crear nuevas oportunidades.

El Plan de Desarrollo Institucional, expresa en la política institucional 1 la intención de la UABC por asegurar la pertinencia y buena calidad de los programas educativos de posgrado, quedando esto establecido en la iniciativa específica 1.2.1. En atención a las políticas Institucionales, la FCH en su Plan de Desarrollo incluye la estrategia 8.6.2, donde se plantea como meta que para el periodo comprendido entre el 2011-2 y 2013-1 se contará con la evaluación de los programas de maestría.

Es así que en 2012 el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación fue sometido a evaluación ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en vías a su incursión al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad. Fueron 20 criterios los que el citado proceso evaluativo tomó en consideración a fin de determinar la calidad de la Maestría. El dictamen recibido señala la necesidad de fortalecer, entre otros, los criterios de:

- a) Trascendencia, cobertura y evolución del Programa.
- b) Pertinencia del Programa.

El presente estudio va encaminado a realizar un análisis de la situación actual y la prospectiva de la Maestría en Ciencias de la Educación tomando como referencia los estudios a nivel nacional sobre el mercado laboral de profesionistas en México, las opiniones de informantes clave del sistema educativo y sector productivo, las actuales políticas educativas, así como los resultados del seguimiento de egresados del posgrado, de tal manera que la institución cuente con un referente sobre la pertinencia del programa y a su vez cuente con evidencia que dé cuenta sobre la tendencia de los resultados del programa y su contribución a la atención de las necesidades que dieron origen al posgrado.

Revisión de literatura

En el país, algunas IES han realizado estudios prospectivos para diferentes disciplinas, unos más exhaustivos que otros; sin embargo en lo que respecta a los

programas de Maestría en la FCH a la fecha no se ha realizado ningún estudio de este tipo por lo tanto no se cuentan con antecedentes a considerar.

Tünnermann (2006) define que ser pertinente se relaciona con “el estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles del sistema educativo, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y profesores, con todos, siempre y en todas partes”.

La pertinencia constituye el fenómeno por medio del cual se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno, (...) en educación superior encuentra hoy un campo fértil para su desarrollo (Malagón, 2003)

En palabras de Padua Nesrala (2004), las universidades (principalmente las públicas) tienen un papel muy importante en responder a las nuevas demandas, y el problema principal con que deberemos confrontarnos estará en la habilidad que pueda tener la universidad pública para adaptarse a las condiciones cambiantes y para transformar sus estructuras y organización.

Gabriel Baca Urbina refiere importante la generación de un estudio de mercado que permita ratificar la existencia de una necesidad insatisfecha en el mercado, o la posibilidad de brindar un mejor servicio que el que se ofrece en el mercado (Baca, 2001).

Según la propuesta de Baca Urbina, la investigación que se realice debe tener las siguientes características:

1. Recopilación de información sistemática.
2. El método de recopilación debe ser objetivo y no tendencioso.
3. Los datos recopilados siempre deben ser información útil.
4. El objeto de la investigación siempre debe tener como objetivo final servir como base para la toma de decisiones.

Los pasos recomendados son:

- a) Definición del problema.
- b) Necesidades y fuentes de información. Fuentes primarias (investigación de campo por medio de encuestas y secundarias que se integran con toda la información escrita existente sobre el tema, ya sea en estadísticas propias

o ajenas). Se debe saber exactamente cuál es toda la información que existe.

- c) Diseño de recopilación (instrumento de encuesta) y tratamiento estadístico de los datos.
- d) Informe.
- e) Análisis de la demanda.

Como resultado se pueden encontrar dos tipos de demanda; insatisfecha y satisfecha. La primera refiere que lo producido no alcance para cubrir los requerimientos del mercado y, la segunda puede ser en tres sentidos:

- a) satisfecha: refiere a que se ofrece exactamente lo que requiere el mercado,
- b) satisfecha saturada: es decir que ya no puede soportar una mayor cantidad del bien o servicio en el mercado pues está siendo usado plenamente;
- c) satisfecha no saturada: es la que se encuentra aparentemente satisfecha pero que se puede hacer crecer mediante el uso adecuado de herramientas mercadotécnicas.

Por otro lado La Subsecretaría para el Desarrollo Educativo establece que los ámbitos en que el análisis de pertinencia debe basarse son:

- Sociedad: Incluyendo el entorno socioeconómico, sociodemográfico y educativo.
- Plan de estudios: Características generales de éste, como respuesta a las necesidades sociales.
- Organización: Planteamiento de la estructura de acuerdo a las exigencias académicas, bajo un esquema de continua evaluación y seguimiento que permita responder a las necesidades sociales.
- Recursos: Planteamiento de los recursos con que se cuenta y la estructura necesaria para que alumnos, personal académico y administrativo desempeñen sus funciones satisfactoriamente.
- Calidad. Definición de criterios a seguir en la búsqueda por la calidad.

Propósitos

Propósito General

Analizar la prospectiva de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UABC, tomando como referencia los estudios e información documental disponibles, con la finalidad de retroalimentar la orientación del programa para la toma de decisiones y a su vez contar con referentes que permitan subsanar las recomendaciones emitidas por el CONACYT.

Propósitos Específicos

- Conocer las tendencias del mercado laboral de profesionistas.
- Analizar los resultados de inserción laboral de los egresados del Programa de Maestría.
- Conocer la percepción de informantes clave sobre situación del contexto laboral.

Preguntas

¿Cuáles son las tendencias que se visualizan en Educación Superior para los programas de posgrados con énfasis en docencia?

¿Es pertinente el perfil profesional de la Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia?.

¿Cuál es la prospectiva del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia, desde el punto de vista de los actores implicados?

Metodología

El estudio se circunscribe a la Universidad Autónoma de Baja California, particularmente, en la Facultad de Ciencias Humanas, tomando como base la información generada de los resultados de seguimiento de egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación, los resultados del estudio de mercado laboral de profesionistas en México presentado por ANUIES y la información otorgada por informantes clave del sector educativo y el seguimiento de egresados.

Se hizo una revisión de las metodologías utilizadas en estudios prospectivos de IES a nivel nacional, de los lineamientos de COEPES, así como la

propuesta que para tales fines hace la Subsecretaría para el Desarrollo Educativo, con el fin de complementar las orientaciones de la Guía metodológica para la creación y modificación de los Programas Educativos de la UABC, ya que ésta no especifica metodologías para los estudios de pertinencia.

El estudio busca analizar la situación actual y prospectiva de la Maestría en Ciencias de la Educación con la finalidad de retroalimentar la orientación del programa para la toma de decisiones y a su vez determinar las tendencias con base en las necesidades detectadas.

La recolección de la información

Entrevista:

El tipo de entrevista a utilizada fue la semiestructurada, aunque existe una guía de preguntas, el orden de esta puede ser variado. Esto podría implicar la falta de secuencia en el orden de las preguntas, pero sin perder de perspectiva que estas deben responder a los objetivos previamente establecidos.

La aplicación de entrevistas fue dirigida a informantes clave del sector educativo y productivo, lo cual permitió generar y recolectar datos de un modo efectivo para su posterior análisis. La entrevista se propone en una situación cara a cara donde el entrevistador realice preguntas relacionadas a la problemática en cuestión; permitió generar información donde los participantes externaron sus opiniones libremente sobre lo abordado; ésta se llevó a cabo en los lugares de trabajo de los entrevistados.

El análisis de documentos.

Para el estudio se llevó a cabo la revisión de documentos impresos y electrónicos, para complementarlo con las entrevistas.

Se revisaron los resultados del seguimiento de egresados del Programa Educativo, resultados de la evaluación externa, entrevista con empleadores y otros estudios generados para el programa educativo.

En los documentos escritos que se seleccionaron y revisaron, se analizó la información relacionada a la temática abordada en este estudio, así como los comentarios, aportaciones y opiniones relacionadas con la misma para contrastarlo con los resultados de las entrevistas.

Conclusiones preliminares

Al analizar las políticas educativas vigentes se puede observar una clara preocupación en el tema de la calidad, la cual sigue siendo una asignatura pendiente; desde el punto de vista del mercado laboral, lo que importa es el conocimiento y las capacidades que adquieren los jóvenes en su paso por las aulas universitarias y su adecuación con los requerimientos del aparato productivo, no los diplomas (UABC, 2013). Por lo anterior la relevancia y pertinencia de los planes de estudio resulta esencial.

La CEPAL llegó a la conclusión que la calidad de la inserción laboral depende en buena medida de los niveles educativos alcanzados, lo que se aprecia de manera más clara con la conclusión de los ciclos superiores, se proyecta así que los estudios de posgrado deberán mantener la oferta dado que existirá demanda.

En el estudio refiere a las modificaciones en temas demográficos, ya que se proyecta demanda para los niveles de secundaria, media superior y superior, en especial en esta última y en posgrado, puesto que la población de la educación básica tiende a decrecer por el llamado bono poblacional. Queda claro que las políticas nacionales e internacionales subrayan la necesidad de contar con Posgrados de Calidad, de ahí que el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación deberá considerar el someterse nuevamente al proceso para incursionar en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad.

Referencias

- Baca G. (2001). Evaluación de proyectos, Mc Graw Hill. México. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/jirr/pdf/19.pdf>
- Malagón P., Luis A. (2003). La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. Revista de la Educación Superior. Vol.XXXII (3), Núm. 127. Julio – septiembre de 2003. Recuperado de:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html
- Padua, J. (2004) Situación actual y algunos escenarios prospectivos de la educación superior. CIENCIA ergo sum, Vol. 11-2, julio-octubre 2004. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. ISSN. 1405-

0269. Pp. 26-38. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411217>

Parra C. Patricia. Miklos I. Tomás. Herrera M. Alma X. Soto V. Ramón. (2007).

Diseño de una metodología prospectiva aplicada en educación superior. En *Edusfarm, revista d'educació superior en Farmàcia*. Núm. 1, 2007.

Recuperado de:

<http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/docpdf/82.pdf>

Tünnermann C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Recuperado de:

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/PertinenciaCalidadEducacionSuperior-CarlosTunnermann.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Estatuto General de Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali*. Recuperado de:

http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index_htm_files/ESTATU_TOGENERALUABC_reforma_OCTUBRE2014%28VIGENTE%29.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (2010). *Guía metodológica para la creación y modificación de los programas educativos Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali*. Recuperado de:

<http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/c15.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2010). *Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas 2010-2014*. Recuperado de:

http://transparencia.uabc.mx/Planes_Desarrollo/Mexicali/PDi-FCH2011-2014.pdf

Universidad Autónoma de Baja California (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali*. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2011-2015/pdi2011.pdf>

Universidad Autónoma de Baja California (2013). *Estudio prospectivo sobre inserción y orientación profesional de los Programas Educativos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC*. Recuperado de:

http://pedagogia.mxl.uabc.mx/Seccion%20Documentos/Estudio%20prospectivo_insercion_y_orientacion_profesional_Programas_Educativos_FPIE_UABC.pdf

**FOROS DE DISCUSIÓN
AVANCES DE INVESTIGACIÓN**
Fortalezas y áreas de oportunidad de los posgrados

Los posgrados en educación y el desarrollo de competencias: discursos y voces de los egresados

*Cirila Cervera Delgado,
Mireya Martí Reyes,
Sergio Jacinto Alejo López,
Universidad de Guanajuato
cirycervera@yahoo.com.mx
mireyadeug@gmail.com
jacintosergio@hotmail.com*

Resumen: En el presente dominado por la racionalidad de eficiencia y eficacia – competencias en estricto sentido-, en una realidad que día a día cambia sin previo aviso –la era de la complejidad- en la educación y entre los profesionales de la educación, se hace necesaria una reflexión sobre las competencias necesarias para este mundo complejo. ¿Qué son, cómo se adquieren o desarrollan?, ¿El posgrado desarrolla competencias?, ¿Hay competencias docentes y para la investigación? Teóricamente hay bastantes respuestas a estos planteamientos, todo un cúmulo de información y de propuestas, con un buen número de definiciones y conceptos. Por ello, la ponencia toma como punto de partida –y de anclaje final- un análisis sobre las competencias en el posgrado, pero a partir del marco de las opiniones que sobre las mismas hacen los egresados de tres programas de maestría. Los hallazgos confirman que la agenda educativa mantiene como pendiente la evaluación, pues las voces de las y los egresados son un elemento para valorar las competencias; sin embargo, una evaluación más profunda requiere de un análisis más fino que la inmediatez, urgencia, eficiencia y eficacia, que provocan dar respuestas sencillas y poco duraderas, aunque reconozcamos la complejidad de la educación.

Palabras clave: posgrados, educación, competencias, competencias docentes, competencias investigativas.

Introducción

El discurso teórico sobre el tema de las competencias en la educación ha tenido un sorprendente avance en las últimas dos décadas. Cada vez más, la producción se especializa, se especifica y se diversifica; es así que de un listado de competencias muy general (Proyecto Tuning), ahora se habla de competencias para cada uno de los niveles educativos y áreas del conocimiento. Esta profusión de literatura se ve también en el rubro de las competencias docentes y, particularmente, de competencias en el posgrado.

Para el caso de México, como suele ocurrir, sobre el tema se han importado las ideas gestadas en otros ámbitos y lares; este es un primer punto de reflexión y de contradicción. Luego, también es que el discurso se impone a las realidades

específicas, que, en el marco de los casos y siguiendo la tradición deductiva, explicamos la práctica a la luz de la teoría; se ignora, por lo general, la inducción y lo que el análisis, la reflexión y la interpretación de esas singularidades pueden enriquecer los marcos establecidos. Un tercer problema es que es complejo que cada programa defina cuáles son sus competencias, en lugar de sólo seguir las listas propuestas.

En este contexto, con la investigación en marcha que se propone indagar cuáles competencias buscan desarrollar los posgrados en el área de la educación, en sus estudiantes y egresados, hemos avanzado recuperando las voces de egresados de tres programas de posgrado en educación en el estado de Guanajuato, en cuanto a las competencias que adquirieron o desarrollaron al cursar la Maestría. El supuesto apunta a que existen diferencias en el nivel de competencias docentes y de investigación, dado el tipo de programa (profesionalizante en la docencia y de investigación).

De allí que las preguntas que contestamos con los avances presentados en esta ponencia son: ¿Cuáles son las competencias que se adquieren o desarrollan durante el posgrado?, ¿hay diferencias significativas de logro entre las competencias docentes y las de investigación, según el tipo de posgrado cursado?

Antecedentes

Como lo hemos asentado ya, la producción en el campo teórico y de investigación sobre el tema de las competencias se ha visto acrecentado en muy buen nivel en los últimos 20 años. Ante la imposibilidad de presentar un estado del conocimiento más amplio en este espacio, únicamente citamos los trabajos con relación directa a este avance. El artículo publicado por Cesáreo Morales (2008), que lleva por título “Evaluación del aprendizaje por competencias en los posgrados a distancia del ILCE”. Claudia Peimbert, Arturo García y Robertino Albarrán, presentaron la ponencia “Modelo de competencias para la formación en investigación educativa en la Maestría en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México”, en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (2009). En el siguiente Congreso (2011), Adla Jaik y Enrique Ortega expusieron el tema “Nivel de dominio de las competencias investigativas de los alumnos de

posgrado”. Sin duda, el trabajo base para esta ponencia es el artículo de Mario Rueda (2009), “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”.

Por supuesto, trabajos ya clásicos en este campo son los de Philippe Perrenoud (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*; el de Miguel Zabalza (2007), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* y el de José Gimeno Sacristán (2009), *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, sólo por citar algunos de ejemplo.

Propósitos

Elaborar una recopilación teórica sobre el tema del desarrollo de competencias en los posgrados en educación.

Determinar el nivel de dominio de las competencias docentes e investigativas de los egresados de posgrado.

Establecer si la variable tipo de posgrado (profesionalizante y de investigación) influye en el nivel de dominio de las competencias adquiridas.

Referentes teóricos

Ángel Díaz-Barriga (2006), hace un serio análisis lingüístico y estructural del término “competencias”, para cuestionar el enfoque introducido en la educación. Por su parte, José Gimeno Sacristán logra una de las más completas y críticas compilaciones sobre el tema de las competencias en el libro colectivo, llamado *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Coincide con nuestro anterior autor en develar que un punto crítico en la pedagogía y en la educación es la falta de innovaciones teóricas, campo caracterizado por la adopción de términos y conceptos gestados en áreas ajenas a ellas, y que, al menos en lo que a “competencias” se refiere, no sólo proviene de esa tradición ajena, sino que retoma viejas posturas ya gestadas en el mismo campo educativo décadas atrás.

Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004, 2007), Zabalza (2007), y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), (2004), han especificado las competencias exclusivamente docentes. Es un reto trasladar éstas a los posgrados en educación, que tienen entre sus objetivos mejorar la docencia y formar para la investigación, en una amplia gama de enfoques que

tiene en común estos dos ámbitos. Estos son los principales referentes teóricos revisados a la luz de las respuestas que hemos obtenido de los egresados de tres programas de posgrado en educación.

Metodología

La metodología empleada en esta investigación tiene un carácter inductivo. Se trata del estudio del nivel de adquisición y dominio de competencias de egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), Maestría en Desarrollo Docente (MDD), y Maestría en Investigación Educativa (MIE). La primera es la más reciente, con su séptima generación en marcha y se ofrece en la Escuela Normal Oficial de León; las otras dos son programas de la Universidad de Guanajuato y los egresados encuestados provienen de diferentes municipios como Guanajuato, León, Silao, San Francisco del Rincón y Salvatierra, entre otros. Tanto la Maestría en Desarrollo Educativo como la de Desarrollo Docente son de carácter profesionalizante, pues su principal objetivo es el mejoramiento del trabajo educativo y, básicamente, docente. Como su nombre lo indica, la Maestría en Investigación Educativa es del tipo de posgrados en investigación y recientemente ha ingresado el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del CONACyT; aunque es necesario aclarar que los egresados encuestados son anteriores a que se diera esa distinción.

Para el trabajo de campo, se construyó una encuesta, a manera de escala, con 29 ítems para explorar el campo de las competencias docentes y 20 para las investigativas. Tomamos a Jornet (2009), quien propone los niveles de *muy competente*, *competente*, *aceptable*, que podrían reflejar los puntajes generales obtenidos en el proceso. Así, las opciones para cada ítem fue: Muy competente (con un valor de 3), Competente (valor de 2) y Aceptable (1 punto).

En este avance, presentamos el análisis del estudio piloto, para el cual enviamos (vía correo electrónico), el cuestionario a una muestra de 30 egresados, de los cuales se recibieron 16 contestados en un lapso de dos días. 6 son de egresados de la Maestría en Investigación Educativa, 5 de la Maestría en Desarrollo Educativo y 5 de la de Desarrollo Docente.

Hallazgos

Para explorar las competencias docentes que dicen haber adquirido o desarrollado los egresados de los posgrados mencionados, tomamos la clasificación que hace Rueda (2009). Antes, vale aclarar que aunque las competencias aparecen como campos aislados de los demás, en realidad se trataría de explorar la complejidad del conocimiento adquirido. Siguiendo este modelo, mostramos los siguientes resultados.

En la competencia “Planear el curso de la asignatura”, el 64.68% de los egresados dice ser “Muy competente”; un 30.48 dice ser “competente” y sólo un 4.83%, dice tenerla en un nivel “Aceptable”. Por estas respuestas, sabemos que más de 9 de cada 10 egresados de un posgrado en educación tiene la competencia de planear convenientemente un curso. De entre los 7 rasgos con la que compusimos esta competencia, los niveles más bajos corresponden a “Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” y “Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica)”, tampoco nada raro, pues estos enunciados van mucho más allá del dominio de una técnica. En contraparte, el rasgo “Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación”, fue el que obtuvo el mayor puntaje.

La competencia “Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)”, obtuvo un porcentaje de 53.92% para el rango de “Muy competente”; un 39.63% para el de “Competente” y un 6.45% para “Aceptable”. De donde se sigue apreciando un nivel de logro positivo. El rasgo “Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones”, es el que, en lo individual, obtuvo la puntuación más baja; este resultado indicaría a los posgrados que se deben afianzar estrategias como la participación en coloquios, encuentros y congresos en educación, entre otros, con la finalidad de que los maestrantes establezcan un diálogo entre pares, aunado al trabajo colegiado y colaborativo.

Para la competencia “Llevar a cabo la interacción didáctica”, las respuestas de los egresados fueron: en un 60.46% para el nivel de “Muy competente”; un 34.22% para “Competente” y un 5.32% para “Aceptable”. El rasgo individual de

esta competencia que obtuvo la puntuación más baja es “Proporciona retroalimentación al desempeño de los estudiantes”, e “Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación”, que se relacionan directamente con la evaluación, que ya hemos señalado como un punto a tratar y resolver en la agenda educativa nacional.

“Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico”, obtuvo los siguientes porcentajes de respuesta: 52.55% para “Muy competente”; 37.96% para “Competente” y 9.49% para “Aceptable”. Y aunque un poco más de la mitad de los egresados dice dominar la competencia en su globalidad, la lectura de cara rasgo indica que un área de muy grande oportunidad es “Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera”, resultado que, a pesar de todo, no nos sorprende, pues numerosos estudios demuestran el raquítico dominio de lenguas extranjeras, aunque los posgrados lo tenga aun como requisito de ingreso-egreso.

La competencia “Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto”, obtuvo apenas un 28.57% para el nivel de “Muy competente”; un 55.78% para “Competente” y un 15.65% para “Aceptable”. Como lo habíamos inferido antes, la evaluación es un tema pendiente, lo que se confirma con el nivel de esta competencia, la única del grupo de competencias docentes cuyo mayor porcentaje no se integra en “Muy competente”. De los rasgos individuales, el que se refiere a “Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes”, fue el que recibió menor puntuación. Esta área de oportunidad puede indicar a los posgrados brindar herramientas a los maestrantes para que visualicen en la evaluación el seguimiento de sus estudiantes como tarea permanente y sostenida, más allá de un momento reducido a los exámenes.

El último grupo de rasgos en el Instrumento, se refiere a las competencias para la investigación, tomadas de Sánchez-Puentes (2000). El resultado global indica que un 65.81% de los egresados se aprecian como “Muy competentes” en esta competencia; un 30.42%, se valora como “Competente” y sólo un 3.77% dice tener un nivel “Aceptable”. Los rasgos “Toma decisiones” y “Práctica ética”, son los

que recibieron un más alto puntaje: en contraparte, “Conocimiento de una segunda lengua”, una vez más, es la que denota un nivel muy bajo. Con ello, ratificamos que la exigencia de conocimiento y dominio de una segunda lengua, debe ser un área prioritaria de atención en los estudiantes de posgrado.

Como habíamos anticipado, es de esperarse que si un posgrado se declara como profesionalizante en la docencia (caso de las maestrías en Desarrollo Educativo y Desarrollo Docente), sus egresados se caracterizarían por poseer un alto dominio de las competencias docentes; en comparación con los egresados de un posgrado con carácter de investigación (Maestría en Investigación Educativa). No obstante, al menos para este estudio piloto, tal supuesto no se sostiene, pues, incluso, el nivel de “Muy competente” es ligeramente superior entre los estudiantes de las maestrías profesionalizantes, que puntúa un 66.88%, en comparación con las respuestas de los egresados de la Maestría en Investigación Educativa, con un 63.97%. A la anterior respuesta, muy preliminar aún, podemos ofrecer dos vertientes de interpretación.

La primera, en un sentido positivo, sugeriría que, independientemente de la declaración formal y oficial del programa, los posgrados están desarrollando competencias para la investigación, como corresponde a todo posgrado. La segunda, dejaría mucho que desear para el posgrado con enfoque hacia la investigación, pues el nivel de logro de competencias investigativas no consigue sobresalir, como lógicamente se esperaría, de entre las competencias adquiridas o desarrolladas en otro tipo de programas. Sin embargo, como hemos sostenido desde el inicio de esta comunicación, dar una conclusión más sostenida, requiere de otro tipo de evaluación de los posgrados.

Conclusiones preliminares

El tema de las competencias en educación evidencia una tarea al menos postergada a lo largo de la tradición en la formación de docentes y otros profesionales de la educación, más si se trata de los posgrados. Por ello, hemos presentado, en una breve síntesis, un marco referencial y teórico en torno al desarrollo de competencias en los posgrados en educación y a través de las respuestas de una muestra de egresados, derivamos las siguientes conclusiones:

- a) Los posgrados en educación promueven la adquisición y el desarrollo de competencias.
- b) Los programas de posgrado se clasifican en profesionalizantes y de investigación y, por ello, esperaríamos que el énfasis es diferente en cada tipo de competencias: docentes e investigativas, respectivamente. En efecto, el discurso de los planes de estudio formales hacen explícito este carácter.
- c) La muestra encuestada, no obstante la premisa anterior, no nos permite reafirmarla, pues no se denota diferencias significativas entre los egresados de la MIE (de investigación) y de la MDE y MDD (profesionalizantes de la docencia). Esta lectura tiene una primera interpretación positiva, pues, sin proponérselo, los posgrados (cualquiera que sea su enfoque), están propiciando que los estudiantes adquieran o desarrollen competencias docentes y para la investigación. Una lectura contraria, apunta a que los egresados de los posgrados en estudio no se distinguen notoriamente para hacer investigación más que docencia, dados los puntajes encontrados, siendo, inclusive, ligeramente más altos los otorgados a las competencias investigativas.
- d) De entre las competencias para la docencia, la que en versión de los encuestados desarrollaron más es “Planear el curso de la asignatura”, mientras que la que menos reconocen haber desarrollado es la consecuente con “Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto”, lo que ratifica la necesidad de introducir en los planes de estudio de las maestrías, un análisis de los temas concernientes a la evaluación.
- e) En promedio, los rasgos de las competencias investigativas que los egresados identifican como muy débiles están: la comunicación en la lengua propia y en otra extranjera, la retroalimentación de los aprendizajes y el seguimiento de trayectorias escolares, lo que puede ser un indicador para que los programas evaluados ajusten algunos de sus contenidos para tratar esta materia.

Finalmente, aunque se trata de un primer acercamiento al tema, a partir de la escucha y el análisis de las opiniones de egresadas/os de tres programas de posgrado vinculados a la educación, nos ha permitido confirmar algunos supuestos y tendencias. Sin embargo, también abre otras interrogantes: entre ellas, si es pertinente seguir hablando de competencias (desde una perspectiva “eficientista”) o de propiciar en los maestrantes aquellos rasgos que los harán mejores docentes o profesionales que sustenten su quehacer en la investigación.

Referencias

- Díaz-Barriga, Á. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” En: *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-36. México: UNAM.
- Gimeno, J. (coord.) (2009) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* 2ª ed. Barcelona: Morata.
- Jaik, A. & Ortega, E. (2011). “Nivel de dominio de las competencias investigativas de los alumnos de posgrado”. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE/UANL.
- Jornet, M. (2009). “La evaluación de los aprendizajes universitarios”. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.
- Morales, C. (2008). “Evaluación del aprendizaje por competencias en los posgrados a distancia del ILCE.” En: *Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 22, No. 46. Enero-junio de 2008.
- Peimbert, C., García, A. & Albarrán, R. (2009). “Modelo de competencias para la formación en investigación educativa en la Maestría en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México.” Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE/UV.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 5ª ed. Madrid: Graó.

- Rueda, M. (2009). "La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias." En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 2, 2009. México: COMIE.
- Sánchez-Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar*. México: UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª ed. España: Narcea.
- Zavala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

Pertinencia del Doctorado en Educación

*Dra. Gabriela Celina García Romero
Mtra. Catalina Solórzano Guevara
Dra. Enriqueta Ojeda Macías
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 Guanajuato
gacelga@hotmail.com
catalina_solorzano@yahoo.com.mx
eomupn111@hotmail.com*

Resumen: Se presenta un esquema teórico a partir de las expectativas y necesidades a los que se enfrentan los posgrados, como las generalidades que fundamentan el planteamiento para justificar la pertinencia del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 Guanajuato. Los autores proponen diversas posturas con el fin de especificar los retos y desafíos de los posgrados para el logro de programas de calidad. Se avanza especificando el método de la investigación que espera construir el sentido de la obtención del grado de doctor a partir de la postura de Castoriadis, como proceso inacabado y en constante evolución. La investigación a desarrollar, espera recopilar de los doctorantes y doctores egresados del programa, el imaginario social construido que da vida a la acción y a la identidad de los sujetos. Finalmente se inicia el análisis a partir de la confrontación del programa del Doctorado en Educación con las acciones efectuadas por la Comisión Académica y que tuvieron como consecuencia que el programa tuviera un enfoque franco hacia la investigación y no hacia la profesionalización de sus participantes como se plantaba en el programa. El trabajo de investigación espera aportar a la fundamentación, vinculación y autoanálisis del doctorado.

Palabras claves: *Pertinencia del plan de estudios, sentido, doctorado en educación.*

Introducción

De acuerdo a materiales revisados para construir el estado del arte en relación con la pertinencia de los posgrados en educación pública, se puede mencionar que presentan una infinidad de desafíos. Uno, referido por Méndez (2005) es que las instituciones se enfrentan a exigencias muy cambiantes, pues “los contextos son nuevos y complejos, y las respuestas son casi las mismas: parciales, simples y de corto plazo”.

La revisión y análisis de varios artículos de revistas arbitradas que escriben sobre el tema de estudio, nos arrojaron los siguientes resultados en relación a los retos que enfrentan las instituciones de posgrado: Moreno (2002), considera que las escuelas de posgrado se han enfrentado a una masificación que ha impactado en la calidad de los programas ofertados.

A Osorio (2010), le parece que un reto primordial en los estudios de posgrado es la carencia de articulación entre las necesidades sociales y la formación profesional.

Para Aguilar (2010), los desafíos más importantes de los posgrados giran en torno a mejorar la calidad de los programas, garantizar la calidad de la planta docente y los resultados de la misma institución, los programas se han adaptado a los alumnos y no al revés, los ajustes en el presupuesto a educación, el peligro de la privatización (Casanova), infraestructura insuficiente, la creación de apoyos complementarios ante el deterioro salarial (SNI, PROMEP, etc).

Méndez (2005) menciona como principales problemas la escasa propuesta innovadora que tienen las instituciones de posgrados por presentar una formación lineal en un solo campo disciplinar, una tendencia al centralismo y esquemas poco flexibles que derivan en un anquilosamiento de la oferta, desigualdad en los montos de financiamiento, carencia de un diagnóstico real sobre el impacto de formación.

Según Arredondo (2010), existe poca equidad de CONACYT al asignar los recursos económicos a los posgrados pues se privilegian los programas enfocados a ciencia y tecnología, también refiere que es un reto el articular el posgrado al sector productivo ya que existe poca vinculación entre ellos.

Ante los retos que presentan los estudios de posgrado, los mismos autores proponen posibles líneas de acción que les permitan avanzar en la mejora de sus planes y programas de estudio, tales sugerencias están en consonancia con los retos ya mencionados.

Moreno (2002) invita a que exista: claridad en los perfiles de ingreso, pertinencia social que oriente los programas, una temporalidad en la oferta de acuerdo a necesidades sociales, diseño curricular con buen nivel de congruencia interna, realización de estudios prospectivos para atender nuevas necesidades, programas interinstitucionales para conjuntar esfuerzos, adecuadas políticas de formación, académicos con alto nivel de formación, más trabajo colegiado, un sistema de seguimiento y evaluación de los programas, establecimiento de

parámetros de calidad para la evaluación y certificación, creación de redes y asociaciones para la mejora cualitativa de los programas.

Osorio (2010) recomienda que exista mayor pertinencia social del posgrado.

Aguilar (2010) pide que se realicen evaluaciones constantes a planes y programas, mejorar la calidad de la planta docente, que los alumnos se adapten a los planes y programas, mayor financiamiento a los posgrados, mejoramiento de infraestructura.

Méndez (2005) solicita que las instituciones de posgrado realicen una gestión y planeación prospectiva, avanzar en la construcción del concepto de pertinencia social, construir nuevos marcos de referencia y la evaluación del posgrado.

Arredondo (2010) propone una evaluación constante del impacto laboral, la estimulación de la eficiencia y productividad de docentes y egresados de posgrado, promover la excelencia académica, la creación de redes de cooperación académica, la vinculación del posgrado con el aparato productivo y de servicio. Podemos ver que son autores revisados coinciden en algunos puntos clave tanto de los retos como de las acciones sugeridas para mejorar los posgrados en el país.

Las que podemos mencionar son:

- Las política públicas hacia los posgrados
- El mejoramiento de la planta académica
- Gestión y planeación prospectiva
- La necesidad de la evaluación constante de los constitutivos del posgrado (planes, programas, currículum, políticas, financiamiento, infraestructura, académicos, investigadores, alumnos)
- Pertinencia social de los programas
- Creación de redes de cooperación
- Vinculación del posgrado con el aparato productivo

Aunque se considera a los posgrados como el motor que impulsará el despegue de mejores condiciones de vida para el grueso de la población, estos aún enfrentan fuertes problemas en su consolidación e impacto laboral. Para

Méndez (2005:6) “Se trata de restablecer el vínculo de las universidades, con el sentido de equidad y justicia social. Solo una noción así podrá coadyuvar a transformar – en el mediano y largo plazo- las condiciones sociales que muestran un creciente deterioro en la calidad de vida de las sociedades mundializadas”.

Propósito General

Describir el sentido creado por los egresados de dos generaciones sobre el Doctorado en Educación.

Describir las condiciones curriculares bajo las que operó el Doctorado en Educación.

Enfoque teórico

La elaboración de la investigación supone la explicitación de los sentidos de la obtención del grado, para ello la construcción de la mirada sobre el sentido de la obtención del grado de Doctorado en Educación de los egresados de la primera y segunda generación, se ha venido construyendo desde la visión que Castoriadis (1975) otorga a lo imaginario, como construcciones de sentido, la significación imaginaria referida a aquello a partir de lo cual las cosas significan, “son”

Bajo la postura de Castoriadis, el ser humano organiza y ordena su mundo a partir de crear formas e imágenes que lo dotan de significación y sentido, manifestada como imaginario social, en el caso del Doctorado en Educación, el sentido de la obtención del grado de los egresados de este programa, forman parte de una sociedad cuya capacidad creativa otorga un sentido una significación a la obtención del grado. Los estudios de postgrado, y específicamente los de doctorado, son considerados dentro del imaginario social en los procesos formativos, como la meta final y más alta que puede alcanzar un individuo formado en el área de conocimiento en el que se desempeña, pues potencialmente, los doctorados están vinculados con la producción de conocimientos nuevos y procesos rigurosos de investigación científica.

La indagación a partir de entrevistas de profundidad, pretenden reconocer a través del lenguaje, el pensamiento ensídico del mundo constituido por los egresados de este programa sobre la obtención del grado a través de unidades

identitarias y de diferencia que faciliten el reconocimiento de lo que es, lo que tiene valor, lo que existe y es reconocido en este grupo, lo que *le significa*.

En Castoriadis, las significaciones son construcciones de sentido, no es la imagen de algo, sino la creación de imágenes que actúan como significaciones. Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad, ellas son ese mundo y ellas forman la psique de los individuos pues son creadoras de discursos, prácticas e instituciones (Castoriadis en Anzaldúa)

En el plano institucional en el programa de doctorado en educación ofrecido en la Unidad UPN 111, existe una intención explícita de consolidación de la formación de quienes ingresan al programa vinculados con la investigación, con la generación de conocimiento nuevo, en el plano de lo individual, la formación de cada individuo en su tránsito por el programa, es una actividad sobre sí mismo, no se reduce al aspecto escolarizado, sino que interviene su capacidad como sujeto de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos experimentados en un proceso individual y colectivo. Un referente importante en la formación, está constituido por Ferry(1990 en García Vázquez2012) quien considera que formarse, es reflexionar para sí, trabajar sobre sí mismo en un proceso donde teoría y práctica se articulan, la formación “es un proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido e imagina ser, dándole un nuevo sentido a sus ideas, fantasías, identificaciones y transferencias” (Anzaldúa 2004 en García Vázquez, 2012, 233)

Método

Con un enfoque cualitativo y desde la perspectiva metodológica de Creswell (1994) en cuanto al proceso de recolección de datos que involucra una gran recolección de información a través de observaciones, entrevistas y establecimiento de protocolos para recoger información con el propósito de encontrar la mejor respuesta, así como del análisis de datos desarrollado por Miles & Huberman, (1994).

El análisis de datos se realizará por medio de la catalogación de la información, proporcionada por las entrevistas a cada uno de los sujetos de

estudio y la categorización que permita la comprensión del sentido de la obtención del grado.

El protocolo supone la libre expresión de los sujetos de estudio, y a través de la inclusión de la información en matrices que permitan retomar los datos y visualizar su clasificación a partir de las categorías emergentes.

Se parte de un profundo conocimiento del contexto identificando actores y eventos principales de los que se derivarán significados y patrones válidos. Para llegar a los datos se inicia con la recolección de información acerca de la realidad observada, para llegar a la de-construcción y análisis de las significaciones imaginarias sociales que brindan un sentido a la formación recibida y la recuperación del imaginario instituido.

En una primera fase, se realiza un profundo análisis de la propuesta curricular de doctorado, sus objetivos y orientación, en un segundo momento se revisa la operación de la propuesta curricular a través de las decisiones tomadas por la Comisión Académica responsable de la operación del doctorado y en un tercer momento, se obtiene información de los egresados de dos generaciones de doctorado en Educación, la primera conformada por 20 estudiantes, de los cuales diez ya obtuvieron el grado y de la segunda generación el testimonio de 10 estudiantes, de los cuales dos ya son doctores.

Resultados Parciales

La puesta en marcha del Doctorado en Educación en la Unidad UPN 111 Guanajuato, y las condiciones curriculares en la operación, proporcionaron las condiciones y el fortalecimiento del programa.

Los aspectos objeto de análisis que se presentan en este trabajo, se constituyen con las decisiones de la comisión académica responsable de operar el programa y de los objetivos planteados por la Secretaría de Educación de Guanajuato.

La gestión académica corre a cargo de la Comisión con la finalidad de favorecer la operación de calidad del programa y elaboró un proyecto para la puesta en marcha del propedéutico. Con el objetivo de recuperar los saberes de los participantes, se solicitó la elaboración de un anteproyecto de investigación

que respondiera a las condiciones suficientes de relevancia, factibilidad y originalidad que desarrollara tanto el perfil docente como las competencias investigativas suficientes para garantizar la permanencia y la participación en el Doctorado.

Establece en la fundamentación:

...los objetos de estudio podrán ser abordados desde diversos tipos de investigación, según su intencionalidad: investigación empírica descriptiva, investigación para la innovación, investigación-acción, o investigación para la sistematización de la intervención.

La Comisión Académica determinó que el proyecto a efectuar sería de investigación básica, no se plantearía en la práctica como investigación acción, intervención o innovación educativa.

Establece indistintamente la profesionalización y la investigación como enfoque del estudio:

El programa de doctorado, en este contexto, se podrá visualizar como elemento de una política educativa estatal en materia de *formación permanente y superación profesional de los profesores en servicio*, que aporte elementos y experiencias para las estrategias orientadas a la profesionalización del magisterio.

Este aspecto es importante para la obtención de la relevancia del programa, pues en la puesta en marcha el doctorado se perfila como de investigación y no de profesionalización, debe especificarse que curricularmente no se establecía una línea que delimitara al programa como tal, sino que la Comisión Académica lo implantó mediante lineamientos en la práctica.

La Comisión Académica dio seguimiento al anteproyecto inicial de los alumnos así como a las reformulaciones ocurridas durante el ciclo propedéutico para posteriormente a partir de seminarios de integración presentar avances. La publicación y difusión de los progresos en revistas indexadas, se presentaron en el curso del doctorado a partir del interés de los participantes y de sus asesores, no como actividad de acompañamiento de la Comisión Académica, así

los indicadores de calidad que se constituyen con la difusión se presentó como condición individual.

Asimismo la construcción del objeto de estudio se concretaría de acuerdo al currículo como:

- La práctica educativa *del propio sujeto que realiza la investigación*, en el aula, en la escuela o en la zona escolar; nivel que implica el esfuerzo por desarrollar la distancia crítica y el descentramiento necesario.
- La práctica educativa *de otros sujetos como actores de los procesos educativos*, en el aula, en la escuela o en la zona escolar.
- Los procesos o fenómenos de la gestión escolar e institucional, propios de la condición histórico-cultural del sistema educativo, o resultado de las intervenciones -políticas, programas o nuevas regulaciones- que buscan transformar y mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje escolar;
- Las escuelas, las zonas o sectores escolares y demás estructuras de apoyo a las escuelas, como organizaciones complejas, que son capaces de generar procesos de aprendizaje, de cambio, de transformación, a partir de innovaciones en cualquiera de sus ámbitos organizativos, operativos o prácticos.

Estipulaciones que se quedaron impresas en la letra, pues la práctica que determinó la elaboración del objeto de estudio se inclinó mayoritariamente hacia aprendizajes y desarrollo de competencias en diversos ámbitos educativos. Más que la práctica educativa, la condición de efectuar investigaciones de carácter educativo delimitó la construcción de objetos de estudio en aprendizajes, como proceso relevante en la investigación.

Es importante especificar que en la primera generación, la realización del anteproyecto que se efectuó en el propedéutico, se constituyó finalmente en objeto de estudio en dieciocho de un total de veinte alumnos.

Entre los propósitos institucionales de la Secretaría de Educación de Guanajuato con la creación del programa de Doctorado en Educación se expone:

Ofrecer un programa de doctorado:

Que desarrolle las capacidades y competencias de los estudiantes

Profesores para construir, conceptualizar y delimitar objetos de estudio a partir de problemas concretos del aprendizaje de los alumnos, de la enseñanza, de la gestión escolar y de la supervisión educativa, desde el nivel educativo inicial hasta el profesional, en un diálogo crítico entre la teoría y sus prácticas educativas concretas.

Que forme personas capaces de producir un nuevo conocimiento, tanto empírico como teórico; que aporte a la ampliación del campo de investigación sobre las prácticas educativas; que construya referentes para la evaluación o la formulación de políticas educativas locales;

Que forme personal con capacidades para sistematizar elementos empíricos que permitan la retroalimentación de las estrategias de operación de programas y proyectos de intervención orientados a la mejora de la calidad y la equidad de la educación;

Que sus egresados aporten elementos teóricos y empíricos a los procesos de formulación de soluciones innovadoras a problemas educativos específicos, en distinto ámbito, a partir del horizonte de acción profesional de las personas.

Cuyo enfoque para el estudio e investigación sobre las prácticas educativas (de enseñanza, de gestión y supervisión escolares, de asesoría) sea coherente con los fundamentos teóricos de los programas de formación inicial de licenciatura o de programas de desarrollo profesional, como de maestría, que están basados en ese enfoque. Coherencia que ha de favorecer la construcción de un ciclo de formación especializada en ese campo de conocimiento y de desarrollo educativo.

Estos propósitos se sitúan como los indicadores de análisis a dos años de la conclusión de estudios de la primera generación, quedan más preguntas que respuestas ante la relevancia e impacto del programa, el relato que contienen los egresados sobre la visión del programa, que se obtiene tras la adquisición del grado o a partir de la situación de doctorante en espera del grado.

Conclusiones

- Los lineamientos de los posgrados para el desarrollo de calidad en los mismos y en el sistema contienen elementos que constituyen una visión armónica con las finalidades de la propia investigación.
- La construcción de sentido supone el alejamiento del objeto de estudio y la indagación a través de búsquedas en fuentes primarias y secundarias que accesoriamente cobran procesos de significación.
- Las condiciones curriculares no son objetivadas como premisas indiscutibles, sino por el contrario como condiciones básicas para la construcción de realidades académicas que acerquen a los participantes a procesos educativos de calidad.

Referencias

- Aguilar, C. E. R. (2010) *Retos del posgrado en las universidades públicas de México*. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol. 2, No. 22 diciembre de 2010. www.eumed.net/rev/ced/22/cerat.htm. Consultado: 02/12/14
- Arredondo, V. M. (2006) *Políticas del posgrado en México*. Redalyc.org. México. No. 45, mayo de 2006, pág. 0. www.redalyc.org/articulos.oa?id=34004509. Consultado: 02/12/14
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Fábula TusQuets.
- educación. ¿Sólo un caso particular de los posible?”, en *Revista de la Educación Superior de la ANUIES*, núm. 124, México: ANUIES, pp. 73-87
- Estudio Curricular (2014). *Doctorado en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111. Guanajuato.
- Méndez, E. (2005) *La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 36/3, 25-05-05. www.rieoei.org/deloslectores/972Mendez.PDF. Consultado:02/12/14
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2002), “Innovación en los posgrados en
- Moreno, M. G. (s/f) *Los retos del posgrado en educación*. portalsej.jalisco.gob.mx/los-retos-del-posgrado-en-educacion Consultado:02/12/14

Osorio, E. (2010) *Estudio de pertinencia social del Programa Educativo de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Enero 2010
pág. 22-
27Educacionquimica.info/include/down/loadfile.php?pdf=pdf1152.pdf
Consultado:02/12/14

Seguimiento de egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH

*Graciela Amira Medecigo Shej
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
amirashej@hotmail.com*

Resumen: La intención de un estudio de egresados es evaluar la calidad de sus programas a través de indicadores escolares cuantitativos y cualitativos. Son un instrumento indispensable para actualizar planes y programas de estudio, redefinir políticas de desarrollo institucional, rediseñar el currículum e informar a la sociedad sobre los resultados de la educación; En este trabajo pretendemos publicitar los resultados del estudio de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Con ello, contribuiremos a enriquecer el proceso de rendición de cuentas y mejorar la planeación estratégica porque el programa ha favorecido al darles mayores posibilidades de acceso a becas, estímulos a la permanencia o a la productividad. También se han visto favorecidas las funciones de difusión y gestión de las instituciones que cuentan con egresados del programa de maestría gracias a las habilidades que desarrollaron en el curso del mismo. Las instituciones para las que laboran los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se ven beneficiadas al contar con personal más preparado para atender los programas de asesoría, tutoría y dirección de tesis de estudiantes.

Palabras claves: progreso académico, educación y trabajo

Introducción

A finales del año 2000, con base en los cambios que los avances científicos, tecnológicos y humanos generaban en los contextos: internacional, nacional y local; así como en las demandas que se presentaban en los ámbitos: social, institucional y disciplinar, se inicia el proceso de revisión curricular para el programa adscrito en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades del Área Académica de Ciencias de la Educación, mismo que culmina con la aprobación, por el H. Consejo Universitario el 10 de julio de 2003, del rediseño curricular que a partir de ese momento obtiene la denominación de Programa de Maestría en Ciencias de la Educación.

Con este rediseño, en el año 2003 da inicio la cuarta generación del programa (2003-2004), ahora como Maestría en Ciencias de la Educación; en el

año 2005 se promueve la quinta generación (2005-2007), en el mes de junio de 2007 inicia el proceso de selección para la sexta generación del programa (2008-2009), y en junio de 2009 la selección de la séptima generación (2010-2011), y en el periodo (2012-2013) se oferta la octava generación y actualmente (2014-2015) contamos con la novena generación quienes cursan el tercer semestre.

Desde la creación de la maestría en 1991, hasta el egreso de la tercera generación en 2002, se registró un porcentaje de egresados 60.6%; aun cuando no indicaba problemas graves en el desarrollo académico, se requería un esfuerzo de análisis del estado general en que se encontraban los egresados. Para entender la situación, se iniciaron los estudios de egresados; la intención era elevar la calidad del postgrado. Los resultados obtenidos para las siguientes generaciones (cuarta, quinta, y sexta), fueron excelentes, se logró revertir la tendencia de las tres primeras generaciones; la tasa de egreso para ambas fue del 100%; es decir, todos los inscritos culminaron los créditos escolarizados. Sin embargo en la séptima y en la octava generación la experiencia es diferente y queremos estimar nichos de oportunidad para la novena generación ante el PNPC de CONACYT.

Indicadores Escolares. Maestría Ciencias de la Educación

| Generación | Total de ingreso | Total de egresados | Total de titulados | Eficiencia Terminal | Tasa de egreso | Rezago educativo | % titulados | No titulados |
|-------------|------------------|--------------------|--------------------|---------------------|----------------|------------------|-------------|--------------|
| 1º. (91-94) | 22 | 20 | 14 | 63.63% | 90.90% | 36.37% | 70% | |
| 2º. (94-96) | 11 | 6 | 6 | 54.54% | 54.54% | 45.46% | 100% | |
| 3º. (00-02) | 37 | 30 | 20 | 54.05% | 81.08% | 45.95%* | 66.66%* | 10 |
| 4º. (03-04) | 23 | 22 | 22* | 95.65% | 95.65% | 4.35% | 100% | 0 |
| 5º. (05-07) | 26 | 26 | 22 | 84.61% | 100% | 15.39% | 84.61% | 4 |
| 6º. (08-09) | 24 | 24 | 22 | 91.66% | 100% | 8.34% | 91.66% | 2 |
| 7º. (10-11) | 29 | 27 | 13 | 44.82% | 93.10% | 55.18% | 48.14% | 14 |
| 8º. (12-13) | 23 | 21 | 10 | 43.47% | 91.30% | 56.53% | 47.61% | 11 |
| 9º. (14-15) | 29 | ** | ** | ** | ** | ** | | |

* Solo se titularon 22 integrantes de la generación debido al lamentable deceso de uno de los egresados antes de lograr su titulación.

**Los datos no se pueden calcular dado que la generación aún está en curso.

El estado actual del seguimiento de egresados en las IES del país

El objetivo de los estudios de egresados consiste en proveer de información confiable y actualizada a los académicos y directivos y a todos aquellos que toman decisiones en la institución, para fortalecer y revisar la pertinencia y relevancia de

los planes y programas de estudio así como la planeación académica con visión de largo plazo.

En el contexto Nacional, los estudios de egresados en las IES del país tienen sus antecedentes en la década de los setenta y principios de los ochenta, de acuerdo con el documento publicado por la ANUIES denominado “Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados”. Básicamente, los estudios más acabados comenzaron a elaborarse a partir de la década de los noventa. En este sentido, en 1998 la ANUIES publica el “Esquema básico para el seguimiento de egresados”.

La Universidad Autónoma Metropolitana emprendió en 1979 un estudio con los 539 egresados de la primera generación. En 1981 la UANL inició su primer estudio encuestando a los estudiantes al momento de su egreso.¹

La Universidad de Colima inició su estudio en 1992, en 1997 realizó un segundo estudio y en 2001 fueron integrados al proyecto institucional. En 1994 la Universidad Autónoma de Querétaro puso en marcha el programa de seguimiento de egresados. En 1994 y 1995 la UAM realizó un tercer seguimiento de egresados comprendiendo a las generaciones 1989 a 1991.

En la BUAP iniciaron los estudios hacia finales de los noventa comprendiendo a las generaciones de 1995 a 2000. La Universidad Autónoma de Aguascalientes el seguimiento de egresados inicia en el 2001. La Universidad de Guanajuato aunque con algunas dificultades metodológicas inicio sus estudios en el 2000. La Universidad Autónoma de Tamaulipas inició su proyecto sistemático en 2002. La Universidad Autónoma de Sinaloa, el IPN, la Universidad Autónoma de Baja

¹ A partir de 1986 la inscripción en el nivel superior se detuvo a causa de una menor rentabilidad de la inversión educativa, a la dificultad de realizar estudios largos en tiempos de crisis y a restricciones en el financiamiento. El fenómeno privaba sobre todo en las instituciones universitarias públicas que, en los años setenta, al ser afectadas por la masificación, contribuyeron a democratizar las oportunidades en la educación de nivel superior (Didou, 1995).

California, la UJAT, iniciaron sus estudios, siguiendo la metodología de ANUIES, a partir del 2009.

Método

Se realizaron las siguientes actividades iniciales. Primero una adecuación de la metodología propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior para los estudios de egresados al proyecto de seguimiento de egresados del Programa de la Maestría en Educación.

Construcción analítica del estudio de egresados del Programa de la Maestría en Educación. Revisión bibliográfica de la literatura relacionada con el estudio.

Construcción del marco teórico que orientará el desarrollo del seguimiento de los egresados del programa. Diseño de instrumentos para el estudio de egresados.

Definición de variables cuantitativas y cualitativas.

Identificación del marco de muestreo y alcance de la inferencia. Cálculo del tamaño de muestra para cada variable. Construcción del cuestionario tipo.

En un segundo momento se procedió realizar la fase de localización de los egresados seleccionados. Y se atendió a la integración de un directorio de egresados.

Como tercera fase se recopiló, analizó e interpretó la información de egresados. Y se procedió a la elaboración del informe final.

Resultados del estudio de egresados de las cuatro primeras generaciones del Programa de la Maestría en Educación.

El universo de egreso fue de 59 alumnos titulados; de ese universo, se encuestaron 6 egresados de la primera, 4 de la segunda, 16 de la tercera y 12 de la cuarta, es decir se trabajó con 38 cuestionario (64.4% del universo). Los ejes temáticos de la encuesta fueron:

1. Condiciones previas al inicio de los estudios de la Maestría en Educación.

a) Condiciones laborales previas al inicio de la maestría.

b) Situación académica antes de iniciar los estudios de posgrado.

Avances del proyecto

Las seis generaciones analizadas muestran un balance altamente favorable; la mayoría tuvo un promedio alto; cuentan con un buen nivel socio-

económico, enaltecido por los estudios de maestría al mejorar su desempeño laboral y lograron un impacto social positivo. El estudio de seguimiento de egresados mostró que un nivel económico aceptable, favorece el desarrollo académico de los estudiantes; la mayoría de los egresados de las tres generaciones sustentó sus estudios con apoyo de su salario. Esto deja ver el interés, el esfuerzo y la dedicación para la culminación del programa; refleja un genuino aprecio por su superación profesional. El estudio, nos condujo a identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del programa.

En principio, se observa que el programa de la Maestría en Educación en sus tres generaciones egresadas, así como la forma en que fue impartido a los alumnos que las cursaron, es favorable para la mayoría de los egresados, cabe señalar que la matrícula se compuso en su mayoría por mujeres quienes realizaron un buen desempeño académico durante su trayectoria escolar, lograron un buen promedio y cuentan con un buen nivel socio-económico, lo que favorece por ende a su desempeño laboral y también impacta a la sociedad en la que participan. Es observable también que el programa favoreció la movilidad de los egresados, ya que lograron mejores posibilidades de empleo. Las tres últimas generaciones egresadas del programa obtuvieron apoyo económico a través de las becas que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, lo que les permitió una dedicación de tiempo completo al programa lo que se reflejó en una mejor trayectoria académica, mayor movilidad académica y mejores tasas de titulación para estas cohortes generacionales.

El estudio de seguimiento de egresados dio como resultado la identificación de las fortalezas y áreas de oportunidad del programa mismas que a continuación se relacionan:

El programa permitió a los egresados:

- a. Trabajar en el sector educativo.
- b. Vincularse con alguna institución/ empresa particular.
- c. Continuar actualizándose y superándose.
- d. Pensar creativamente.
- e. Realizar investigación.

- f. Generar investigación.
- g. Desarrollarse de manera independiente.

El programa otorga mucho énfasis a la enseñanza teórica, de mediano a mucho énfasis a la enseñanza metodológica, de mediano a mucho énfasis al desarrollo de habilidades de investigación.

Participación en eventos académicos, dejando como área de oportunidad la escasa publicación de artículos en revistas arbitradas e indexadas, así como no publicación de las tesis de grado. En general, los egresados opinaron que el ambiente prevaleciente en el programa de la maestría en educación fue poco satisfactorio en cuanto a:

1. La congruencia entre las reglas y los patrones de conducta de las autoridades y profesores.
2. La percepción de un gran respeto por los mejores académicos. No siempre se pedía su opinión y ésta era tomada en cuenta.
3. La percepción de un clima de trabajo en equipo.

Conclusión

Debe quedar claro que las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo no pueden ser interpretadas solamente a través de la Teoría del Capital Humano, ya que estas relaciones no son directas y unívocas, sino de carácter complejo, en el que intervienen factores tanto escolares, como extraescolares. Conviene recordar con Karabel y Halsey que no hay aún la formulación de una teoría de la educación y los mercados laborales que comprenda suficientemente los elementos que en ellos inciden, por lo que los estudios sobre egresados deben considerar argumentos, categorías y variables provenientes de distintas perspectivas.

Como lo dice Navarro Leal, aunque los estudios sobre egresados generalmente buscan describir características sobre su inserción y desempeño laboral, para efectos de evaluar y retroalimentar los programas educativos que han cursado, se hace necesario considerar algunos elementos teóricos para efectos de sustentar e

interpretar relaciones entre las categorías y variables que comúnmente se utilizan en este tipo de estudios.

El estudio permitió orientar en el rediseño curricular el área tutorial con la intención de que sea un espacio para que tutor y alumno construyan trabajos de planeación, reporte y difusión de avances de investigación, u otras publicaciones en eventos académicos nacionales e internacionales, con la intención de profundizar en los ámbitos de alguna de las líneas de investigación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Referencias

- ANUIES. (1998) Estudio de seguimiento de egresados, ANUIES, México.
- Didou, S. Los Profesionistas Egresados de la UAEM y su Zona de Primer Empleo, UAEM, México, 1995.
- Fresán Orozco Magdalena. Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior”, en Esquema básico para estudios de egresados en educación Superior, ANUIES, México, 2003.
- Medecigo Shej, Graciela (2011) Perspectiva y prospectiva del programa de Seguimiento de Egresados. La experiencia en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1998) Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social: resultados de un seguimiento de egresados de la universidad Iberoamericana. Universidad Iberoamericana, México.
- Ibarrola, M., “Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina”, en Revista Latinoamericana de estudios Educativos, Vol. XVIII, No. 2, México, 1988.
- INEGI, Los Profesionistas en México, México, INEGI 1993
- UAEH (1991-2002) Archivos del Área Académica de Educación. UAEH, Pachuca.

Valenti Nigrini Giovanna y Varela Petito Gonzalo. "Construcción analítica del estudio de egresados", en Esquema básico para estudios de egresados en Educación Superior, ANUIES, México, 2003

El desarrollo de los programas de posgrado en educación en Jalisco, una revisión histórico-política

Ruth C. Perales Ponce
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
ruthperales2004@yahoo.com.mx

Resumen: El desarrollo de los posgrados en México ha tenido un proceso histórico ligado a la educación superior y su conformación en el sistema educativo mexicano. Los programas de posgrado en educación se han desarrollado de acuerdo a las políticas educativas y encuentran en el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica un fuerte impulso en la diversificación y oferta educativa nacional por ser la opción de formación nacional considerada para lograr la profesionalización docente. El documento analiza el desarrollo de los estudios de posgrados dentro del sistema educativo y en particular aquellos programas cuyos destinatarios son los profesionales de la educación en el estado de Jalisco, desde las políticas nacionales y estatales y sus condiciones actuales en el nuevo escenario del desarrollo profesional docente. El reporte forma parte de la investigación doctoral cuyo objetivo son las prácticas de formación en un programa de maestría en Jalisco.

Palabras claves: Formación, posgrados en educación

Introducción

Históricamente el proceso de profesionalización de los docentes ha sido determinado por las políticas públicas del gobierno federal y las consecuentes en los estados, ambas definidas por las condiciones políticas y económicas, nacionales e internacionales. En la historia reciente se identifica a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 19 mayo de 1992 una marcada política y observancia en la formación continua de los docentes como criterio de calidad del sistema educativo nacional. Y es precisamente en este momento que la profesionalización de los docentes a través de programas de posgrado, se convierte en un criterio de calidad y con ello la diversificación de programas de esta naturaleza en todo el país.

Esta ponencia forma parte de la investigación doctoral que desde una perspectiva cualitativa, pretende comprender las prácticas de formación para la investigación en un programa de posgrado en Jalisco. Como un primer acercamiento de la misma, se realiza una caracterización de los estudios de posgrado, para ello se acude al análisis sobre su desarrollo dentro del sistema educativo y en particular aquellos programas cuyos destinatarios son los

profesionales de la educación en el estado de Jalisco. A partir de su desarrollo histórico, seguido de la revisión de las políticas nacionales y estatales, planteando algunas consideraciones a partir de condiciones actuales en el nuevo escenario del desarrollo profesional docente.

El desarrollo de los estudios de posgrado en México y Jalisco

La conformación del sistema educativo mexicano ha seguido un largo proceso histórico, determinado por políticas públicas que ha generado reformas que han delineado el tipo de ciudadano que se desea formar, los contenidos y programas educativos han conformado una visión nacional respecto al valor social de la educación. Durante un largo periodo fue necesario garantizar la educación básica para los mexicanos. No así en lo relacionado a la educación superior, ya que este como se afirma Ruiz y Argueta “ha sido lento y penoso” (2007:29) y supeditado a las políticas públicas y la inversión económica.

En cuanto a los estudios de posgrado, se ubica un primer antecedente en 1910 en la Escuela Nacional de Altos Estudios, perteneciente a la Universidad Nacional, que tenía como objetivo “...proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios para llevar a cabo, metódicamente, investigaciones científicas que sirva para enriquecer los conocimientos humanos y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales (Ducoing, en Arredondo, et. al. 2006:4). Como puede observarse es la investigación en este nivel educativo la producción de conocimiento y elemento clave en la formación de cualquier disciplina.

No obstante estas características, no se define como nivel de posgrado, sino como afirma Ruiz y Argueta (2007), éstos se definen hacia año de 1930 y tienen una expansión importante en la década de los setenta, entre otras razones debido al crecimiento de la educación superior, y la creación en 1970 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Los autores señalan como las primeras instituciones de educación superior que imparten programas de posgrado son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Respecto a los programas de posgrado en educación Aceves (2000a) refiere que se ubican en el año de 1934 con la maestría y doctorado en Ciencias de la Educación que eran impartidos por la Universidad Nacional. En esta época menciona el autor, para realizar los estudios de maestría, se requería tener estudios de maestro normalista o bachillerato y su propósito era la formación de maestros de educación media. Y es en 1955 cuando se crea la maestría en Pedagogía, que sustituye a este programa, y cambia su objetivo por una formación de disciplina científica y ya no la formación docente. El programa se imparte a través del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Como se ha señalado es en la década de los setenta cuando se observa un crecimiento de los programas de posgrado y el caso del campo educativo, sigue esta tendencia. Como refiere un estudio de Ezpeleta (1982) que afirma que en la década de los ochenta existe un “crecimiento desordenado”, estado que prevalece hasta nuestros días, caracterizado por una amplia y repetitiva oferta académica, diversidad y heterogeneidad en las orientaciones y fines de los mismos. Esto obedece entre otras razones, a las políticas educativas que comprometen al estado de ofrecer servicios de formación continua a los profesionales de la educación, generando una respuesta

reactiva a la demanda potencial (de cientos de miles) de profesores en servicio por obtener un posgrado que ponen como requisito instancias como, la promoción de Carrera Magisterial, PROMEP, PIFI² y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); existe además una presión social de “tener” un posgrado para una mejor oportunidad de empleo o mejora salarial; con base en los tabuladores de la instituciones educativas (Ibarrola, et.al. 2012: 24).

El crecimiento reactivo según las autoras no responde necesariamente a una adecuada planeación, ni ha sido pertinente. Asimismo, las condiciones institucionales con las que operan los programas de posgrado en educación son

² La cita refiere al PROMEP, Programa de Mejoramiento del Profesorado, mismos que a partir de enero de 2014 cambia su nombre por Programa para el desarrollo profesional docentes (PRODEP) y PIFI, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.

muy desiguales y heterogéneas. Por lo que la calidad y la formación que en ellas se promueve, se mantiene en discusión permanente.

Aunque no existe un información precisa que garantice tener el conocimiento integro sobre el número de programas de posgrado en educación, Ezpeleta (1982) refiere que entre 1970 y 1976 se contaba con un registro de 21 programas de maestrías en educación, mientras que en 2006 el número ascendía a 718 programas de posgrado en educación: especialidades, 68; maestrías 562 y doctorados 88 (en Ibarrola, et. al, 2012:23). Este crecimiento continua ya que en el año 2013 se identifican un total de 1,168, de los cuales 1,030 son maestrías y 138 doctorado; que representan el 13.7% del total de programas de posgrado en el país (Pérez, Limón y García, 2013: 223); y un incremento cerca del 40% en los últimos seis años. Este crecimiento vertiginoso puede notarse en cada entidad federativa, con la promoción y propaganda para estudiar un posgrado en educación, principalmente en instituciones de educación privadas quienes de los 1,168 programa referidos fueron impartidos por el 73% y el 27% por instituciones públicas.

En Jalisco, se tiene como antecedente el primer programa de posgrado en 1963 de la Universidad de Guadalajara con el programa maestría en análisis de sistemas industriales. (Ruiz y Argueta, 2007). En tanto que los programas de posgrado en educación en el estado de Jalisco, Aceves (2000b) describe y caracteriza a diez programas de maestría y tres especializaciones que surgen en la década de 1980-1990, aun cuando como el autor señala es la Maestría en Educación ofrecida por la Universidad Autónoma de Guadalajara en 1974 el primer programa en este campo, misma que recibe su registro de parte de la Secretaría de Educación Pública hasta 1983.

El estudio parte de la distinción entre instituciones públicas y privadas, de las primeras se describen las correspondientes a la Secretaría de Educación, como son el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales ambos creados a partir de un Acuerdo administrativo en el año de 1989, y el Programa Sistema de Superación Magisterial (SISUMA) en 1993 y en 1994 se transforma en la maestría en

Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE). En 1991 la Universidad de Guadalajara con dos programas de maestría. Mientras que del ámbito privado, como se ha referido antes la Universidad Autónoma de Guadalajara en 1974, posteriormente en 1982 la Universidad del Valle de Atemajac, en 1986 el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en 1994 La Universidad La Salle, en 1996 el Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos y en 1998 la Universidad Panamericana.

González, et al. (2013) realizan un diagnóstico de la oferta de programas de posgrados en Jalisco, su objeto de investigación lo constituyen 21 instituciones de educación superior públicas y privadas con un total de 333 programas de posgrados, en el estudio no se precisan las disciplinas o campos de formación de los programas analizados. Cabe señalar que entre las instituciones seleccionadas no se presenta información relativa a las instituciones correspondientes a la Secretaría de Educación en la entidad.

Por su parte, en la entidad y atendiendo a los criterios del CONACYT (2014) se cuenta con 125 programas que son reconocidos como de calidad, 30 especialidades, 63 maestrías y 32 de doctorado, de éstos sólo siete son del ámbito educativo y ninguno de ellos corresponde a programas considerados como profesionalizantes. Mientras que de acuerdo al anuario estadístico del ANUIES correspondiente al inicio de ciclo escolar 2012-2013 se registran 89 instituciones que ofrecen programas de posgrado en la entidad, de estas 17 son públicas y 72 particulares, con una oferta académica de 569 programas, 173 especialidades, 330 maestrías y 66 doctorados. Con relación a la matrícula en el nivel de posgrado estudian un total de 18, 756 alumnos, 9,765 mujeres y 8,891 hombres.

Respecto a las instituciones que ofrecen programas de posgrados en educación, se identifican 34 que representan el 38%, nueve de sostenimiento público y 25 particulares, a través de 68 programas, de los cuales ocho son especialidades, 44 maestrías y 16 doctorados. De éstos el 35.29% se ofrecen en instituciones públicas y el 64.70% en particulares. Los estudiantes de estos programas son 5,212, de ellos 3, 296 son mujeres y 1, 556 hombres y representa el 27.78 % del total de estudiantes en este nivel en la entidad.

En cuanto a la institución con mayor número de programas se ubica a la Universidad de Guadalajara con once de ellos, una especialidad, siete maestrías y tres doctorados, y con cinco programas la Universidad Marista de Guadalajara. No obstante, estos programas no son los que tienen la mayor cantidad de estudiantes.

Cabe señalar en cuanto a la cobertura de los programas de posgrado que la mayoría se concentran en la Zona Metropolitana de Guadalajara, sin embargo, existe programas como la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa misma que se imparte en 16 sedes del estado y presenta la mayor matrícula de estudiantes con 1, 148, le siguen los dos programas de la Universidad Virtual de Estudios Superiores con 1,080 y también con dos programas de la Universidad Santander con un total de 999 estudiantes. Son estos cinco programas en donde se concentra el 61.91% del total de estudiantes en posgrado en educación.

Como se ha descrito la mayor oferta académica se concentra en instituciones particulares con 44 programas, de estos 26 programas corresponden a 12 instituciones que cuentan con el Reconocimiento de Validez oficial de Estudios otorgado por la Secretaría de Educación en la entidad. En tanto la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), cuenta con cuatro instituciones que ofrecen los programas de posgrado, con una oferta de 12 programas de la instituciones públicas, 3 especialidades, seis maestría y tres doctorados, en tanto las instituciones particulares ofrece en su conjunto 26 programas, 4 especialidades, 17 maestrías y 5 doctorados.

De acuerdo a las cifras expuestas los programas de posgrado en educación, si bien en número su proporción es reducida sólo el 11.95%, no así en el número de estudiantes, ya que estos representan prácticamente la tercer parte de la matrícula en el nivel de posgrado. Condición que hace relevante en la entidad la formación del posgrado y más aún cuando estos se dirigen a la formación de profesionales de la educación en los diversos niveles educativos. Sin embargo, también es importante señalar que la oferta de programas se concentra

en la Región Centro de la entidad y ya existe programas en otras regiones, sin embargo, aún no se tiene una cobertura estatal.

Por otra parte, se observa un incremento en la oferta de instituciones particulares, similar a la tendencia nacional, esta puede ser explicada desde la política neoliberal que sostiene a la economía y a la educación, que desde una perspectiva de crecimiento, vinculación internacional y dar respuesta a las demandas de organismos internacionales que evalúan y por tanto financian la educación. Esta se ha convertido en un instrumento “comercializable” (Feldfeber y Saforcada, 2005). Es entonces, bajo esta premisa que puede comprenderse el desarrollo de los posgrados, queda la interrogante, sobre el valor social que la educación está jugando ante este escenario.

La formación de posgrado de profesionales de la educación, desde la política educativa nacional y estatal

Uno de los primeros cambios que determinan el incremento en la formación de posgrado de los profesionales de la educación, lo constituye el hecho de que en año de 1984 por decreto nacional "la educación normal en su nivel y cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura" (Diario oficial, 1984), estableciendo como antecedente los estudios de bachillerato y con este cambio las Escuelas Normales adquieren la condición de instituciones de educación superior y como tales les corresponde la realización de las funciones de difusión e investigación, aun cuando la gran mayoría de sus académicos no contaban con la formación necesaria para desarrollar estas nuevas funciones. Y en la medida que los académicos incursionaban en estudios de posgrado, sus trabajos formaron parte de la producción investigativa de la institución de adscripción, sin embargo, se continuaba sin realizar investigación de la formación en las escuelas normales.

Por otra parte, como se ha referido en apartados anteriores, es en la década los setenta y en los ochenta donde se presenta una fuerte expansión a los estudios de posgrado. Y es a partir de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica el 19 de mayo de 1992, su mayor impulso, al convertirse en un criterio de calidad y asignación de puntuación en el programa de

revaloración docente conocido como Carrera Magisterial. Según Del Castillo, la política de formación continua derivada del mismo “tuvo como propósito original revalorar la función del magisterio en servicio para responder, en el corto plazo, a la reforma curricular de 1993 y resarcir el impacto de la crisis económica de la década de 1980 en el poder adquisitivo de los maestros” (2012: 646).

En ese mismo sentido, Pérez (2012) afirma que dicha política educativa de profesionalización, tuvo al menos tres propósitos conformar una identidad del gremio, lograr el reconocimiento y legitimidad social de la ocupación y lograr la adquisición de una formación académica que permitiría un mejor desempeño de las tareas propias de la ocupación e incidir en la calidad de la enseñanza y la educación (Pérez, 2012: 52-53).

Actualmente en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), se define que es el docente el “responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo” (artículo 4º, XXV). Para lo cual, se definen como líneas de política educativa, entre ellas 3) el desarrollo y consolidación de la oferta de formación continua con énfasis en las prioridades educativas nacionales y en las necesidades de las escuelas públicas de educación básica y de los maestros considerando, entre otros, temas de convivencia escolar pacífica con perspectiva de género (LGSPD: 2013, 26).

Al respecto, considero que la operación y creación de programas de posgrado adquieren un nuevo sentido, dar atención a necesidades particulares, es decir, contextuales, condición que implica una visión y perspectiva diferente en cuanto a la organización y administración de programas de posgrado. Además de que ya no representan un puntaje específico para los esquemas de promoción, puesto que ahora el indicador de calidad será la evaluación “*in situ*”.

También la misma Ley en su artículo 54, obliga al estado para proveer de opciones de formación continua al Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión. Para lo cual las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos para la formación continua y el avance cultural del personal en servicio. En el caso del Personal

Docente y del Personal con Funciones de Dirección los programas combinarán el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado. (LGSPD, 2013: 27)

Dicha oferta educativa de acuerdo al artículo 55, debe responder entre otros a las siguientes condiciones: III. Ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar; IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional; y V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las Escuelas en la región de que se trate, (LGSPD, 2013: 27)

Estas condiciones hacen necesario un análisis y evaluación en cuanto a la pertinencia de la oferta educativa a nivel nacional y en el estado, ya que como se describió en el apartado anterior, se requiere tener cobertura fuera de la región centro de la entidad.

Por otra parte, es precisamente la Secretaría de Educación Jalisco, a quien le corresponde la coordinación del Sistema de Educación en el estado, en la nueva Ley Orgánica del Poder Ejecutivo del estado de Jalisco (2013), de acuerdo al Artículo 15, se limita sus atribuciones en cuanto a : I. Ejercer las atribuciones que la legislación federal en materia de educación, cultura física y deporte establece para los Estados, así como las atribuciones descentralizadas por la Federación hacia los Estados, mediante la celebración de convenios, con *excepción de la educación superior y tecnológica*. Y el proporcionar y vigilar la prestación de los servicios de educación a cargo del Estado, en todos los tipos, niveles y modalidades conforme a la ley, con *excepción de la educación superior y tecnológica*, sin perjuicio de la competencia concurrente con otras instituciones educativas estatales con autonomía.

Es decir, le corresponde a la SEJ la coordinación de un sistema educativo, parcialmente dividido en sus funciones, ya que de acuerdo a la misma Ley en el artículo 23, corresponde ahora a la nueva Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología el "*II. Diseñar y aplicar la política de innovación, investigación científica y tecnológica del Estado, en coordinación con la Federación y los*

municipios, así como las instituciones de educación superior y tecnológica en Jalisco".

De acuerdo a la Ley Estatal de Educación, corresponde a la Secretaría de Educación Jalisco, la coordinación del Sistema Estatal de Formación Continua, que comprende entre otras a las instituciones de posgrado. Sin embargo, a partir del cambio de administración en el gobierno del estado de Jalisco, se crea la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología y es el 22 de agosto de 2013 que el gobierno del estado emite el Acuerdo mediante el cual se Sectorizan a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología los Organismos Públicos Descentralizados Responsables de la Educación Superior Tecnológica (en adelante ASEC) que en su fracción VII se establece que:

En virtud de la importancia que tiene la formación de docentes para la educación básica, las instituciones de educación normal, las unidades de la universidad pedagógica nacional en el Estado de Jalisco y las instituciones de posgrado que atienden la formación continua y superación de docentes para la educación básica que actualmente son administradas por la Secretaría de Educación, seguirán adscritas transitoriamente a esta última dependencia, con el fin de ejecutar puntualmente un proceso de entrega-recepción que no afecte el servicio educativo (ASEC, 2013: 4-5)

Actualmente las instituciones referidas continúan dependiendo de la Secretaría de Educación, y no se precisa oficialmente si realmente se concretará este cambio. Debido entre otros aspectos a la relación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y que a nivel nacional las instituciones y sus programas mantienen una línea de dirección con la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), no así con la Subsecretaría de Educación Superior a la que correspondería.

Asimismo, en el Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2013- 2033 se tiene como objetivo para la Secretaría de Educación, el mejorar la calidad educativa a través de estrategias como la articulación del sistema educativo jalisciense, el fortalecer la profesionalización de los docentes y directivos, mejorar los programas

y las instituciones formadoras de docentes y disminuir las desigualdades regionales en educación superior. Y de gran importancia se define la estrategia “O4E3 Establecer el vocacionamiento de la educación superior”. Dichas estrategias resultan un tanto paradójicas, ya que por un lado se atribuye a la SEJ lograrlas, y por otro, se le reducen atribuciones legales que le permitan conseguirlo.

Consideraciones preliminares

La formación en posgrado como se ha descrito se origina en 1930, son cerca de 84 años en las que el país ha puesto la atención en la formación de alto nivel, la generación de conocimiento a través de la investigación científica en todos los campos del conocimiento, aun cuando se ha tenido un mayor impulso al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En el tema que nos ocupa, la formación de posgrados en educación en Jalisco, su historia se conforma de cuatro décadas dedicadas a la formación de los profesionales en educación, en sus orígenes para fortalecer el proceso de valoración social del magisterio, y asumiendo el compromiso de realizar investigación educativa para la mejora del propio sistema educativo. Se presenta en Jalisco, la misma tendencia nacional, una oferta educativa en programas ofrecidos por instituciones particulares, quienes concentran el mayor porcentaje de la matrícula de estudiantes.

Las nuevas reglas del juego en cuanto al desarrollo profesional docente, establecidas por decreto oficial, reiteran el papel del docente como “investigador” y agente responsable de la mejora en la educación.

La formación del posgrado, de acuerdo a la nueva política educativa ahora será evaluada puestos los saberes en acción, es decir, durante la práctica docente. Situación que retoma un principio fundamental mejora de la educación desde la educación y construir teoría educativa Carr (1999). Sin embargo, surgen algunos cuestionamientos ¿Quiénes realizarán la observación de las prácticas de los docentes? ¿Éstos observadores cuentan con los instrumentos metodológicos que permitan dar cuenta fiel del proceso educativo? ¿Qué uso se le dará a la información que se genere de las observaciones?

De acuerdo a Sánchez (2000) “La formación para la investigación es una tarea compleja que implica por un lado la producción de conocimientos científicos y la de enseñar a producirlos en donde, enseñar-aprender para la creación científica es una aventura intelectual, y la enseñanza es diferenciada en función del campo disciplinar, “ya que al enseñar a investigar se enseña un oficio: el de investigador” (2000:8).

Queda pues en duda, si realmente los posgrados en educación están preparados para la formación de este oficio, ante las nuevas condiciones que se le imponen a los profesionales de la educación y las respuestas que se le exigen a la investigación educativa en cuanto a la solución de los grandes problemas educativos que caracterizan al sistema educativo en permanente reforma.

Referencias

- Aceves, S. (2000a) Antecedentes de los posgrados en educación en México, en *Revista La Tarea* No. 13-14, pp. 29-33, México, SNTE Sección 47, Disponible en <http://www.latarea.com/articu/articu13/aceve113.htm>
- Aceves, S. (2000b) Los posgrados en Jalisco: notas para una ubicación preliminar en *Revista La Tarea* No. 13-14, pp. 63-72, México, SNTE Sección 47
- Arredondo, V., Pérez, G., Morán, P. (2006) Políticas del posgrado en México, *Reencuentro*, no. 45, Universidad Autónoma Metropolitana, México pp. 49-74, <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Carr, W. (1999) Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, España, Morata
- Del Castillo- Alemán, G. (2012) Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Diario Oficial de la Federación (2013) ACUERDO número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública
- Diario Oficial del estado de Jalisco (2013) Acuerdo mediante el cual se Sectorizan a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología los Organismos

Públicos Descentralizados Responsables de la Educación Superior Tecnológica,

[http://app.jalisco.gob.mx/PeriodicoOficial.nsf/BusquedaAvanzada/BEB9495EEE37D6A986257BCE007903E0/\\$FILE/08-22-13-III.pdf](http://app.jalisco.gob.mx/PeriodicoOficial.nsf/BusquedaAvanzada/BEB9495EEE37D6A986257BCE007903E0/$FILE/08-22-13-III.pdf)

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

Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005) La educación en las Cumbres de las Américas. Su impacto en la democratización de los sistemas educativos. Informe final. Serie ensayos & Investigaciones No. 1, Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPEd), Argentina

González, V., Chávez, R., Mejía, R., Morín, C., Pacheco, L. (2013) *Diagnóstico del posgrado del Estado de Jalisco* en Serna, M., Cabrera, J., Pérez, R. y Salinas, M. (coord.) Diagnóstico del posgrado en México, ocho estudios, México, COMEPO, A.C. Recuperado de <http://www.comepo.org.mx/images/stories/pdf/diagnostico-del-posgrado-en-mexico.pdf>

Pérez, D., Limón, A. y García, J. (2013) *Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación en Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, Orozco, B. y Pontón, C. (coord. Gral.) Colección Estados del Conocimiento, México, COMIE, ANUIES

Pérez, D. (2012) Valoración y acreditación de posgrados en educación (Las maestrías en el Estado de México) ISCEEM

Ruiz, R. y Argueta, A. (coord.) (2007) Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y perspectivas, UNAM, México

Sánchez, R. (2000) La formación de investigadores como quehacer artesanal,
Disponible en
http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf

Hacia un diagnóstico de los posgrados en educación en México, un primer acercamiento

Ruth C. Perales Ponce
Red de Posgrados en Educación, A.C.-Consejo Interinstitucional de Investigación
Educativa de la SEJ
ruthperales2004@yahoo.com.mx

Juan Alberto Ramírez Valdez
Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la SEJ
alberto.valdez@jalisco.gob.mx

Resumen: La ponencia es un primer acercamiento de la investigación titulada *La formación en y para la investigación, un diagnóstico de los programas de posgrados en educación en México*, cuyo objetivo es analizar las tendencias y retos de formación para la investigación de los posgrados en educación en México, así como sus implicaciones en la formación de profesionales de la educación, para ello se realiza en un primer momento una caracterización de los programas de posgrado en educación a través de un diagnóstico. Se analiza lo relacionado a la información de seis entidades, y a partir del cual es posible definir puntos de discusión para lograr la caracterización de los programas y comprender la naturaleza de su desarrollo.

Palabras clave: Formación, Posgrados en educación,

Introducción

El fortalecimiento del posgrado nacional representa una de las estrategias más importantes para lograr el desarrollo sustentable de México, ya que es el espacio propicio para la generación de conocimiento que permita encontrar las soluciones a los grandes problemas actuales, y para ello se requiere la formación de profesionales altamente calificados en diversas áreas del conocimiento.

En el caso de la formación de posgrado en educación, su origen se ubica en los años 30' y es en la década de los ochenta donde reportan algunos autores su etapa de expansión y posteriormente a partir de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa (1992) en el que se incrementa la oferta educativa, ya que se convierten en un elemento clave para dar atención a la política de la profesionalización y valoración de los docentes.

Diversos autores Ezpeleta (1992), Ruiz y Argueta (2007) Ibarrola (2012), consideran el desarrollo del posgrado ha tenido un crecimiento desordenado,

reactivo, caracterizado por la diversificación de la oferta, heterogeneidad en la definición de orientación y finalidades, y son cursados principalmente con el propósito de la acreditación sin importar la calidad de los mismos. Diversidad de exigencias que se requieren a las instituciones públicas en la creación de programas de posgrado, contra la laxitud que se obliga a las instituciones privadas para la asignación del Registro de Validez Oficial de los estados (RVOE). No obstante su amplio crecimiento y condiciones se carecen de estudios que permitan conocer el desarrollo de su naturaleza y comprensión de lo que aporta a la formación para la investigación.

Por lo que se plantea una investigación interinstitucional- nacional convocada por la Red de Posgrados en Educación, A.C. y que busca responder a la pregunta *¿Cuáles son las tendencias de formación para la investigación en los programas de posgrado en educación en México?* y para lo cual se define de manera inicial la realización de un diagnóstico de los programas de posgrado en educación de las instituciones de educación superior y centros de investigación participantes a fin de establecer las formas en que se produce el conocimiento educativo y su impacto.

La investigación se plantea una metodología mixta, en una primera etapa cuantitativa a través de un instrumento en línea, la segunda cualitativa, con entrevistas, registro de observación y grupos focales, a través de la colaboración interinstitucional y trabajo en red. A través de una caracterización de los programas de posgrado en educación (con orientación profesionalizante y de investigación) a través de un diagnóstico de la oferta educativa en cada entidad del país, así como la descripción de las tendencias de la formación en investigación a partir del análisis de sus proyectos curriculares y la práctica educativa de las asignaturas ex profeso y se complementa con el análisis de la producción de conocimiento de investigadores y tesis de sus egresados.

La investigación tiene sus orígenes en la concepción sobre la formación para la investigación y en las prácticas educativas en el posgrado como elemento que define este nivel educativo, consideramos que la formación es un proceso de decisión personal, “nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma así mismo,

lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que se destacan los formadores como mediadores humanos” (Moreno, 2010:23). Es entonces un programa de posgrado y su proyecto curricular, las prácticas de los investigadores y académicos esos mediadores que permiten a quien se inscribe en un programa de esta naturaleza a lograr la formación de expertos que se requiere desde el posgrado.

En la investigación participan 30 investigadores³, tres de ellos independientes y 27 pertenecen a 20 instituciones de educación superior y centros de investigación de los estados de Baja California, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Distrito Federal, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Puebla, Sonora, Tamaulipas, Querétaro y Yucatán.

En esta ponencia, se describen un primer acercamiento hacia el diagnóstico nacional en seis entidades, y a partir del cual es posible definir puntos de discusión para lograr la caracterización de los programas y comprender la naturaleza de su desarrollo.

El desarrollo del posgrado

El fortalecimiento del posgrado nacional representa una de las estrategias más importantes para lograr el desarrollo sustentable de México, ya que es el espacio propicio para generación de conocimiento que permita encontrar las soluciones a los grandes problemas actuales, y para ello se requiere la formación de profesionales altamente calificados en diversas áreas del conocimiento.

La formación de posgrados en educación ha presentado un crecimiento a partir de los años setenta, refiere Ezpeleta (1982) que entre 1970 y 1976 se contaba con un registro de 21 programas de maestrías en educación, mientras que en 2006 el número ascendía a 718 programas de posgrado en educación: especialidades, 68; maestrías 562 y doctorados 88 (en Ibarrola, et. al, 2012:23). Este crecimiento continua ya que en el año 2013 se identifican un total de 1,168, de los cuales 1,030 son maestrías y 138 doctorado; que representan el 13.7% del

³ En este documento corresponde el avance realizado de Chihuahua por Romelia Hinojosa Luján; Distrito Federal, Rosa Amalia Gómez Ortiz; Estado de México, Ma. Dolores García Perea, Miguel Eslava Camacho, Erika María Baltazar Martínez; Guanajuato, Manuel Cacho Alfaro; Jalisco, Ruth C. Perales Ponce, Ana María González Morfín; Puebla, Martha Leticia Gaeta González, Juan Martín López Calva y Judith Águila Mendoza y de Tamaulipas, Jorge Luis Cruz Pérez.

total de programas de posgrado en el país (Pérez, Limón y García, 2013: 223) y un incremento cerca del 40% en los últimos seis años.

Este crecimiento se presenta de manera similar en las entidades federativas, con una importante presencia de programas ofrecidos por instituciones de educación particulares quienes de los 1,168 programas referidos impartieron el 73% y el 27% por instituciones públicas.

Este número de programas representa el 16.75% de programas en cuanto a lo reportado por el CONACYT (2014), que se integra por 6, 969 programas de posgrados, 4,230 son de maestría, 1,849 especialidades y 890 doctorados que son desarrollados por 1, 423 instituciones, 289 públicas y 1, 134 particulares (CONACYT, 2012-2013).

El número de posgrados educativos, como se observa es relevante, y como tal representa la necesidad de “crear un sistema de posgrados en educación en el que el criterio de pertinencia social (respuesta oportuna a necesidades reales de formación claramente identificadas, cuya solución requiere ser atendida por programas de posgrado) sea el principal orientador de la toma de decisiones sobre apertura, permanencia y cierre de programas” (Moreno, 2000:30). Sin embargo, a una década de este planteamiento la situación no ha cambiado.

Un primer acercamiento en seis entidades

Para el desarrollo de la investigación como se ha referido se integró un equipo de investigadores de diversas instituciones a nivel nacional, quienes son asesores-investigadores de programas de posgrados en educación. Hasta la fecha se han desarrollado dos seminarios de investigación a fin de consolidar la integración del equipo de investigadores, la construcción de un marco teórico-conceptual común. Un primer producto de estos trabajos es el diseño de un formato en *Excel* con indicadores para iniciar la identificación y caracterización de los programas de posgrado. Previo al análisis de los programas que serán estudiados en la segunda etapa de la investigación.

La información se obtuvo por diferentes fuentes, en primer lugar vía la solicitud oficial a Secretarías de Educación, análisis del Anuario estadístico del ANUIES correspondiente al ciclo 2012-2013, búsqueda e identificación en las

páginas *web* de las instituciones y programas, confirmación vía telefónica de datos con autoridades y/o responsables de programas de educación.

El análisis que se describe corresponde a la información recabada en las entidades de Chihuahua, Guanajuato, Estado de México (Valle de Toluca), Jalisco, Puebla, Tamaulipas y Distrito Federal, de este último sólo lo correspondiente a dos instituciones. Cabe señalar que para efectos de esta ponencia, sólo se describen lo relativo a la oferta académica, las instituciones y el desarrollo de los programas en las entidades, como elementos de una primera caracterización.

En el estado de Chihuahua, son cinco instituciones que inciden en ocho municipios a través de una oferta formativa de posgrado en educación integrada por 19 programas, 17 son maestrías y dos programas de doctorado, a través de tres instituciones públicas y dos particulares. De acuerdo al año de registro de los programas se observa que en la década de los 90 sólo se desarrollaban programas de maestría y dos programas de doctorado. Posteriormente en la década de 2000-2010 se integraron cuatro programas y es en el periodo de 2011 a 2014 que la entidad ha manifestado el mayor crecimiento al integrarse once nuevos programas, que representan el 57.89% de su oferta académica.

De los programas formativos, 13 cuentan con reconocimiento de validez oficial otorgada con carácter federal y siete con reconocimiento estatal y se carece de información de un programa de maestría.

Respecto del Distrito Federal se tiene información respecto a cuatro programas de posgrado en educación que desarrolla el Instituto Politécnico Nacional (IPN) a través de tres maestrías y un doctorado. Las cuatro opciones tienen reconocimiento de validez oficial de carácter federal y se ofrecen dos a través del CINVESTAV y dos por el propio IPN, todas en la modalidad escolarizada.

En el estado de Guanajuato se localizaron un total de ocho instituciones que desarrollan este tipo de programas formativos y de las cuales, cinco son públicas y tres particulares quienes integran una oferta académica de 23 opciones, cuatro especialidades, 17 maestrías y dos doctorados. Cabe señalar que 15

programas de maestría son desarrollados en cuatro municipios y dos subsedes. Los 23 programas en la entidad se desarrollan en la modalidad escolarizada.

De los 23 programas, de nueve de ellas con registro federal no se define el año de registro, en tanto que las 14 de registro estatal, es posible identificar que en la década de los 80 solo se desarrollaba un programa. En la década de los 90 se incorporaron tres opciones más y en la década 2000-2010 se incrementa con ocho más y de 2011 a 2014 se incrementan dos programas.

Mientras que los programas de posgrado en educación en el Valle de Toluca del Estado de México se conforman por 51 maestrías, seis doctorados y un posdoctorado que se desarrollan por once instituciones, seis públicas y cinco particulares con una cobertura en 15 municipios de la entidad. El crecimiento de la oferta del posgrado en la entidad ha sido paulatino, en la década de los 80 se desarrollaban tres programas, mientras que en los 90 se integraron 13 al igual que durante 2000 a 2010, y el mayor número se ubican en el periodo 2011 a 2014 con 18 programas, en el caso de once programas no se precisa el año de registro.

La oferta formativa en el estado de Jalisco se integra por un total de 86 opciones de posgrado, de las cuales 8 son especialidades, 58 programas de maestría, 19 de doctorado y un posdoctorado. En Jalisco son 35 instituciones, nueve públicas y 26 particulares, la mayoría de los programas se concentra en la Zona Metropolitana de Guadalajara, aunque cabe señalar la presencia de un programa de maestría cuya cobertura llega a 17 municipios.

En Jalisco al igual que en algunas otras de las entidades descritas con antelación, predomina una oferta formativa que se desarrolla bajo la modalidad escolarizada aunque se admite un incremento en la última década de las opciones mixta, con la apertura de programas “en línea”. Respecto al periodo de registro de los programas fue posible identificar sólo de 31 programas y de los cuales 20 obtienen su registro en la década de 2000-2010, en tanto del 2011 a 2014 se integran ocho programas a la oferta educativa en la entidad.

El estado de Puebla ofrece a través de 47 instituciones de educación superior en once municipios de la entidad un total de 112 programas de posgrado integrados por 98 maestrías de éstas ocho programas corresponde a subsedes de

un mismo programa, en tanto de los 14 doctorados reportados, 10 son programas distintos en su oferta.

En relación con las modalidades en que se desarrollan las opciones formativas descritas en la modalidad presencial se ofertan 73, no escolarizada 17 programas, en la modalidad mixta son 19 y finalmente se describen tres programas que se desarrollan en las modalidades presencial, semipresencial y en línea uno de ellos, otro en la modalidad escolarizada-empresarial y uno más descrito como modalidad escolarizada y mixta.

Con relación al año de registro de los programas no se logra precisar el caso de 69 de ellos. Sólo se identifica en la década de los 80 se desarrollaban 9 programas, para los 90 se integraron 4 programas más, de 2000 a 2010 se sumaron 14 nuevos programas y de 2011 a 2014 se registran 15 opciones más.

Finalmente respecto de estas 112 opciones señaladas se recuperó información de su reconocimiento federal 9 programas, estatal para 53 programas, un reconocimiento llamado global, derivado de un acuerdo estatal para seis opciones formativas integradas en dicho acuerdo y sin definir el origen de su reconocimiento de encontraron 44 programas.

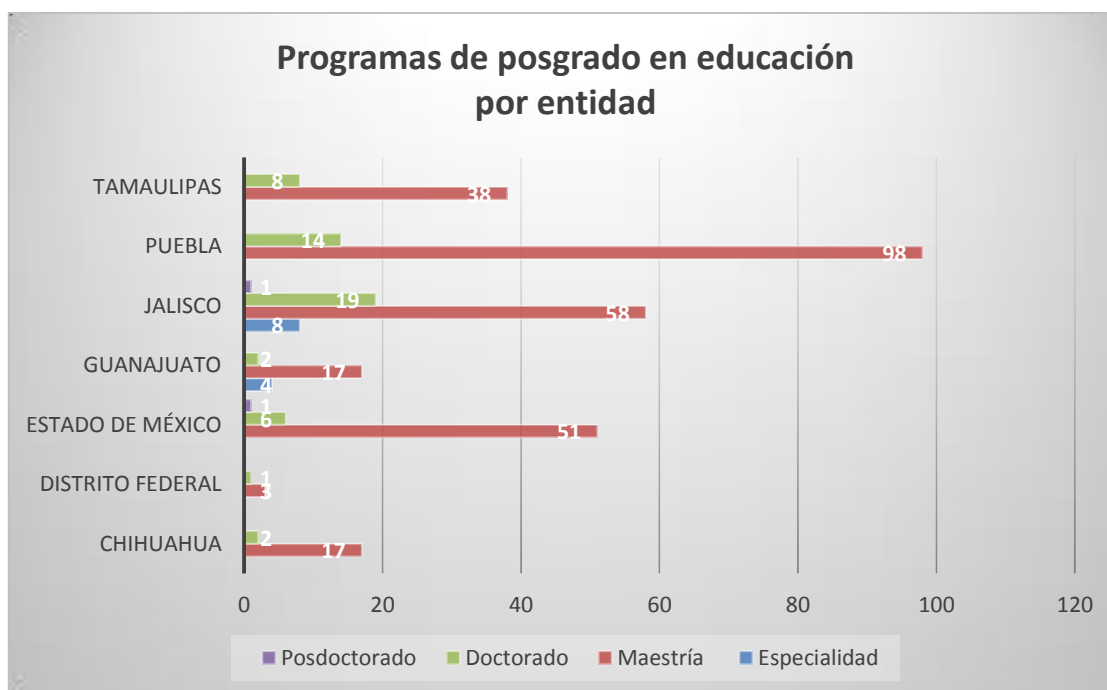
El caso de Tamaulipas tiene una oferta formativa que a través de 21 instituciones con una cobertura en ocho municipios de la entidad. La oferta educativa se conforma por una especialidad, 38 maestrías y ocho doctorados que hacen un total de 47 opciones formativas de posgrado en educación. Del total de los programas que se desarrollan 38 corresponden a la modalidad escolarizada, ocho a la no escolarizada y uno a la modalidad mixta.

En la década de 2000 a 2014 Tamaulipas ha tenido el mayor crecimiento de opciones formativas en este campo pues se registran 29 programas que representan el 61.70% de su oferta académica, puesto que se identifican en las décadas de 80 y 90 sólo 16 programas y los dos restantes se inician actividades del 2011 al 2014. El reconocimiento de validez oficial ha sido otorgado con carácter federal para 10 programas, con reconocimiento estatal para 26 y en el caso de 11 programas no se ha definido el tipo de su reconocimiento.

Algunas conclusiones preliminares

En este primer acercamiento, es importante reconocer que aún faltan datos de las entidades y en particular del Distrito Federal al sólo reportar lo relativo a dos instituciones, no obstante genera información para la descripción y avanzar hacia el diagnóstico nacional.

De la información identificada en las seis entidades, se ubica una oferta académica de 348 programas, de los cuales el 81.03% corresponde a maestrías, 14.94% doctorados, 3.44% especialidades y el 0.57% de posdoctorado. Dichos programas se ofrecen en 129 instituciones, 94 de sostenimiento particular y 35 públicas. La distribución por entidad se presenta en la gráfica No. 1.



Gráfica No. 1. Fuente. Elaboración propia a partir de las bases de datos de las entidades.

Respecto a las opciones formativas, se identifica una reducida oferta formativa de programas de especialidades, en tanto que las maestrías concentran el mayor porcentaje, seguido del doctorado. La oferta educativa en las entidades analizadas se concentra en instituciones particulares, y es el Puebla en donde se ubica el mayor número de instituciones. Esta situación conserva la tendencia nacional referida por (Pérez, Limón y García, 2013). Se identifican dos programas de posdoctorado de reciente creación en el Estado de México y Jalisco.

Como puede observarse es el estado de Puebla con 112 programas, quien encabezan la mayor cantidad de programas, no obstante su oferta no contempla las especialidades, situación similar se presenta en los estados de Tamaulipas y Chihuahua.

La tendencia en el desarrollo de los programas de posgrado sigue situándose en una modalidad escolarizada aunque ya comienzan a ser más el número de opciones que se desarrollan en la modalidad mixta y aparecen ya algunas con modalidad en línea.

Respecto al desarrollo y crecimiento de la oferta, se encuentra que el mayor número de opciones formativas de posgrado en educación se han integrado a la oferta de las entidades en la década de 2000 a 2010. El reconocimiento de validez oficial para las opciones formativas de posgrado en educación ha sido otorgado con carácter estatal y en algunos casos integrando más de una opción formativa a un solo registro o acuerdo local.

Los 348 programas localizados, es relevante señalar que sólo 12 de ellos en su denominación refieren estar orientados a la investigación educativa, ocho son maestrías y las restantes de doctorado. Presentado alguna de las siguientes variantes: investigación educativa, investigación de la educación, investigación educativa aplicada, investigación en ciencias de la educación. En cuanto a los 336 programas restantes pueden considerarse como profesionalizante. Corresponde a otro momento de la investigación analizar cada uno de estos programas y como se concibe la formación para la investigación en cada uno de ellos.

A partir de este primer acercamiento hacia el diagnóstico nacional, es posible visualizar de forma general como se han desarrollado los posgrados en educación, describe tendencias y posibilita elementos de discusión para el equipo de investigación en el planteamiento, las precisiones conceptuales y la construcción del siguiente instrumento de análisis previsto para la descripción particular de los programas de posgrado.

Referencias

- Ibarrola, Ma., Sañudo, L., Moreno, Ma. Y Barrera, B. (2012) Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación Red de Posgrados en Educación, A.C., DIE-CINVESTAV, COECYTJAL, México, Ediciones de la Noche
- Moreno, M.G. (2000) *El sistema de posgrado en la Secretaría de Educación Jalisco. Génesis y camino hacia la consolidación* en Revista La Tarea No. 13-14 septiembre, pp. 93-100, SNTE Sección 47
- Moreno, M.G. et al. (2003) “*Formación para la investigación*” en Ducoing, P. (coord.) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, Tomo I. La investigación Educativa en México 1992-2002, Vol. 8, pp.39-111 México, COMIE-SEP-CESU.
- Moreno, M.G. (2004) Retos y perspectivas de los posgrados en educación en Revista RED de posgrados en educación No. 1, Red de Posgrados en Educación, A.C. México
- Pérez, D., Limón, A. y García, J. (2013) *Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la epistemología y la Teoría Educativa en los posgrados en educación* en Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011, Orozco, B. y Pontón, C. (Coor. Gral.) Colección Estados del Conocimiento, México, COMIE, ANUIES
- Pérez, D. (2012) Valoración y acreditación de posgrados en educación (Las maestrías en el Estado de México) ISCEEM
- Schmelkes, C. (coord.) (2013) *Formación para la investigación* en López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (coords) Investigaciones sobre la Investigación Educativa. Estado del Conocimiento 2002-2011, México, ANUIES, COMIE
- Perales, R., López, M., García, L. (2013) *Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012*, López, M., Sañudo, L y Maggi, R. (coord.) Investigaciones sobre la Investigación Educativa. Estado del Conocimiento 2002-2011, México, ANUIES, COMIE

**FOROS DE DISCUSIÓN
AVANCES DE INVESTIGACIÓN**
**Abordaje de las problemáticas educativas desde la investigación
o la profesionalización**

Entre la pedagogía y la metodología: Un problema educativo del conocimiento en el aula

*Sergio Jacinto Alejo López
Cirila Cervera Delgado
Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato.
jacintosergio@hotmail.com*

Resumen: El presente documento es un avance de investigación con un grupo de Maestría en Ciencias de la Enfermería, de la División de Ciencias de la Salud e Ingenierías de la Universidad de Guanajuato. Se muestra un bosquejo del planteamiento del problema; así como una entrada desde la teoría a situaciones académicas y pedagógicas sucedidas dentro del aula y relacionadas con la construcción social del conocimiento y los roles de los alumnos y el profesor; los códigos y los significados que ahí se piensan, se sienten, se dicen y no se dicen; también se exteriorizan opiniones de los alumnos que tienen que ver con asimetrías de poder y autoridad, así como de las intersubjetividades entre estos actores educativos. Los adelantos compartidos dan pie para la elaboración de categorías devenidas desde el análisis teórico y permiten situar y comprender más el fenómeno educativo en el aula, en un contexto del estrés y la angustia de los requerimientos de un programa educativo de calidad. Consolidamos la idea que estas complicaciones de los alumnos, no son causa tan solo por sus carencias de conocimiento sobre metodología; sino también de un problema de tipo pedagógico con las formas de enseñanza del profesor.

Palabras clave: Relación profesor alumno. Ambiente de la clase. Conocimiento. Lenguaje.

Introducción

El Programa de la Maestría de Ciencias de la Enfermería, de la División de Ciencias de la Salud e Ingenierías de la Universidad de Guanajuato, está registrado en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT y se encuentra también dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El plan de estudios está integrado por 19 unidades de aprendizaje, 17 obligatorias y 2 optativas, tiene un valor de 169 créditos, por lo que la duración promedio es de 6 cuatrimestres; se emplea el enfoque pedagógico/ curricular por competencias (Posgrados U. G. Maestría en Ciencias de la Enfermería. 2014).

La historia de este escrito comienza en el curso de “Modelos educativos”, cuyo objetivo curricular consiste en conocer, diferenciar y analizar los fundamentos básicos de las principales teorías y modelos educativos, que faciliten un

desempeño profesional eficiente en la tarea docente, académica y de investigación en el ámbito de la enfermería (Programa Indicativo y Guía de trabajo, 2104). El grupo está constituido por 24 alumnos, 4 varones y 20 mujeres, distribuidos de manera diversa, algunos con mucha experiencia y otros más jóvenes, todos dedicados principalmente al campo clínico, educativo y de administración. El curso se proporciona de manera presencial en una semana con una duración de 40 horas y se realizan asesorías de manera virtual y presencial, está compuesto por cuatro unidades: Un acercamiento a los modelos educativos; Las teorías educativas; Los paradigmas en la psicología de la educación y El constructivismo en la psicología educativa. Hay tres evaluaciones: una diagnóstica, una sumativa y una evaluación final. Los productos de evidencias que deberán entregarse son reportes de lectura, como mapas conceptuales, notas de clase, fichas analíticas, resúmenes, diagramas, etc.; además de un ensayo final que deberá cumplir con dos condiciones principales: la primera referida a utilización de los reportes de lectura como insumo principal del ensayo final (criterio de coherencia) y el segundo estar orientado hacia el tema de titulación; de modo que dicho texto académico sea útil para su documento de investigación (criterio de aplicación), particularmente para construir o reforzar su marco teórico.

Durante el curso de “Modelo educativos”, no es nada fácil asociar los proyectos de investigación y los temas desarrollados durante la clase; por ejemplo, no se comprende con amplitud y profundidad las nociones de modelo y de teoría; tal parece que los maestrantes llegaron al apartado de la metodología sin pasar por la estación de la teoría. En las asesorías con los alumnos se puede observar que algunos planteamientos del problema no cuentan con una estructura y ninguna contradicción principal, ni tampoco hay una problematización; es como prescribir la mejor medicina, pero no detectado todavía a los enfermos. Además, disponen algunos proyectos de un estado del conocimiento muy escaso y poco útil. Entre los aspectos que se encontraron en sus diálogos de asesoría son los siguientes:

- Conocimiento fraccionado de la disciplina que poco toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y su experiencia cotidiana profesional. Además, hay una importante distancia entre los conocimientos

teóricos de los prácticos, con aspectos nulos de teoría y una fuerte carga en las metodologías (Aplicabilidad).

- Actividades pedagógicas repetitivas, exposiciones saturadas de presentaciones en Power Point saturadas de texto; además gran cantidad de material de lectura; lo que impacta en las tareas y responsabilidades, con un control y subordinación del trabajo del aula.
- Los distintos roles y la relaciones existentes en el aula son de dominio total de los docentes; además de un cúmulo de información informal y cuestiones extralingüísticas relacionados con la angustia y el temor.
- Los profesores saben poco de las situaciones particulares de los alumnos y solamente designan los temas de los contenidos curriculares, lo que muestra una grave asimetría entre los derechos y obligaciones del docente y de los alumnos. Además, dicen sentir que el docente cuenta con el respaldo pleno de la autoridad administrativa, no así los alumnos; lo que se refleja en excesivas cargas de autoridad.
- Mayor predominio de investigaciones de corte cuantitativo que de un enfoque cualitativo.

Tenemos un conjunto de planteamientos acerca de las condiciones para construir el conocimiento, a sabiendas de que muchos alumnos tienen una importante experiencia en el campo clínico y en el campo educativo.

Particularmente nos preguntamos: ¿Cuáles son los roles que toman los alumnos durante la clase y su relación con el profesor?; ¿Qué ocurre con la socialización del conocimiento?; ¿Cómo emplean sus códigos lingüísticos?; ¿Cómo se sienten de estar estudiando una maestría en ciencias de la enfermería como ésta? ¿Qué piensan de las actividades realizadas y los resultados obtenidos?

A continuación, se presenta un esbozo del planteamiento del problema; así como de una iniciación teórica de situaciones educativas sucedidas dentro del aula y tocantes con la construcción social del conocimiento y los roles de los alumnos y el profesor; los códigos y los significados; además de aspectos que tienen que ver con el poder y la autoridad del profesor; así como de las intersubjetividades entre estos actores educativos. Nos afianzamos a la idea de

que estos problemas no son causa tan solo de cuestiones metodológicas, sino un problema de tipo pedagógico y ocurrido principalmente en el nicho del aula.

Propósitos general y específicos, definición de términos

Objetivo general: Analizar, desde la opinión de los alumnos de la Maestría en Ciencias de Enfermería, de la Universidad de Guanajuato, la forma en que adquieren el conocimiento de los contenidos curriculares y su relación con los conocimientos profesionales de su experiencia cotidiana.

Objetivo específicos:

- Conocer sobre los distintos roles de los alumnos en el aula, con la finalidad de saber cómo se sienten por las actividades académicas realizadas durante la maestría.
- Analizar las relaciones de los profesores con los alumnos desde sus códigos lingüísticos y significados, para saber de sus expectativas respecto a los saberes y conocimientos que reciben.

Conceptuamos el conocimiento como una construcción social que se realiza en la mente de las personas y que ésta no trabaja como un recipiente donde se vacían saberes y otras cosas, negando toda influencia cultural e histórica. El conocimiento es más que un conjunto de saberes; tiene que estar ligado a un contexto particular y compartido, compartido con los demás en comunidad, y es necesario para la realización de las actividades humanas.

El aula es un campo formativo constituido por dimensiones de tiempo y espacio, en donde ocurren situaciones de la realidad y aparecen preguntas, ejemplos, analogías, etc., es un proceso de construcción de aprendizajes y el docente no solo “media” entre los conocimientos conocidos y los conocimientos desconocidos, sino entre procesos de generación de cultura con los alumnos.

Y, por último, el lenguaje es una facultad humana donde se manifiesta activamente no solo el proceso de comunicación como una consecuencia de un proceso intelectual; sino también es un sistema de signos que sirve para construir conocimientos y éstos para construirse el individuo como sujeto educativo o creador de cultura; es el vehículo que trae y lleva los conocimientos aprendidos a partir de sus interpretaciones.

Los enfoques teóricos

Construcción social del conocimiento y los roles en el aula. El conocimiento se va generando como una actividad conjunta de los seres humanos en un juego pendular que se mueve entre lo individual y lo colectivo, pero siempre con un carácter social, ya sea desde las interiorizaciones, interpretaciones e interacciones de las personas; todo es proceso y relación en el mundo del conocimiento humano, en donde el motor vital es la actividad como operación nodal de la práctica. Dice Luis Villoro (1989), que “la actividad propiamente humana solo se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (p. 246); en este sentido, toda actividad humana está formada por un conjunto de actos concatenados que forman una unidad total, y que deben desembocar en la transformación o modificación de una materia prima; se presume además de la existencia de un resultado ideal, que implica la existencia necesariamente de cierta conciencia. En este proceso, el conocimiento se vincula con los significados y éstos con las palabras, además de otros aspectos simbólicos del lenguaje.

Indica R. Tharp y otros (2002), que:

La actividad y sus resultados son como las maderas del conocimiento construido, pero las palabras son los clavos y los tornillos que las mantienen unidas y les dan forma. Esta conformación del conocimiento son el resultado de las palabras y otros símbolos que en su momento representaron la actividad mientras fluía (p. 75).

En esta perspectiva se identifican cuatro variables que ejercen una poderosa influencia en los trabajos del aula. En primer lugar están las pautas individuales o colectivas que varían de acuerdo a la cultura y que tienen que ver con la forma de responsabilidades y las relaciones sociales. También existen los roles que desempeñan los alumnos y el profesor en la actividad, así como las relaciones de poder entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor; por último, están los códigos lingüísticos usados desde las actividades (pp. 77-78). Estas cuatro variables vistas en una unidad, que crea y recrea situaciones que acontecen en el

aula, se transfieren a otros contextos potenciando al aula con un carácter engendradora de situaciones posteriores, que tienen que ver con el papel de la educación, como nos menciona Juan Ignacio Pozo (2003), que el conocimiento “no sirva para aquí y ahora sino que me sirva para regular, entender y dar sentido a las situaciones nuevas porque el gran problema de la transferencia es que el alumno aprende este contenido para este contexto” (p. 4). El verdadero conocimiento se descontextualiza y no solo el que sirve en el momento de la clase al interior del espacio áulico, debe ser útil para situaciones nuevas, la meta del hombre no es solo construir el alma y el cuerpo, también el contexto, algo como la preparación de la tierra para el cultivo de la vida. El aula es un campo formativo constituido por dimensiones de tiempo y espacio, en donde ocurren situaciones de la realidad y aparecen preguntas, ejemplos, analogías, etc., es un proceso de construcción de aprendizajes, en donde el docente no solo “media” entre los conocimientos conocidos y los conocimientos desconocidos, sino entre procesos de generación de cultura con los alumnos.

Los códigos y los significados. Aquí cabe preguntarnos qué tan sólidos y profundos son los significados que les dan los alumnos a los conocimientos adquiridos, de modo que pudieran modificar sus trayectos de vida, es decir, influir de manera útil e interesante en su destino. Esto quisiéramos todos los docentes: que después de horas, días, semanas y hasta años de estar con los alumnos lográramos ayudar a sembrar una motivación hacia los valores, la inclusión y la democracia. Nos remitimos a la esperanza de que siempre los alumnos aprenden más de lo que les enseñamos.

También vale la pena preguntarnos qué tanto podemos emplear los significados que se generan en el interior del aula de parte de los alumnos, como un objeto de investigación. Emilio Tenti (1984), habla en términos de un objeto de reflexión y además de un objeto legítimo (p. 7), en el que le daremos una connotación a dicho objeto en un carácter objetivista, sujetándonos a cánones clásicos de la investigación cuantitativa o bien una connotación subjetivista, navegando con incomodidades en una investigación, buscando constituir las bases mínimas de autonomía y de poder hacer una teorización digna tomando una distancia

prudente del sistema escolar imperante. En esta dirección, son determinantes el tipo de relaciones que tienen los alumnos entre sí y con el profesor dentro del aula y fuera de ella, pero también las relaciones del profesor en un contexto y nivel más amplio de relaciones de control y subordinación con la administración escolar, los conflictos desde la cotidianidad, las tensiones por la dominación, las reproducciones, las contradicciones, las resistencias, etc. Como bien agrega Tenti, (*Ibíd.*), “la práctica escolar, pues, solo puede ser explicada como lugar de encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos” (pp. 170-171); lo que induce a cometer “errores de diagnóstico” y a la “formulación de políticas parcializadas” (p.171).

Se dan situaciones de contraste en el aula con el rol del docente, propias de lo que Alicia de Alba llama “sujeto político” dando al traste al “sujeto educativo” (2000. p. 113), con esas posiciones de “estás conmigo o en contra de mí”, la autora señala que la “posición de nosotros ‘o’ ellos no es constitutiva del sujeto educativo sino del sujeto político; sin embargo la relación nosotros ‘y’ ellos está abierta y expuesta al conflicto” (p. 118); lo que significa que el sujeto educativo no está ajeno al conflicto y a las contradicciones, que no se trata de dos sujetos sino de dos posiciones muy vinculadas.

Las asimetrías y la intersubjetividad. Por último, nos deberíamos preguntar cómo se forman y conforman los conocimientos adquiridos bajo estos dos esquemas de constitución del sujeto, cómo se transita de una posición a otra, y qué pasa con los conocimientos que están en la palestra de la clase; cuánto se modificará el discurso y cómo se comportarán las posiciones de poder del docente. Por ejemplo, Ma. Alejandra Domínguez y María Silvia Stipcich (2011), muestran la asimetría entre los derechos y obligaciones que tienen los alumnos y los profesores en el aula, esto se refleja en la construcción del conocimiento que cada quien efectúa; además, el docente es quien posee el conocimiento que se desea construir de parte de los alumnos, por lo que tiene la responsabilidad de pensar, elaborar y llevar a cabo las situaciones que sean necesarias para lograrlo. No es solo la propiedad de buena parte del conocimiento del docente, sino también el tiempo empleado por su discurso en el aula, ya que es mucho mayor

que el que emplean los alumnos. Para comprender un poco mejor cómo se adquieren los significados en este tipo de interacciones y cómo ayudan los distintos tipos de discursos al aprendizaje de los alumnos, Jean Claude Filloux nos habla en su obra *Intersubjetividad y formación* (1996, Buenos Aires), acerca de las interacciones entre la persona del formador y la persona del formado.

Particularmente adopta el concepto de *retorno sobre sí mismo*, para referirse a “la toma de conciencia de lo que pasa en su relación con el formado y a partir de esta forma de conciencia hacer un retorno reflexivo sobre sí mismo” (pp. 35.36), sustentada en la teoría del reconocimiento de Hegel que destaca un principio de que “yo solo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro” (p. 38). Interpretando al autor, este *retorno sobre sí mismo* en los diálogos que suceden en el aula entre el docente y los alumnos, implica un doble movimiento que es que el docente se vuelva consiente de sí mismo; además, que pueda existir por sí mismo, pero que no se quede en sí mismo y que acepte que el alumno pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. Para que el docente pueda hacer el *retorno sobre sí mismo*, tiene que ayudar o mediar con los alumnos a que haga cada cual ese retorno sobre ellos mismos.

Estamos refiriéndonos a un alumno sujeto, es decir, que toma el camino de la lucha por el reconocimiento frente al profesor mediante el diálogo, pero no solo a un nivel de discurso comunicativo, sino de un diálogo a nivel subconsciente y entonces el retorno sobre sí mismo podrá implicar esa lucha o bien esa aceptación del propio inconsciente. Dice algo Filloux, que bien se relaciona con el trabajo del docente con los alumnos en el aula, y que ocurre en estos niveles de intersubjetividad: “No puedo tomar conciencia de lo que soy si no es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí” (p.37).

La metodología

La investigación pretende conocer sobre los roles de los alumnos en el aula y poder analizar las relaciones con los profesores para saber de sus expectativas respecto a los saberes y conocimientos que reciben; mediante la interpretación de sus códigos y significados; se pretende utilizar una metodología de corte cualitativo. La investigación empleará la metodología conocida como *Grounded*

Theory (Glaser & Strauss, 1967); que tiene como finalidad principal arraigar la teoría en la realidad para la comprensión de los fenómenos, la recopilación de la información, concentrándose en el cambio, los procesos y la complejidad de lo real, de una manera libre y flexible para explorar un fenómeno con profundidad; dicha metodología se compone de los cuatro pasos siguientes:

- Analizar el registro de entrevistas para su análisis de temas recurrentes.
- Categorizar los temas recurrentes en base a la fragmentación de información.
- Organizar de los temas recurrentes en categorías conceptuales.
- Construcción de argumentos para dar respuestas a los problemas planteados.

Conclusiones preliminares y proyección de resultados

La proyección de resultados está encaminada a favorecer las condiciones de la vida en el aula, a partir de los códigos lingüísticos y significados que tienen los alumnos en el aula acerca de la construcción de su conocimiento, y poder analizar las relaciones con los profesores; considerando las asimetrías existentes en las relaciones alumnos-profesor y el peso de las intersubjetividades. En esta investigación nos inclinamos que más que tratarse de un problema metodológico la adquisición de conocimientos en el aula, se trata de un asunto de tipo pedagógico. Por ello, considerar el aula como un espacio pedagógico creativo e interminable y no negar las resistencias por el crecimiento humano, ya que es donde germina la cultura como finalidad última de la educación. Estas resistencias puestas en la mesa de los diálogos son la apertura a la verdadera racionalidad y el camino de lo permanente. Hay un temor muy marcado a las oposiciones y a la dialéctica, esto es un aprendizaje social referido por algunos docentes para mantener las condiciones de autoridad y poder; y así menguar la concienciación de los alumnos que lleven a las rupturas argumentadas del conocimiento. Es urgente una actitud docente hacia un conocimiento libre de los riesgos de error e ilusión, sino más bien, que se confronte y se renueve a sí mismo, que no se turba ante lo inesperado, además que sea es incluyente a los distintos contextos intelectuales y de afectividades humanas en una mirada total. Las actividades

pendientes están relacionadas con el estado del conocimiento, la metodología, así como el diseño de instrumentos.

Referencias

- De Alba, A. (2000) Sujeto político: sujeto educativo: Claves a partir de dos conjunciones. En: *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés: México.
- Domínguez, Ma. y Stipcich, M. S. (2011). Las categorías conceptuales para el estudio de la construcción del conocimiento en el aula. *TESI*. 12 (3), 299-317.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Ediciones Novedades Educativas FFyL/U. Buenos Aires. Pp. 35-42.
- Glaser, B. y Struss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Editorial Aldine. Chicago, Illinois.
- Posgrados U. G. Maestría en Ciencias de la Enfermería. Recuperado 12/12/2014: <http://www.posgrados.ugto.mx/Posgrado/Antecedentes.aspx?p=320311>.
- Pozo J.I. (2003). ¿Puede la educación científica sustituir el saber cotidiano de los alumnos? II Congreso Iberoamericano de la Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Universidad de Alcalá. Cátedra UNESCO.1-12. Recuperado en <http://www.smf.mx/boletin/2005/Ene-05/Ensenanza.html>
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S. y Yamauchy, L. (2002). La actividad y la teoría en el aula. En: *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*, (cap. 3. pp 63-103). Barcelona: Paidós,
- Tenti Fanfani, E. (1984). La interacción maestro-alumno: Discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 46, N°. 1 Jan-Mar., pp. 161-174.
- Villoro, L. (1989). *Tipos de conocimiento. Creer, Saber, Conocer*. México. Siglo XXI.

La formación de los jóvenes en una cultura de la legalidad

*Mtro. Humberto Bautista Contreras
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
humbertobau59@hotmail.com*

Resumen: En la presente investigación se consideran los factores sociales que influyen en la formación de los jóvenes. La formación escolar es uno de ellos, misma que se prioriza por su importancia y por el papel que desempeña en el proceso educativo del estudiante. El alumno pasa gran parte de su tiempo y de su vida en la escuela, razón por la que es importante como son considerados los procesos de formación escolares. Debido a ello la finalidad de esta investigación es encontrar los aspectos que inciden para formar a los jóvenes de secundaria sensibles a las normas y valores sociales que les permitan crecer en una cultura de legalidad. Se parte de la identificación de los valores y las normas sociales que desarrollan y ponen en práctica los estudiantes, del cómo interpretan y desarrollan los mismos durante la socialización. Se considera el supuesto de que la escuela es un factor de influencia para el desarrollo de la cultura de la legalidad que incide en las prácticas de los alumnos y en la formación de los valores y normas sociales que afectan a su desarrollo personal y ciudadano.

Palabras clave: Cultura de la legalidad, valores, normas sociales.

Introducción

La sociedad mexicana está padeciendo diversas problemáticas sociales, una de ellas es la ilegalidad, que se presenta en algunas instituciones gubernamentales entre ellas las educativas, así como, en los actos de las personas que pertenecen a ellas. Las acciones en las que se presentan actos ilegales manifiestan carencia de valores y favorecen a la falta de justicia, responsabilidad y respeto entre los integrantes de la comunidad. También se transforman las costumbres al adoptar formas de socialización donde los valores ya no fortalecen las normas sociales que regulan la conducta, deja de imperar el orden, el respeto y la ética, por el contrario se violan las normas y se abandonan los valores morales, lo que da paso al imperio de la ilegalidad como parte de una nueva cultura.

El crecimiento de actos de ilegalidad en la sociedad se puede constatar en los diferentes medios de comunicación, ya que estos frecuentemente presentan notas informativas en las que señalan como algunos servidores públicos de las

diferentes instituciones o dependencias de gobierno, las privadas y la ciudadanía en general actúan en contra de las normas y leyes que regulan la forma convivir y actuar de los mexicanos. Como ejemplo está el caso más reciente del asesinato de los estudiantes de Ayotzinapa acontecido a finales del mes de septiembre del 2014 y sonado en todos los medios nacionales e internacionales y que a la fecha no se ha resuelto, demostrando de esta forma que las autoridades correspondientes dan prioridad primero a sus intereses personales o de grupo y en segundo lugar a sus principios éticos y morales, dejándose llevar por la tentación al dinero y el poder y no por el logro del bienestar social.

La escuela por décadas es considerada el espacio donde se forman los futuros ciudadanos y se pretende que desde ahí se realicen acciones formativas que contribuyan a concientizar y promover la importancia del desarrollo de una cultura de legalidad. Por ello, la presente investigación pretende rescatar y evidenciar las formas de convivir de los alumnos dentro de su cultura de legalidad y desarrollo de normas, con la finalidad de determinar el origen del problema por el cual los alumnos durante su trayecto educativo y al finalizar éste no ponen en evidencia a través de sus acciones y actitudes la práctica de los valores, el respeto a las normas escolares y sociales que la escuela les enseña.

En la escuela secundaria donde se realiza la investigación es frecuente enterarse, ver y vivir que sus integrantes utilicen prácticas en contra de las normas y valores sociales con la finalidad de evadir sus responsabilidades, realizando acciones de ilegalidad que ponen en práctica. Las acciones de corrupción son consideradas como “un acto en el que participan al menos dos personas sin que se sepa bien la acción original de uno de ellos pero ambos se están prestando a dañar o podrir una institución” (Reyes Heroles, 2003), regularmente actos de este tipo se dan en la secundaria donde se lleva a cabo la investigación, dado que a finales de cada ciclo escolar o cierre de bimestre los alumnos le solicitan a los profesores les acrediten la materia a cambio de un bien económico o material como se muestra en el dialogo del siguiente registro recuperado en el momento preciso en el que unos alumnos pretendían que un profesor les aplicara un examen que no presentaron en tiempo y forma:

Ao. 1 como podamos y ya si no lo terminamos le compramos algo

Mo. ¡Me compran algo! Uuuuummmm.

Ao. 1 ¿No la cree? Es en serio. ¿Verdad?... (Voltea a ver a sus compañeros)

Ao. 3 ¿Le late pistear?

Mo. ¿Cuánto crees que vale mi dignidad? [La pregunta es directa al Ao. 1 que era el que estaba tratando de convencer al maestro de que los pasara a cambio de algún bien material o servicio para el profesor]

Ao. 1 Lo que usted diga. (El maestro voltea a ver al alumno extrañado y con las cejas fruncidas)

Ao. 1 No nos cree (dice a sus otros dos compañeros que se están riendo)

Ao. 2 ¿A quién le íbamos a comprar...? (Pregunta el alumno volteando a ver a su compañero Ao.1)

Ao. 1...al de historia, le íbamos a comprar unos *Vans* [se refiere a un par de zapatos tenis] pero no quiso y así nos pasó [es decir, aprobaron la materia].

(Registro 11/10/13)

Acciones como estas se repiten constantemente por lo que se considera que la escuela no está dando resultados favorables de acuerdo a los propósitos del perfil de egreso de la asignatura de cultura para la legalidad, el cual considera que el alumno al terminar la educación básica asumirá y se apropiará las leyes, reglas y normas que determinan el Estado de Derecho.

Una de las tantas finalidades de la escuela es erradicar de la sociedad las prácticas de corrupción por medio de concientizar a los jóvenes a través de la materia Adolescentes Jaliscienses en la Promoción de una Cultura de la Legalidad por medio de la cual se intenta que desarrollen valores y normas sociales que les permitan actuar dentro de un marco de legalidad y justicia para todos.

Se pretende demostrar qué tanto la escuela favorece o no al desarrollo de la cultura de la legalidad en los estudiantes y a partir de la información que se obtenga diseñar estrategias que permitan fomentar y fortalecer la cultura de la legalidad en un ambiente de aprendizaje. Para ello se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta rectora de la investigación ¿Cómo formar a los jóvenes de secundaria para que se sensibilicen en las normas y valores sociales que les permitan crecer en una cultura de legalidad?

Ugarte (2006) pretende identificar algunas de las características que corresponden a la acepción de la cultura de la legalidad que es compatible con la forma de gobierno democrática. Él articula de un modo más sencillo la reflexión a partir de cinco lugares comunes que orientan el análisis: “México no es un país de leyes, México no es un Estado de derecho, los mexicanos no cumplen con la ley, los mexicanos son corruptos por naturaleza y los mexicanos no son iguales ante la ley (Salazar Ugarte, 2006). Todos los aspectos que debe tener en cuenta una persona para lograr su desarrollo y su integridad se encuentran en el humanismo, la ética y la cultura de la legalidad, pilares fundamentales sobre los que se construyen las demás dimensiones humanas: la física, la emocional, la comunicativa, la corporal, entre otras (Toro, 2009)

De ahí que se considere vital una educación que forme y no sólo informe; que asuma tanto al niño como a la niña en su plenitud de persona, capaz de vivir en sociedad, “defensores de sus derechos y cumplidores de sus deberes y obligaciones, muy conscientes de que sus derechos terminan donde comienzan los derechos de los demás” (Fe y alegría en Ortega de Pérez & Sánchez Carreño, 2006, p.59)

Por otro lado Ramírez (2005) En su investigación menciona que los valores son un factor fundamental para que los jóvenes tengan mejores conductas en la sociedad en que se desenvuelven. Algunos de esos valores son; la democracia, relacionada con la igualdad y la equidad; el respeto, ya que permiten vivir en armonía y, en especial, se resalta el valor de la convivencia, que permite dialogar y arreglar situaciones problemáticas a través del diálogo.

Hasta el momento se puede considerar apoyándose en Salazar Ugarte que la cultura de un pueblo, es su esencia, misma que les da la identidad como tal a los miembros de ese pueblo, por tal motivo la cultura puede ser entendida en dos vertientes que siempre van a estar relacionadas entre sí. En primer lugar podrá ser entendida como las formas de vivir y de pensar compartidos, es decir como socializan y comparten los mismos espacios las personas de una misma comunidad o grupo social. En segundo lugar la cultura de un pueblo se entiende como todo un conjunto de creencias, costumbres, conocimientos, artes, usos y

leyes que las personas adquieren y comparten como miembros de una misma comunidad social determinada (Salazar Ugarte, 2006), y en la cuestión del conjunto de leyes, es donde se determina el estado de derecho de una nación para regular la forma de vida y convivencia de los individuos con la finalidad de que todos estén en las mismas condiciones sociales.

Entonces una cultura en leyes es que todos los integrantes de un pueblo tengan el conocimiento de las leyes que los norman y ponerlas en práctica con la intención de que sus formas de convivencia y desarrollo se den en armonía. Por tal motivo la escuela tiene la intención de formar a sus alumnos en una cultura de legalidad que les permita conocer todos aquellos derechos, valores y normas que los rigen para su sana convivencia.

Siendo así el objetivo de la investigación identificar los valores y las normas sociales que desarrollan y ponen en práctica los estudiantes y determinar cómo los interpretan durante la socialización, dado que se tiene el supuesto de que la escuela es un factor de influencia que pudiera favorecer o no para el desarrollo de la cultura de la legalidad que incide en las prácticas de los alumnos y en la formación de los valores y normas sociales que afectan su desarrollo personal y como ciudadanos que integran una sociedad.

La cultura de la legalidad en la escuela secundaria

Desde que la Secretaria de Educación Pública estuvo a cargo de José Vasconcelos una de las finalidades de la educación era la de formar a los ciudadanos en una cultura de valores que permitieran el desarrollo de la nación:

...se buscaba consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales universales y un ímpetu civilizador, mas su obra educativa concluyó en la burocratización del aparato escolar por él creado y en un abandono paulatino de los valores culturales. (Ornelas, 2009, p. 98)

La intención de José Vasconcelos era difundir en los mexicanos los valores que le dieran a la ciudadanía identidad y compromiso con su nación siendo estos parte de su cultura e identidad nacional, pero al igual que en aquel entonces, ahora también la educación tiene que brindar soluciones a los problemas sociales, por ello es necesario educar sembrando gérmenes de cultura, ética, moral

ciudadana y sensibilidad artística (Ornelas, 2009, p. 102) con la finalidad de que los ciudadanos crezcan en un entorno de buenas costumbres y obediencia a las normas dictadas por la moral, dado que inculcar valores es más, mucho más importante que los aspectos prácticos (Ornelas, 2009, p. 102), propósito de la educación pública.

Por esta razón se pretende que esta investigación aporte soluciones que transformen por medio de la práctica docente las conductas de los jóvenes que van en contra de una aplicación de valores y normas sociales.

La cultura ha sido un elemento fundamental en el desarrollo de los pueblos mexicanos y aunque se considere en la interculturalidad, ésta no ha sido considerada a fondo en el sector educativo y gubernamental de ahí que se genere socialmente tanta ilegalidad en la sociedad pues ésta carece de una cultura de la legalidad fortalecida en el cumplimiento y aplicación de los valores y las normas sociales.

De acuerdo al índice de corrupción y buen gobierno, se determina que las ciudades que tienden a basarse en el conocimiento y desarrollo de normas y valores sociales logran cambios en todos los órdenes necesarios (Transparencia mexicana, 2010). Pero ¿cómo apostarle a la educación en México cuando se vuelve común ver como los actores escolares ponen en práctica acciones de ilegalidad a través del rompimiento de las normas para obtener beneficios personales?

Los actos de ilegalidad socialmente afectan al desarrollo del país, pero ¿cómo contrarrestarlos desde la escuela? Si es ahí, donde en ciertas circunstancias se fomenta y se le va generando la costumbre al alumno que de esa forma solucione o cumpla con sus obligaciones. De acuerdo con los resultados del primer acercamiento al campo, donde por medio de los reactivos de la encuesta que se aplicó al 20% de los docentes que integran la plantilla laboral y al 5% de la comunidad estudiantil del turno matutino de la secundaria, se comprueba el desconocimiento que tienen de las reglas que norman su conducta y determinan sus obligaciones y derechos como alumnos y en el caso de los

docentes como trabajadores del sistema de educación, así como la aplicación de las mismas y de los valores que le dan vida al Estado de derecho.

Se logro demostrar que los participantes sí quebrantan las normas y a la vez han observado a otros hacerlo, como el plagiar documentos del internet para presentarlos como suyos en las diferentes tareas, pedirles a los profesores que modifiquen la calificación a cambio de un beneficio personal, actos que elevan o mantienen las estadísticas de ilegalidad.

Los datos que se obtienen a través del análisis de la información otorgada por el INEGI, que facilita rescatar la zona geográfica del área metropolitana de Guadalajara donde viven, laboran y estudian los actores escolares, más específicamente el área en la que se ubicada la escuela en la que se está llevando la investigación y de donde acuden la mayoría de los estudiantes, permiten demostrar que no importa en el contexto socioeconómico y cultural en el que crezcan y se desarrollen los participantes, en determinado momento quebrantan las normas escolares para obtener un beneficio personal sin importarles que actúan en contra de la norma y fomentan una cultura de ilegalidad que quizás después pondrán en práctica como ciudadanos.

Pero ¿Cuál es la razón que tienen los docentes y alumnos para actuar fuera de la norma aún sabiendo que están generando una cultura de ilegalidad? Podría ser que ven que los demás lo hacen y no son sancionados de forma tal que traten de modificar esas conductas, menos si están teniendo un beneficio de forma fácil, cómoda y sin el mínimo esfuerzo y eso los lleve a imitar dichas conductas, al final de cuentas no serán afectados en sus actividades laborales o académicas, así como en su sentir y dignidad humana.

Las escuelas como instituciones formadoras y que son públicas administradas por el gobierno han sido evaluadas constantemente, sobre todo sus profesores, pero comprobado está que:

...el Estado mexicano es profundamente corrupto en la realización e implementación de sus prácticas administrativas y de gestión a lo largo de toda su estructura. La corrupción no sólo implica una transacción monetaria como corolario de toda gestión o proceso, sino

también la tolerancia infinita frente a las muy diversas y creativas formas de simulación que emprende el caudal de funcionarios y prestadores de servicios que dependen de la función pública.
(Tatiana Coll, 2009, p. 46)

Queda claro que no es función solamente de la educación impartida en las escuelas públicas transformar las conductas antisociales que perjudican el desarrollo de la nación, que éstas están arraigadas en las instituciones que “sirven” a la sociedad atentando contra las normas y perdiendo credibilidad institucional. Por ello se considera necesaria la implementación de un taller que permita que los alumnos de la secundaria donde se realiza la investigación se concienticen de la importancia del respeto a las normas y la aplicación de valores en las relaciones sociales.

La educación básica pretende lograr en sus egresados una conciencia crítica, reflexiva y de análisis sobre sus acciones para que eviten caer en ilegalidades a través de la asignatura estatal de primer grado de secundaria mencionada con anterioridad ya que “si las bases de la moral no están constituidas desde la segunda infancia, es decir, desde la edad escolar, jamás lo estarán” (Durkheim, 2001, p. 24). Esto con la finalidad de formar una sociedad democrática regulada por las leyes que den un sentido de justicia ejemplar, de ahí que la escuela como institución formadora de ciudadanos y “considerada como centro por excelencia de la cultura moral en la edad escolar” (Durkheim, 2001, p. 24), se contemple como el espacio donde se dan los procesos por los cuales la sociedad aprende a desarrollar valores y normas sociales necesarias para tener una sociedad participe de un Estado de derecho.

Una educación de calidad “debe buscar la formación en valores. Sobre todo, en aquéllos relacionados con la moral social” (Guevara, 1988, p. 23), que ayuden a cambiar las formas de actuar y pensar de los ciudadanos que afectan su cultura de legalidad entendida ésta, como el respeto y obediencia de las normas o leyes. Por tal motivo para que se dé el respeto a las leyes dentro de una cultura de legalidad los ciudadanos deben de conocerlas, pero el acercamiento al campo nos

dice tanto en alumnos como maestros que más de la mitad no conocen las leyes y reglas que norman a la educación dentro y fuera de la escuela.

Cabe mencionar que el primer espacio donde el ciudadano adquiere el compromiso de respetar y desarrollar las normas y valores sociales es en su casa a través de sus padres e integrantes de su familia, ahí inicia su formación y la escuela como institución educadora y formadora la refuerza.

Es decir, la falta de honradez y de honestidad son cualidades inherentes a nuestra identidad nacional, y por lo mismo el cumplimiento de la ley nunca podrá ser una práctica ampliamente difundida, al grado en que en realidad pueda imperar el tan anhelado “Estado de Derecho”. (Crespo, 1190, p. 122)

Los actos corruptos y la falta de ética se han traducido en una fuerte desconfianza, tanto hacia el gobierno como entre la misma ciudadanía, lo cual obstaculiza el surgimiento de un espíritu de cooperación, también fundamental para el buen funcionamiento de un régimen democrático.

Metodología

La metodología de la investigación considera un enfoque mixto en el que se tomaran en cuenta aspectos cuantitativos que permitan rescatar y evidenciar que los actos de ilegalidad están presentes en la secundaria y posteriormente se hace la interpretación cualitativa por medio de entrevistar a los participantes, para rescatar la percepción que tienen acerca de la ilegalidad y la contextualización del hecho, así como determinar cuál es su razón de hacer uso de ella.

Se pretende rescatar las interpretaciones y acciones de los actores escolares en relación al desarrollo de valores y la práctica de las normas sociales. Para ello, la estrategia metodológica consta en un primer momento de la aplicación de cuestionarios que permiten rescatar la cantidad de ocasiones en que se dan los actos de ilegalidad (la parte cuantitativa) y que a la vez permitirá evidenciar la existencia del problema en la secundaria y entrevistas para rescatar las interpretaciones y acciones de los sujetos ante dichas acciones de ilegalidad (la parte cualitativa).

La mayor parte de la investigación cualitativa se realizará con la etnometodología que permite por medio de la observación, registrar las conductas

de los actores educativos, reflexionarlas, analizarlas para comprender las razones que tienen los sujetos al actuar en contra o a favor de la cultura de la legalidad y a través de los resultados implementar una propuesta didáctica consistente en talleres para el desarrollo de valores que favorezcan la convivencia de los individuos en un marco de legalidad y así se pueda generar conciencia en los alumnos sobre el respeto a las normas sociales y el uso de los valores.

En estos momentos el trabajo de investigación está en la etapa del primer acercamiento al campo en la cual se utilizaron como instrumentos un cuestionario de 12 reactivos y diez casos hipotéticos, mismos que permitieron rescatar como los miembros de esa comunidad escolar no se preocupan por conocer sus normas, reglas, derechos y deberes estipulados por los órganos correspondientes y con ello se facilita la violación a las mismas, quizás de forma inconsciente por el desconocimiento, pero a la vez, de forma consiente por ir en contra del hábito o la norma no escrita que la comunidad como conjunto estipula y apropia para el funcionamiento del colectivo.

A partir de los casos hipotéticos se pretendió recuperar si los actores suelen utilizar influencias para evadir sus responsabilidades u obtener un beneficio personal, así como el uso de actos de corrupción en donde a través de obsequiar un presente a sus profesores pudieran aprobar sus materias, teniendo como resultado hasta el momento, que solamente algunos de los maestros y alumnos si utilizarían ese tipo de prácticas, en promedio una quinta parte de ellos, depende del caso hipotético que contestaron.

El siguiente paso será observar, registrar y video grabar las conductas de los participantes para contrastar sus acciones de la vida cotidiana con las respuestas que dieron durante la entrevista y lo que contestaron en los reactivos, para encontrar cuales son las razones o su sentir que tienen para ir en contra de la cultura de la legalidad cuando así sucede y poder entonces implementar estrategias que favorezcan y fortalezcan la modificación de esas conductas.

Referentes bibliográficos

Durkheim, Émile. (2001). La educación moral (Colofón Ed. cuarta ed.). México.

Flores- Crespo Pedro, (s/f) "Investigación educativa y políticas públicas en México".

- Sinéctica, jul-dic. 2009. Issue 33, p.6
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=34882909-c29e-495c-8dca-44341a097aef%40sessionmgr12&hid=15>. Consultado el 26 de agosto de 2013.
- Garfinkel, Harol. (2006). Estudios en etnometodología. Colombia: Anthropos.
- Guevara, Gilberto (1992) La catástrofe silenciosa. En Castillo, Mario A. (s/f) Algunos desafíos del sistema educativo mexicano ante la globalización. Revista Panamericana de Pedagogía, visto en
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=554dde68-c2e0-468a-ade7-36b504bf2499%40sessionmgr12&hid=4>.
- INCBG. (2010). Índice Nacional de Corrupción y Buen Gobierno. Retrieved 27 de mayo del 2011, from Transparencia mexicana <http://www.transparenciamexicana.org.mx/>
- INEGI. (2010). Censo poblacional México: INEGI.
- Órnelas Carlos, (2009), “La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas” en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: Fondo de Cultura, p. 98, 102, 119
- Reyes Heróles, Federico, (2003), “Corrupción, de los Ángeles a los Índices” en Cuadernos de Transparencia, Ed. Instituto Federal de Acceso a la Información, número 01, México, D.F, noviembre 2003, en:
<http://www.ifai.org.mx/Publicaciones/publicaciones>, v.e. 27/05/11
- Salazar Ugarte, Pedro. (2006) “Democracia y (Cultura de la Legalidad), en Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, Instituto Federal Electoral, cuaderno número 25, noviembre de 2006. México, en
http://www.ife.org.mx/portal/siete/ifev2/Cuadernos_de_divulgación/ consultado el 27/05/13
- Tatiana Coll, Lebedeff, “Una Alianza por la Calidad, o el reiterado fracaso y fraude de la evaluación”. Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana Fecha: marzo 1, 2009, p. 46 en
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=6d359246-e7c4-4d0b-bd3d-1b10d2c10d63%40sessionmgr104&hid=107>. Consultado el 26 de agosto de 2013.
- Toro Jairo Antonio (2009) El humanismo, la ética y la cultura de la legalidad: tríada que

asegura la integridad y el desarrollo de la persona. BeDoyA consultado en
http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera3_9.pdf
Transparencia mexicana, Índice Nacional de Corrupción y Buen Gobierno. Informe
Ejecutivo 2010, en: <http://www.transparenciamexicana.org.mx/>, v.e. 27/05/11

Aplicación para difundir notificaciones de un sistema de gestión de aprendizaje en dispositivos móviles.

*Roberto Alejandro Blanco Cauich¹
Alfredo Zapata González²
Universidad Autónoma de Yucatán
roberto_write@hotmail.com¹
zgonzal@uady.mx²*

Resumen: Este trabajo propone el diseño conceptual de una aplicación para dispositivos móviles que facilita la difusión de las notificaciones de un sistema de gestión del aprendizaje. Con ello, se pretende mejorar la comunicación entre profesores y alumnos en las diversas actividades relacionadas con los cursos en línea. Con este fin, se describen tanto el entorno de la investigación como la hipótesis y objetivos. También, se detallan el método de trabajo, la implementación y los resultados esperados.

Palabras clave: Aplicaciones, dispositivos móviles, Sistemas de gestión del aprendizaje

Introducción

Los avances en las tecnologías de la información junto con los cambios en la sociedad, han dado lugar a la creación de nuevos paradigmas para la educación como el e-learning, en el que la Web juega un papel importante (Khan, 1997). El concepto de e-learning está asociado con actividades de aprendizaje que impliquen el uso de redes y computadoras en forma simultánea (Tsai & Machado, 2002). El término e-learning puede definirse de una forma simple como el empleo de internet para facilitar el aprendizaje. Esto implica utilizar las herramientas disponibles en internet y más específicamente en la Web, para adaptar el ritmo de aprendizaje al estudiante sin considerar los límites de espacio y tiempo (Brogan, 1999).

En la actualidad, la brecha que separaba a los dispositivos móviles de la educación ha sido reducida, esto debido a la constante evolución de las tecnologías aplicadas en los entornos de enseñanza presenciales y virtuales. La incorporación de los dispositivos móviles a los procesos educativos permitió la creación del concepto aprendizaje móvil se denomina en inglés mobile learning (m-learning) que se define como la intersección de la computación móvil y el e-learning. De acuerdo con Traxler (2005), es una extensión del e-learning que se

realiza a través de dispositivos móviles de comunicación, por ejemplo: teléfonos inteligentes, asistentes personales digitales, tabletas, entre otros.

El m-learning incluye el uso de dispositivos móviles con el objetivo de que el usuario tenga los recursos del curso disponibles dondequiera que se encuentre, por lo que pueda consultar material de aprendizaje, revisar las actividades de aprendizaje, buscar información actualizada sobre un curso que esté cursando o responder un examen que le permita evaluar su nivel de conocimientos (e-ISEA, 2009).

La importancia de m-learning para funcionar como una herramienta efectiva en la educación, se centra en diversos supuestos pero entre los más importantes se pueden mencionar las siguientes (Universidad Politécnica de Madrid, 2013): el uso del dispositivo móvil está plenamente integrado en la vida cotidiana de las personas; el gran potencial de funcionalidades que ofrece los dispositivos como: conectividad, geolocalización, aplicaciones, grabación, creación, publicación y compartición de información; y la versatilidad de los dispositivos, ya que se puede aprender en cualquier lugar, aumentando las oportunidades para el aprendizaje formal e informal.

Como toda herramienta usada en la educación posee ciertas ventajas y desventajas en cuanto a su funcionalidad en la pedagogía, Camacho y Lara (2011) describen que la principal ventaja del m-learning es que hace posible que el aprendizaje salga fuera de las aulas, que tenga lugar en cualquier parte y en cualquier momento, ya que el estudiante crea, publica y comparte su propio conocimiento a la vez que se beneficia de conocimiento creado por otros, por lo tanto genera y mantiene procesos cíclicos que no tienen fin y son actualizados constantemente, lo cual enriquece enormemente la experiencia de aprender.

Por otro lado, las desventajas del m-learning se derivan, en primera instancia, del acceso a los dispositivos por los costos que pueden representar la adquisición de un teléfono inteligente o una tableta así como la compatibilidad de los programas con el dispositivo móvil (Mora, 2013).

Otro concepto importante relacionado con esta propuesta son los sistemas de Gestión del Aprendizaje, se denominan en inglés Learning Management

System (LMS), los cuales están diseñados para asistir al proceso de enseñanza y aprendizaje en un ambiente en línea mediante un conjunto de herramientas. Pueden tener una orientación hacia el alumno o el profesor. Los LMS son las más empleadas actualmente por numerosas instituciones para organizar y distribuir cursos en línea (Kapp, 2003). Generalmente los LMS son fáciles de usar, se consideran flexibles en términos pedagógicos y eficientes con relación a los costos. Además de permitir organizar los contenidos educativos ofrece una serie de funcionalidades de comunicación (Downes, 2005). Algunos ejemplos de LMS son: MOODLE, Dokeos, Blackboard, Atutor, entre otros.

Entorno de la investigación

Hablar de tecnología y educación en estos tiempos resulta muy común, debido a que estamos viviendo una revolución tecnológica, lo que ocasiona que los métodos en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje vayan cambiando constantemente. Muestra de ello, es la adopción entre los estudiantes de la mensajería instantánea a través de dispositivos móviles. Este fenómeno tecnológico impacta en gran medida la forma como se mantienen en contacto con sus actividades relacionadas tanto con el ocio como académicas. Por el contrario, el uso de herramientas de comunicación asincrónicas como el correo electrónico están disminuyendo en gran medida entre la comunidad estudiantil. Por esta razón, el desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles que faciliten la comunicación entre estudiantes y profesores en los entornos presenciales y virtuales de aprendizaje es una necesidad apremiante.

El objetivo de esta investigación es desarrollar una aplicación que mantenga informado al usuario de las notificaciones emitidas de los cursos en línea de un sistema de gestión del aprendizaje. Dicha aplicación contribuirá al fortalecimiento de la difusión en tiempo real de las actividades que se emitan en los diversos cursos a los que se encuentra matriculado el alumno, tales como: fechas límite de la entrega de tareas, participación en los foros, publicación de avisos y recursos educativos por parte del profesor, entre otras.

Hipótesis y objetivos

A continuación se presenta la hipótesis, el objetivo general y los objetivos específicos de esta propuesta a partir de la pregunta de la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible mejorar la comunicación entre profesores y alumnos dentro del entorno de un curso en línea a través de una aplicación para dispositivos móviles?

Se pretende probar que las diversas actividades relacionadas con los cursos en línea, tales como: entregas de tareas, aportaciones en los foros, anuncios, entre otros, se comuniquen en tiempo real a través de un dispositivo móvil.

Después de la identificación de los problemas asociados a la comunicación efectiva entre profesores y alumnos dentro del entorno de un curso en línea se plantea la siguiente hipótesis inicial:

Una aplicación para dispositivos móviles es una herramienta tecnológica que mejora la comunicación entre el profesor y el alumno de las actividades relacionadas con los cursos en línea.

A partir de la hipótesis establecida y una vez estudiados los aspectos relacionados con la problemática presentada, se indica que el objetivo general de este trabajo es desarrollar una aplicación que difunda las notificaciones emitidas de los cursos en línea de un sistema de gestión del aprendizaje a través de los dispositivos móviles. Este objetivo principal se detalla a través de los siguientes objetivos específicos: a) el alumno no requiere de una cuenta de correo electrónico para estar en contacto con las notificaciones que se generan en los cursos en línea que se encuentre matriculado; b) incentivar el diseño y desarrollo de aplicaciones educativas para dispositivos móviles en alumnos de nivel de pregrado y posgrado; c) promover el uso y seguimiento de los cursos en línea de los diversos escenarios virtuales de aprendizaje con los que cuenta la Universidad Autónoma de Yucatán.

Método de trabajo

El método de trabajo utilizado en el desarrollo de esta propuesta sigue el enfoque de la Investigación-Acción en Sistemas de Información, el cual se ha convertido en uno de los principales métodos de investigación cualitativa en el

campo de los sistemas de información y en la ingeniería del software (Ruiz et al, 2002). De forma general, se describen a continuación las principales fases consideradas para la realización de la propuesta:

1. Definición de la problemática. Se plantea la problemática actual sobre la cual se basa la propuesta. Esto nos conlleva a la necesidad de estudiar los diferentes fenómenos asociados al desarrollo de aplicaciones móviles para el aprendizaje móvil.
2. Análisis del estado del arte. Se realiza un estado del arte de las temáticas afines, tales como: sistemas operativos para dispositivos móviles, tiendas de aplicaciones móviles, aprendizaje móvil, entre otros.
3. Propuesta de un marco metodológico para el desarrollo de una aplicación para dispositivos móviles. El marco metodológico se ha dividido en las siguientes dos actividades: diseño de la aplicación y programación basada en estándares compatibles con los sistemas de gestión del aprendizaje.
4. Implementación de un prototipo de la aplicación. Esta fase comprende el desarrollo y puesta en marcha de la aplicación con un grupo reducido de usuarios.
5. Experimentación. Se realizará un estudio empírico de la aplicación desarrollada para demostrar su validez. Para ello, se llevarán a cabo experimentos con datos reales en cantidades suficientes provenientes de los docentes y los alumnos de la Universidad Autónoma de Yucatán.
6. Difusión. Se difundirán los resultados que se obtengan de las fases anteriores entre la comunidad investigadora mediante trabajos arbitrados en congresos científicos de reconocido prestigio.

Implementación

La fase de implementación de la aplicación para dispositivos móviles se realizará en la plataforma de cursos en línea de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) denominada Aula virtual, la cual se encuentra en la dirección: <http://aulavirtual.educacion.uady.mx/login/index.php>. Dicha plataforma está basada del software de distribución libre MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) (Dougiamas & Taylor, 2003). El

funcionamiento de esta aplicación se representaría gráficamente de la siguiente manera:

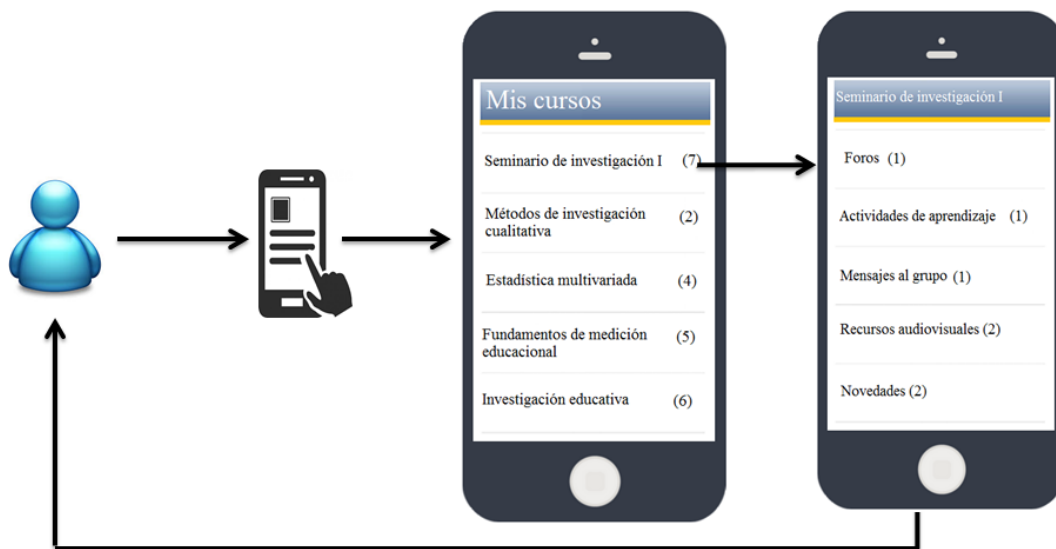


Figura 1. Funcionamiento de la aplicación

Como se observa en la figura1, en la interfaz de la aplicación se visualizan los cursos en línea en los que se encuentra matriculado el alumno. De forma específica, cada curso notifica al usuario en tiempo real la cantidad de avisos, actividades de aprendizaje, mensajes al grupo, entre otros. Si el alumno desea visualizar la notificación, solo tendrá que seleccionar el enlace correspondiente que lo llevará al entorno del Aula virtual (Fig. 2).



Figura 2. Visualización de las notificaciones en el Aula virtual de la Facultad de Educación

Resultados esperados

Los resultados que se esperan de esta aplicación son clasificados desde tres puntos de visto: científico, tecnológico y social. A continuación se describen:

1. Impacto científico. En primera instancia se pretende fortalecer algunas de las líneas de investigación del cuerpo académico de currículo e instrucción de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Por otra parte, con el uso de la aplicación se espera obtener un impacto positivo en los distintos programas presenciales y en línea de la UADY.
2. Impacto tecnológico. Se pretende aprovechar los recursos tecnológicos actuales con los que cuenta la Universidad Autónoma de Yucatán. También se considera incentivar el desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles para su uso tanto en entornos presenciales como virtuales de aprendizaje.
3. Impacto social. Se considera un mayor aprovechamiento de las aplicaciones para dispositivos móviles por parte de los profesores y alumnos de la Universidad Autónoma de Yucatán. Por otra parte, se fomentará la concientización social de las utilidades que la tecnología ofrece al campo de la educación.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

En este trabajo se ha descrito avances de una investigación orientada para mejorar la difusión de notificaciones de un sistema de gestión del aprendizaje en dispositivos móviles. Hasta ahora, se han obtenido avances tanto en la definición de la problemática como en la identificación de conceptos y trabajos relacionados con esta problemática.

Las actividades pendientes marcadas como prioritarias, son la codificación de la aplicación y la primera fase de experimentación con usuarios reales. Una vez concluidas ambas fases, se podrá realizar un experimento con una población más amplia de la UADY en los niveles de pregrado y posgrado.

Finalmente, cabe destacar que el desarrollo de aplicaciones de dispositivos móviles es un área emergente que puede resolver diversos problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Brogan, P. (1999). Using the Web for Interactive Teaching and Learning. *Macromedia white paper*, 1–38.
- Camacho, M. y Lara, T. (2011). *M-learning en España, Portugal y América Latina*. Recuperado el 5 enero de 2015, de: <http://scopeo.usal.es/sites/all/files/scopeom003.pdf>
- Dougiamas, M. y Taylor, P. (2003). Moodle : Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (pp. 171–178.).
- Downes, S. (2005). *Feature: E-learning 2.0*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>
- ISEA S.Coop. (2009). *Mobile learning, análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al Mobile Learning*. Recuperado el 4 de enero de 2015, de: http://www.iseamcc.net/eISEA/Vigilancia_tecnologica/informe_4.pdf
- Kapp, K.M. (2003). *Five Technological Considerations When Choosing an E-Learning Solution*. *eLearn Magazine, ACM Press*, 7, 1-5.
- Khan, B. (1997). *Web-based Instruction (WBI): What is it and Why is it?* En Khan, B. (ed), *Web-based Instruction* (pp.5-18). New Jersey, EE.UU: Educational Technology Publications.
- Mora, V., F. (2013). El mobile Learning y algunos de sus beneficios. *Revista de Calidad en la Educación Superior*, 4, 1, 58-59.
- Ruiz, F., Polo, M. y Piattini, M. (2002). Utilización de Investigación-Acción en la Definición de un Entorno para la Gestión del Proceso de Mantenimiento del Software. Primer workshop en Métodos de Investigación y Fundamentos Filosóficos en Ingeniería del Software y Sistemas de Información, Madrid, España.

Tsai, S. y Machado, P. (2002). *E-Learning Basics: Essay. E-learning, online learning, web-based learning, or distance learning: unveiling the ambiguity in current terminology*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de:

<http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=568597>

Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning 2005*, Porto, Portugal.

Universidad Politécnica de Madrid. (2013). *Guía para la implementación del MOBILE LEARNING*. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de:

http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/guia_implementacion_movil.pdf

La representación social de los docentes sobre liderazgo directivo

Dulce Astrid Calderón Daniel
Aracely Gutiérrez Hidalgo
Centro de Estudios Educativos y Sindicales
prof_dulcecalderon@hotmail.com
la_chelys@hotmail.com

Resumen: Es indudable la importancia que tiene el director en una escuela, las acciones que desempeña son fundamentales para el buen funcionamiento de la institución. Por esta razón es natural que los docentes se forjen una idea del director como líder, una imagen que se construye mediante conocimientos y experiencias vividas por ellos mismos, información fundamental para la elaboración y análisis de una representación social, la cual se crea a partir de un grupo de personas que comparten algo en común. Este estudio pretende descubrir dichas representaciones bajo una metodología cualitativa mediante técnicas apegadas al método de las representaciones sociales como lo son: carta asociativa, entrevista a profundidad y asociación libre. Como parte final se describen los resultados esperados posibles que nos permitirán tener los elementos necesarios para crear y analizar la representación social.

Palabras clave: Representación social, docente, liderazgo.

Introducción

Los líderes educativos hoy en día necesitan ejercer una gobernabilidad pedagógica, punto importante para el desarrollo profesional de la institución y de las personas que en ella laboran. Para lograrlo, el liderazgo debe estar ligado al trabajo en equipo, buscando las formas de resolver problemas de manera colectiva e inclusiva, fomentando frecuentemente la participación de los integrantes, orientado siempre a la mejora continua.

Por todo lo anterior, saber qué imagen tienen los maestros acerca de las características que debe tener este sujeto asumiendo su postura de líder, permite descubrir la representación social del profesor respecto al director, misma que resulta relevante para comprender cómo se asume la figura del directivo vista desde los docentes a su cargo.

Dicha imagen está basada en el conocimiento y en las experiencias cotidianas de los profesores, lo cual les permite elaborar un concepto propio sobre liderazgo, producto de un proceso de asimilación correspondiente a un conjunto de situaciones, vivencias, recuerdos e imágenes; contrastación entre realidad y

discurso que permiten crear su propia representación social; misma que como menciona Materán (2008), no sólo está en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad, en el mundo. Cabe mencionar que el liderazgo no es un tema nuevo, pero el enfoque social que se pretende dar es poco abordado, y los líderes son la conjunción de todos los pensamientos de una comunidad, llevados a la consecución de objetivos con un fin social (López, 2012).

Es por ello que el tema de la presente investigación se titula “La representación social de los docentes sobre liderazgo directivo”. Es interesante retomar la idea de que cada persona forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad sin que esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual e idiosincrásico (Barberena, 2008).

Realmente son pocas las investigaciones que abordan las representaciones sociales sobre liderazgo y en específico del directivo bajo una visión de los docentes; sin embargo, se encontraron estudios internacionales que aportan algunas aproximaciones sobre las representaciones sociales.

Uno de los trabajos a resaltar es el realizado por Rafael Rojas (2010), sobre “Representaciones sociales de roles, competencias y liderazgo gerencial en directivos docentes en Colombia”, donde aborda la investigación con un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, la recolección se dio por medio de entrevistas semiestructuradas abiertas, el análisis se realizó por medio de codificaciones.

Otro estudio realizado por Leslie Borjas (2011) se basó en la competencia de liderazgo en gerentes venezolanos. El enfoque fue de corte cualitativo bajo la perspectiva interpretativa. Las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas. El análisis realizado por medio de la técnica de Spink. Posteriormente se categorizó y en ese proceso se obtuvieron las representaciones sociales.

Propósito general

Por todo lo anterior, este campo de investigación representa una coyuntura para desarrollar visiones más amplias acerca de las percepciones docentes, así como el estudio del liderazgo bajo esta perspectiva. Constituye también un motivo para acrecentar el análisis y la confrontación de ideas; asimismo contribuye a

ampliar los estudios inmersos en el área de las representaciones sociales, siendo estos últimos relativamente nuevos. Es por ello que el propósito general del estudio es explicar cómo se construyen las representaciones sociales de algunos profesores de educación primaria sobre el liderazgo directivo.

Revisión de la literatura

La temática principal de este trabajo gira alrededor del análisis de las representaciones sociales que los docentes construyen mediante sus conocimientos y experiencias vividas en relación al liderazgo de sus directores, es por ello que dichas representaciones son el objeto principal de este estudio.

Moscovici define a la representación social como:

Sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación (Garrido, 2007).

Según Serge Moscovici (Garrido, 2007) una representación social es la elaboración de un objeto social por una comunidad. Dicha representación sólo puede aparecer en grupos sociales donde exista una comunicación, misma que sucede aun cuando las ideas que se tienen son contrarias.

Jodelet (2000) menciona también el concepto:

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los

marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Las representaciones sociales tienen tres dimensiones principales (Mora, 2002):

- a) La actitud: se refiere a la postura favorable o desfavorable con respecto al objeto de la representación social, por lo que ésta orienta el comportamiento que el sujeto tenga hacia dicho objeto. Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.
- b) La información. Esta dimensión consiste en los conocimientos que tenga el grupo o sujeto en torno al objeto de la representación que puede ser un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.
- c) El campo de representación. Es el orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, que se organizan de manera jerarquizada en una estructura funcional determinada. Permite visualizar el carácter del contenido.

Como es claro las representaciones son inherentes a las sociedades en las que se desarrollen, son tan diversas y complejas como los diferentes grupos sociales de la humanidad. Al respecto Wagner (1994) menciona que en la sociedad hay dos tipos de grupos: el nominal y el reflexivo. El primero es delimitado por un observador externo mediante criterios arbitrarios, por lo tanto no aparece en la conciencia de sus miembros. El segundo, es concebido por un grupo definido entre sus integrantes, con sus propias reglas, criterios y razones para actuar, los miembros se reconocen entre sí y cuando se encuentran en conflicto suelen reinventar dichas reglas o comportamientos para la permanencia del mismo en la sociedad. En los grupos de tipo reflexivo se muestran las representaciones sociales. El pensamiento colectivo y la reflexividad de estos grupos se complementan para formar la identidad social, la cual implica el reconocimiento de los grupos a los que se pertenece.

La investigación de las representaciones sociales se focaliza en contenidos y procesos, esto es qué pensamos y cómo pensamos. Según Wagner (1994) el argumento que sustenta esta orientación es que son los conocimientos de origen cotidiano los que permiten orientar el pensamiento y las conductas diarias de los sujetos. Podemos distinguir tres campos de investigación para ello: la ciencia popularizada, la imaginación cultural y las condiciones sociales y acontecimientos.

Asimismo, Moscovici citado por Galindo (2007) demostró cómo lo social transforma un conocimiento y la manera en que esta representación transforma lo social. Para poner de manifiesto cómo interviene lo social en la elaboración psicológica que comprende una representación existen dos procesos: la objetivización y el anclaje (Jodelet, 2000).

Una vez abordado el tema de la teoría de las representaciones sociales, es conveniente definir otro concepto importante en esta investigación: el liderazgo. Kouzes y Posner (1995) lo definen como el arte de movilizar a otros para que deseen luchar en pos de aspiraciones comunes. Encuentran una palabra clave la cual es desear, y esto se logra a través de la credibilidad que logren a través de su liderazgo. Se retoman algunas teorías de liderazgo para el análisis de la información derivada del estudio.

- Teoría de liderazgo sostenible: los autores de esta teoría indican que el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener (Hardgreaves y Fink, 2006). Sustentan su teoría sobre la idea de un cambio seguro en educación que no necesariamente sea rápido, pero que sí cuente con una característica esencial, es decir, que sea sostenible. Manejan siete principios de sostenibilidad: profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, iniciativa y conservación.
- Liderazgo, Posner y Kouzes(1995) sostienen la idea que se debe recuperar un sentido de comunidad e incrementar la comprensión entre personas, oportunidad para que todos seamos conducidos a la grandeza. Destacan cinco prácticas de liderazgo que sirven como guía para el análisis de cómo los líderes realizan cosas extraordinarias.

- a) Desafiar el proceso.
- b) Despertar la motivación intrínseca.
- c) Equilibrar la paradoja de las rutinas.
- d) Mirar alrededor en busca de estímulo e información.
- e) Buscar oportunidades desafiantes para cambiar, crecer, innovar y mejorar.

Metodología

El paradigma de acuerdo a Guba y Lincoln (1994) por el cual se lleva a cabo la investigación a nivel metodológico es de tipo cualitativo y a nivel epistemológico es de tipo interpretativo. Asimismo, el estudio se realiza bajo la metodología de las representaciones sociales.

Para realizar el estudio se considerará a una población de 30 maestros pertenecientes a la zona escolar I, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, los cuales forman la muestra para el estudio de las representaciones sociales.

El tipo de muestreo que se aplicará es por criterio que según Goetz y LeCompte (1944 p. 98) “requiere que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ello”.

Método

Para la recaudación de información de esta investigación cualitativa, se recurrirá a algunos métodos para recolección de datos pertenecientes a la metodología de las representaciones sociales, mismas que se exponen a continuación.

- a) Entrevista a profundidad. Consiste en un método interrogativo de recolección de datos ya que recaba la información de los individuos que tiene relación directa con el objeto de estudio (Abric, 2001). Al respecto, Sierra (Galindo, 2007) afirma que la entrevista “proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos, e interpretativos implícitos en todo el proceso de comunicar”; dicho en otras palabras, este instrumento nos lleva a descubrir información relevante para

nuestras investigaciones para un análisis posterior. Es uno de los métodos más utilizados en el campo de las representaciones sociales.

b) Carta asociativa. Es un método que hace referencia a la asociación de términos o conceptos que el sujeto maneja con respecto a un término inductor. Según Abric (2001) se rige de acuerdo a unos sencillos principios:

- A partir de un término inductor se producen asociaciones libres mismas que forman cadenas de asociaciones relacionadas entre sí.
- Después se le solicita al individuo realizar otra serie de asociaciones a partir de un par de palabras formado por el término de inducción inicial y cada uno de los términos asociados propuestos por el sujeto dentro de la primera fase. Entonces se obtiene una segunda serie de asociaciones, formando una serie de cadenas asociativas de tres elementos.
- Dichas cadenas asociativas se usan para formar nuevas asociaciones por parte del sujeto y se llegan a formar cadenas asociativas de cuatro, cinco o seis elementos.

Este método de recolección de datos permite identificar lazos significativos entre los elementos del corpus.

c) Asociación libre. A partir de uno o varios términos inductores, se le solicita al sujeto que reproduzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se estos originen en su mente. Este método permite el acceso a los núcleos estructurales latentes en la representación.

Del universo de representaciones aportadas por el sujeto, es necesario distinguir las que son centrales y organizadoras. Para ello Grize, Verges y Silem (Abric, 2001) proponen un procedimiento para validar este material:

- Situar y analizar el sistema de categorías para delimitar el contenido de la representación social.
- Se extraen elementos organizadores de ese contenido. Para ello se usan los indicadores: frecuencia del ítem en la población, rango de aparición en la asociación y la importancia del ítem para los sujetos

(este último se obtiene pidiéndole al sujeto que mencione los dos más importantes para él).

- La congruencia entre los elementos frecuencia y rango constituye un indicador de la centralidad del elemento. Después se le interroga acerca de los motivos que tuvo para realizar tales agrupamientos.

También se emplearán algunos métodos de identificación de lazos entre elementos de la representación social descritos enseguida:

- Constitución de pares de palabras. Se le pide al sujeto que a partir de un corpus que el mismo ha realizado, forme pares de palabras que considere “van juntas”. Esto se realiza para reducir la polisemia. También se le puede solicitar que elija los que son más importantes según su criterio.
- Constitución de conjunto de los términos. Técnica que consiste en pedir al individuo que agrupe los ítems producidos por él o que se le han sido brindados en paquetes según él considere adecuados. “El objetivo aquí es aprehender las estructuras esquemáticas de la representación al analizar los recortes efectuados por los sujetos y sus fundamentos, a partir de los vínculos de similitud” (Abric, 2001).

Para la jerarquización de los ítems se recurrirá a los tris jerarquizados sucesivos, los cuales se utilizan para estimar el valor de un ítem a partir de una jerarquización de elementos realizada por el propio sujeto. El proceso para lograrlos según Abric (2001) es el siguiente: primeramente se recaban las asociaciones correspondientes al objeto de la representación. De los ítems producidos se retoman los que son mencionados más frecuentemente. Se eligen 32 ítems de los que se hayan obtenido mayores frecuencias. Después se le muestran al sujeto los ítems en fichas y se le pide que los separe en dos grupos de 16: los más característicos del objeto estudiado y los menos. A partir de esos 16 se repite la elección quedando subdivididos en dos grupos de ocho (más representativos y menos representativos). Se realizan estos pasos de manera sucesiva hasta que quedan dos ítems.

Esta técnica permite observar el orden de importancia de los ítems que el sujeto considera para un posterior análisis.

Resultados esperados

Posterior a la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos se pretende encontrar aspectos conceptuales comunes entre los docentes que atribuyen al concepto de liderazgo. Su análisis posterior permitirá tener una visión en común que contará con un núcleo central, parte fundamental para el entendimiento de las representaciones sociales. Esto es indispensable para postular una visión compartida sobre el líder directivo.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

Este estudio traduce los esquemas mentales de los docentes respecto a un campo específico en la educación: la importancia del liderazgo. La representación social se caracteriza por la relación sujeto-objeto misma que determina al objeto mismo (Abric, 2001), es decir, el resultado que se logre obtener es sustancial, se consigue sólo al conocer la opinión de los mismos participantes y en este caso, lo significativo es develar una representación sobre un concepto tan cotidiano en educación.

La investigación está en curso por lo cual algunas de las actividades a realizar a partir de lo expuesto en este documento son las siguientes:

- Aplicación de instrumentos.
- Análisis de resultados
- Conclusiones obtenidas

Referencias

- Abric, J. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Barberena, D. (2008) *Las Representaciones Sociales de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Borjas, Leslie (2011). *La competencia de liderazgo en gerentes venezolanos*. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, volumen 19, no. 2.

- Galindo, J. Coord. (2007) *Técnicas de investigación*. En sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson Addison Wesley
- Garrido, A. (2007) *Psicología social*. Perspectivas psicológicas y sociológicas. India: McGraw-Hill/Interamericana de España S. A. U.
- Goetz, J. P. y LeCompte. M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación sieducativa*, Madrid.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994) *Competing Paradimgs in Cualitative research*. En N.K. Denzin &Y.S. Lincoln (Eds).
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Jodelete, D. Guerrero, A. (2000) *Develando la cultura*. Estudios en representaciones sociales. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Kouzes, J. y Posner, B. (1995) *El desafío del liderazgo*. México. Ediciones Granica. Quinta reimpresión 2010.
- López, Rodrigo (2012) *Representaciones Sociales de liderazgo en organizaciones comunitarias* (tesis). Universidad Alberto Hurtado. Chile.
- Materán, A (2008) *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. *Redalyc. Volumen 13, no. 2*.
- Mora M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital no.2. México.
- Rojas, R.E. (2010). *Representación es sociales de roles, competencias y liderazgo gerencial en directivos-docentes de instituciones educativas estatales de educación básica y media vocacional de la ciudad de San José de Cucuta (Colombia)*. Tesis de maestría no publicada, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", Venezuela.
- Wagner W., Elejabarrieta F. (1994) *Representaciones sociales*. En Morales, J.F., Moya, M. (Coords.) *Psicología social*, Mc.Graw Hill/Interamericana de España.

El potencial educativo de las Redes Sociales Virtuales (RSV). Un acercamiento desde Facebook y Twitter

*Rocío L. Cortés Campos, Facultad de Ciencias Antropológicas
Pedro J. Canto Herrera, Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán
rocio.cortes@uady.mx
pcanto@uady.mx*

Resumen: Las Redes Sociales Virtuales impactaron la vida cotidiana de los individuos, especialmente de los estudiantes, quienes tienen mayor contacto con las RSV y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Entre los usos que les otorgan destaca la organización en pequeños o grandes grupos, como medio de expresión, socialización y hasta con intención lúdica. Últimamente las RSV contribuyeron al ejercicio de militancia diversificada (política, religiosa, civil, etc.), lo que resultó en la emergencia de un nuevo tipo de ciudadanía. Sin embargo los estudiantes, sobre todo universitarios, también utilizan las RSV con propósitos académicos. El trabajo analiza las preferencias de los universitarios en cuanto su uso y consumo de RSV, especialmente en el ámbito escolar. Se ofrece un panorama general del consumo contemporáneo de RSV y TIC en estudiantes universitarios de Yucatán. Su aporte al área de posgrados en tecnologías y educación está en que los resultados podrían contribuir al desarrollo de futuras líneas profesionales y de investigación, pues se exponen datos sobre las redes principales y tipo de información preferida (amigos, familia, académica, política, etc.) en Facebook y Twitter. El caso se enfoca particularmente en estudiantes de nivel Licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México.
Palabras Clave: Tecnologías de Información y Comunicación, Sociedad de la Información, Redes Sociales Virtuales, Nativos Digitales, Educación.

Introducción

Los nuevos procesos comunicativos y formas de interacción social del Siglo XXI se reflejan en las actividades cotidianas de los individuos al conectarse a una red en la que comparten información diversa. Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, entre otras, son algunas de las Redes Sociales Virtuales (RSV) más populares en el mundo (Alexa, 2014). El éxito de las RSV no se limita únicamente a las características de la plataforma, o a sus innovaciones tecnológicas; se extiende a los usos proporcionados por los internautas.

Los individuos, sobre todo los más jóvenes, utilizan las RSV con múltiples objetivos: lúdicos, de socialización (Cáceres, Ruiz y Brändle, 2009), organización ciudadana (Galindo y González, 2013), con fines informativos, entre otros

(Winocur, 2006; Cortés, 2014; Cortés y Canto, 2013). Gómez, Roses y Farías (2012), Valenzuela (2013), Valerio y Valenzuela (2011) han desarrollado aportaciones destacadas al respecto, con especial atención en dichos sujetos. Estudios recientes se enfocan en los usos o afectaciones de las RSV en entornos escolares de Iberoamérica (Roses, Gómez y Farías, 2013; Cortés y Canto, 2014); en algunos casos se observa un reconocimiento al potencial didáctico de la red (Ashraf, 2012) por parte de los propios estudiantes que, incluso, están dispuestos a participar en esta forma de difusión y compartición de materiales, opiniones y conocimientos (Cortés, 2014a; Alonso y Alonso, 2013; Cancelo, 2014).

Las RSV implican una oportunidad importante para generar puentes de comunicación más amigables entre estudiantes, profesores y otros actores relacionados con el ámbito educativo. En ese sentido, este trabajo se propone indagar las preferencias de los estudiantes universitarios en cuanto su uso y consumo de RSV, especialmente en el ámbito escolar. Particularmente se investiga cuáles son redes predilectas, la tipo de información preferida que consultan y publican, especialmente en las RSV como Facebook y Twitter. Este tipo de estudios cobra relevancia pues a futuro permitiría generar estrategia comunicativas para la utilización exitosa de las plataformas en entornos escolares. Se presenta información sobre los estudiantes de nivel licenciatura de la Universidad Autónoma de Yucatán. Particularmente en su campus más numeroso, el de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades.

Revisión de la literatura: Redes Sociales Virtuales y educación entre nativos digitales en la Sociedad de la Información

Las Redes Sociales Virtuales aparecen en el marco de la Sociedad de la Información que se distingue por una gran revolución tecnológica que impactó sobre manera en la vida social (Castells, 2006). En esta nueva era, la virtualidad cobró un papel cada fundamental. Para Guido (2009), las TIC digitalizaron procesos importantes de la sociedad, lo que provocó el surgimiento de un nuevo entorno, el digital. En éste, la presencia física pierde importancia. Procesos que antes debían realizarse cara a cara, se volvieron fácilmente sustituibles gracias a

la comunicación mediada por computadoras o dispositivos electrónicos (mensajería instantánea y videoconferencias, por mencionar algunos casos).

Los usuarios emplean la Web con fines distintos muy distintos. Entre destaca se encuentra la formación de grupos que funcionan como redes para compartir o brindar información de todo tipo como asistencia legal, socialización los contactos; o comunicación con instituciones diversas. También se utiliza para discutir asuntos de interés público, colectivo o que están en la agenda de los medios (Winocur, 2006, p. 87).

En esa dirección, las Redes Sociales Virtuales son sistemas de relaciones que las personas entablan con amigos/conocidos llamados contactos, con los cuales se interrelacionan por medio de alguna plataforma electrónica asociada a Internet; como por ejemplo Facebook, Twitter o Instagram, por mencionar algunas (Cortés, 2014).

Los nativos digitales (Prensky, 2010) con los principales usuarios. Los nativos digitales nacieron y crecieron en el marco de la Sociedad de la Información; ellos, el empleo regular de estos sistemas interactivos de comunicación resulta de lo más normal, en comparación con la generación predecesora: los migrantes digitales. Estos últimos vieron surgir y consolidarse a las TIC en su vida cotidiana, por lo que tuvieron que aprender a usarlas conforme éstas se desarrollaban, a diferencia de los nativos digitales que prácticamente nacieron cuando muchas de estas tecnologías ya se habían consolidado en el mundo contemporáneo (como la telefonía móvil). Este último fenómeno se presenta sobre todo en el caso de los estudiantes universitarios contemporáneos: “que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse, desde siempre, rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines” (Prensky, 2010: 5).

Valerio y Valenzuela (2011) señalan que los nuevos estudiantes redefinen la forma en la que quieren interactuar y aprender. Y esto es posible debido a la alfabetización digital con la que han crecido, así como por el acceso a recursos electrónicos y servicios de Internet; lo anterior sumado a su gran necesidad por mantenerse comunicados, lo cual les permite una interacción participativa (Valerio

y Valenzuela, 2011: 668) con los medios digitales y a través de las Redes Sociales Virtuales. En el mismo tono, Ashraf (2012) reconoce que las RSV son un área favorable para los entornos educativos, por lo que deben estudiarse y aprovecharse por los docentes.

Principales RSV en el mundo

De acuerdo con diferentes portales especializados, Facebook y YouTube lideran las listas de popularidad de RSV en el mundo. *Digital Marketing Ramblings (DMR)* reporta que en 2014 Facebook poseía 1.317 billones de usuarios activos; en tanto que YouTube tenía 1 billón de usuarios y 4 billones de visitas diarias. Para el mismo año, WhatsApp presentaba 300 millones de usuarios activos; Google+, 300 millones, y Twitter, 255 millones de usuarios activos.

El portal *Alexa* confirma la información, pues para el mismo año reportó que las páginas más visitadas por los internautas eran google.com, seguida de Facebook, YouTube y Yahoo, entre otras. Cabe destacar que del último listado solamente Facebook y YouTube pueden ser considerados como RSV. Los otros, más bien, son sitios Web o foros. En México, la situación es semejante. De acuerdo con el mismo portal, los primeros lugares pertenecen a google.com.mx, facebook.com, google.com, youtube.com, etc.

Diseño metodológico

Para obtener la información que se presenta en este trabajo, se aplicó de una encuesta de carácter exploratorio acerca de los hábitos de uso y consumo de las RSV por parte de los estudiantes. En el instrumento se preguntó cuáles eran sus redes favoritas y el tipo información que obtenían de éstas (de amigos, política, espectáculos, deportiva), entre otros aspectos.

Se levantaron 458 encuestas. La totalidad de participantes estudiaba en el campus Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, cuya población era de 5541 estudiantes de Licenciatura para el ciclo escolar 2013-2014 (se trata del campus más numeroso de la UADY). Para el cálculo de la muestra se empleó el programa Macstats versión 2.5, considerando un valor de Alfa de 0.5 y un valor de p y q iguales a 0.5, lo que dio como resultado un tamaño de muestra igual a 359.

Exposición de resultados: información preferida en las RSV

Los infomación recabada confirma los datos proporcionados por *Alexa* y *DMR*, pues posicionan a Facebook y a YouTube en los primeros lugares, pero emergió un dato no esperado: la popularidad de WhatsApp. Como se explicó con anterioridad, WhatsApp no es propiamente una red, sino un servicio digital de mensajería instantánea que permite crear grupos de contactos específicos (entiéndase redes). Por esta razón en el diseño original del cuestionario no se incluyó, pero en el estudio piloto, los estudiantes voluntarios comentaron que la aplicación debía incluirse pues también la utilizaban y concebían como una RSV. Los resultados indican que el 24% de la muestra posiciona a WhatsApp en primer lugar; seguida de Facebook con el 23%, YouTube con el 18% y Twitter en el cuarto lugar, con el 11%, como se puede apreciar en la figura 43, en la que se ofrece el panorama general de redes favoritas.

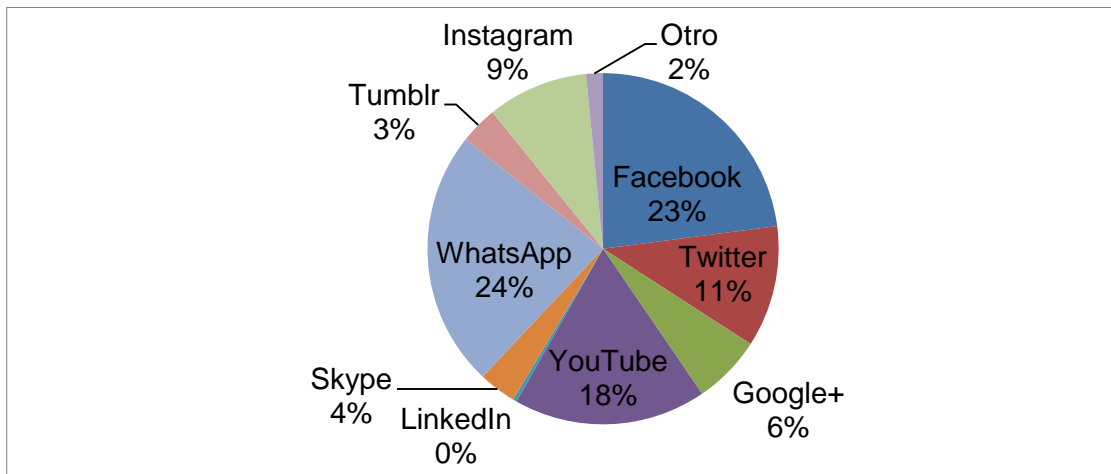


Figura 1. Redes favoritas en opinión de los participantes

Un aspecto igualmente importante, fue el tipo de información que prefieren recibir de las redes. Como parte del instrumento se pidió a los estudiantes que calificaran en grado de importancia de la información obtenida en cada red. Tenían la opción de calificar u ordenar del 1 al 7 en alguna de las siguientes categorías de información obtenida mediante la red: a) política, b) académica, c) espectáculos, d) deportiva, e) amigos, f) familia y chistes y g) bromas, chistes y frases motivacionales. En el ejercicio, el número 1 era el de mayor importancia hasta llegar al 7, que era de menor importancia. El cálculo se realizó mediante el

agrupamiento de los valores 1 y 2. Entre los resultados destacó que los mayores puntajes en Facebook fueron para la información sobre amigos con el 31% de preferencia. Los resultados generales se aprecian en la siguiente gráfica.

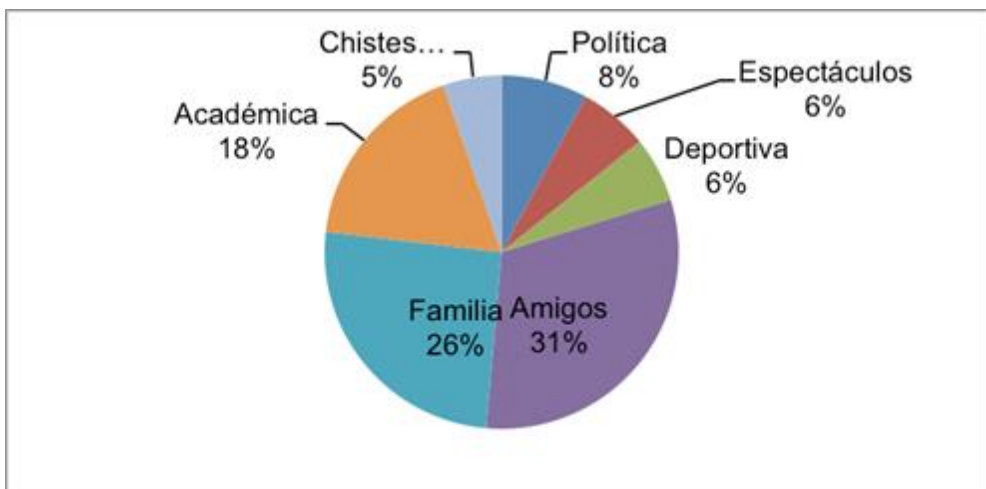


Figura 2. Distribución de la importancia de la información obtenida por Facebook

La categoría que siguió en popularidad fue la de familia, con el 26%; seguida por la información académica, con el 18; y la política con el 8%. En grado decreciente siguió la información de espectáculos (6%); deportiva (7%) y de chistes, bromas y frases motivacionales (5%). Con base en estos resultados puede decirse que la información de mayor prioridad en la red es la correspondiente a los amigos y la familia.

Para el caso de la red Twitter, la importancia de la información sobre los amigos lidera también el listado, como ocurrió con la red Facebook. Los usuarios declararon que la información más importante es la de los amigos, con el 28% y de la familia, con el 20%, como puede observarse en la siguiente gráfica.

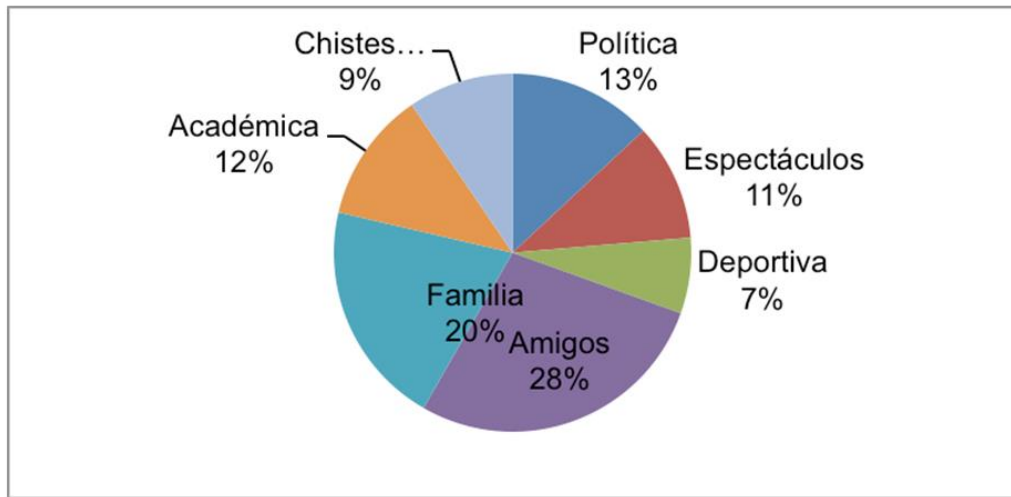


Figura 3. Distribución de la importancia de la información obtenida en Twitter

Conclusiones y contribuciones

Como puede observarse, las redes propiamente dichas más populares son Facebook, YouTube y Twitter. El caso de WhatsApp también es llamativo. Si bien no es una RSV como las anteriores, destaca por su gran popularidad entre los participantes. La información más importante es aquella relacionada con los amigos y la familia. Después seguirían otros rubros como la información académica, política, deportiva, entre otras. La información de corte académico presenta mayor preferencia en el caso de la red Facebook (18%), que en la red Twitter (12%).

Esto implica un área de oportunidad para el uso de las redes con fines educativos dado que presenta el interés de los estudiantes por obtener información académica relacionada con su escuela o área de desempeño profesional. La oportunidad también incumbe al área de posgrados sobre tecnologías y educación, pues los resultados ofrecen un panorama general que podría utilizarse como un primer diagnóstico para el desarrollo de futuras líneas profesionales y de investigación.

La importancia de las RSV en la vida de los sujetos depende de múltiples aspectos: edad, nivel socioeconómico, acceso a las TIC, gusto por las tecnologías, etc. Las razones pueden variar, pero podría decirse que su trascendencia se debe a los fines personales y de organización que los usuarios les confieren. Distinguir y

caracterizar los usos, hábitos y consumo de las RSV por parte de los nativos digitales podría resultar en aplicaciones diversas, docentes en específico. En la medida en que se distingan las formas de aprender, organizarse, realizar tareas escolares y procurar aprendizaje significativo por parte de los nativos digitales, los programas de estudio y el profesorado podrían desarrollar estrategias mediante dichas herramientas digitales para mejorar la comunicación entre las partes que integran el proceso de aprendizaje para un mayor aprovechamiento escolar.

Referencias

- Alexa. *The Web Information Company* (2014). Top Sites. The Top 500 Sites on The Web. Recuperado de <http://www.alexa.com>. Accedido el 10 de septiembre de 2014.
- Alonso, S. y M. Alonso, (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *Revistas de Comunicación Vivat Academia*. No. 126, pp. 54-62. Recuperado de <file://localhost/DOI/http://dx.doi.org/10.15178:va.2014.126.54-62> ! Accedido el 3 de septiembre de 2014.
- Ashraf, Y. (2012). The use of social networking in education: challenges and opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal*. , 2(1), 18-21, 2012. Recuperado de: <http://wcsit.org/pub/2012/vol.2.no.1/The%20Use%20of%20Social%20Networking%20in%20Education%20Challenges%20and%20Opportunities.pdf>.
- Cáceres, M.; Ruiz, J. y G. Brändle (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. *Cuadernos de información y comunicación*, 14. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93512977013>. Accedido el 10 de diciembre de 2012.
- Cancelo, M. y A. Almansa (2014). Estrategias comunicativas en redes sociales. Estudio comparativo entre las universidades de España y México. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. No. Esp., pp.423-435. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44339. Accedido el 5 de septiembre de 2014.

- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad red*. Vol. 1. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Cortés, R. (2014). Interacción en Redes Sociales Virtuales entre estudiantes de Licenciatura. Una aproximación con fines pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, No. 1. Recuperado de <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/107>
- Cortés, R. (2014a). Experiencias de Facebook como apoyo didáctico. *Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, R. y Canto, P. (2014). Virtual Social Media (VSM). A multitasking Skill Among College Students. *International Conference of Education, Research and Information*. Sevilla.
- Cortés, R. y P. Canto (2013). Usos de la red social Facebook entre estudiantes universitarios. *Tecnologías y aprendizaje. Avances en Iberoamérica*. México: Universidad Tecnológica de Cancún y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Digital Marketing Ramblings* (2014). Recuperado el 4 de noviembre de 2013 de <http://expandedramblings.com/index.php/resource-how-many-people-use-the-top-social-media/>. Accedido el 5 de septiembre de 2014.
- Galindo, J. y J. González (2013). *#YoSoy132. La primera erupción visible*. México: Global Talent University Press (2013).
- Gómez, M., Roses, S. y P. Farias (2012). El Uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, No. 38, Vol. V. *Revista Científica de Educomunicación*. Recuperado de www.revistacomunicar.com. Accedido el 2 de julio de 2013.
- Guido, L. (2009). *Tecnologías de Información y Comunicación, universidad y territorio. Construcción de "campus virtuales" en Argentina*. Tesis de doctorado. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Doctorado con Mención en Ciencias Sociales y Humanas.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0. Institución Educativa SEK*. Recuperado de:

- [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
Accedido el 9 de septiembre de 2012 Accedido el 3 de octubre de 2012.
- Roses, S.; Gómez, M. y P. Farías. (2013) Uso académico de las redes sociales: análisis comparativo entre estudiantes de Ciencias y Letras. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. No. Esp., pp.667-678. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44357. Accedido el 3 de febrero de 2014.
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en educación. *Revista Digital Universitaria*, No.14, Vol. 4, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/index.html>. Accedido el 17 de diciembre de 2013.
- Valerio, G. y R. Valenzuela. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios. Del nativo digital al informívoro saludable. *El profesional de la información*, 6, v. 20 (noviembre-diciembre), pp. 667-670.
- Winocur, R. (2006). Internet en la Vida Cotidiana de los Jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*. No. 68, Vol. 3, julio-septiembre, pp. 551-580.

Aprendizaje Esbelto como estrategia del estudiante universitario altamente efectivo en el rendimiento académico

José Arturo García Vázquez
Universidad del Noreste de México, A.C. Unidad Río Bravo
arturo_garciav@live.com.mx

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo comprobar que el aprendizaje esbelto puede influir en una mejora del rendimiento académico de los alumnos ya que el aprendizaje esbelto es contiene una serie de hábitos y técnicas de estudio. Sin hábitos y técnicas de estudio las evaluaciones son deficientes. Además la mayoría de los alumnos, no tienen un lugar de estudio adecuado. También cuando alumno está estudiando, se distrae con las redes sociales afectando el estudio. Otra causal de rendimiento deficiente en las evaluaciones, es que, el método que más utilizado es el de la memorización por repetición. La información que se envía al cerebro así, se queda en la memoria de corto plazo, por lo que fácilmente se olvida en corto de tiempo. Durante un examen, el alumno olvida parte de la información que ya había aprendido. La investigación afirma que tener un lugar de estudio, un horario de estudio contribuye a mejorar los hábitos de estudio. Así mismo, técnicas de estudio tales como el resumen, el subrayado, el uso de mapas mentales esquemas y mnemotecnia, ayudan a que toda la información aprendida se vaya a la memoria a largo plazo para que en un tiempo más amplio, dicha información se recupere.

Palabras clave: Aprendizaje, esbelto, técnicas, estudio.

Introducción

Existen diversos factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos y que pueden determinar en circunstancias específicas, el nivel académico óptimo deseado. Uno de esos factores son las técnicas y herramientas de estudio. Un alumno que cuenta con una estrategia adecuada para hacer eficiente su tiempo de estudio y además que conoce la herramienta idónea, aumenta la probabilidad de obtener un mejor resultado en los conocimientos y aprendizajes esperados.

Las técnicas de estudio son una herramienta que ayuda en gran medida a traer a la memoria de manera más expedita lo que se aprendió con antelación. Para García Hoz, V. (1998), los hábitos y técnicas de estudio son el resultado de una ordenación previa de dicha actividad y la planificación y cumplimiento continuo del plan propuesto.

Para Rodríguez Dieguez, J y Gallego Rico, S. (1992), se puede definir el rendimiento académico como un sistema de interacciones entre factores aptitudinales como la familia, la relación entre el profesor y el alumno, entre compañeros de clase y con los métodos de enseñanza, que influyen todos ellos en el desempeño del alumno.

La mnemotecnica es la técnica que ayuda a recordar mejor. (Ehrenmerg, M. y O. 1998). Para Varela, M. et. al. (2005) la memoria es una destreza mental que retiene y recuerda informaciones y situaciones del pasado. Ballesteros, S.

Problema estudiado

El objetivo de la investigación es determinar que desconocer técnicas y hábitos de estudio afectan el rendimiento académico de los alumnos. Además de determinar que aquellos alumnos que utilizan técnicas de estudio tienen más posibilidades de obtener mejores resultados en la evaluación. Los alumnos que desconocen técnicas de estudio obtienen resultados no ideales, pero aquellos que las utilizan hacen su tiempo de estudio más eficiente. El uso de aprendizaje esbelto puede incrementar la eficiencia al momento de estudiar.

Justificación

La filosofía Lean busca el aprovechamiento de todos los recursos que se poseen a su máxima capacidad. La utilización de la filosofía Lean en el ámbito del aprendizaje, ayudará a los estudiantes a ser altamente efectivos al estudiar, y a ser eficientes en el tiempo que dedican a esta actividad. El aprendizaje esbelto es un conjunto de estrategias que mediante la autorregulación ayudan al alumno a mejorar significativamente su rendimiento académico. Esto permitirá que el producto final, que es la evaluación, se obtenga mediante todos aquellos pasos que le agreguen valor.

Fundamentos teóricos

Manufactura esbelta o Lean Manufacturing.

El concepto de aprendizaje esbelto tiene como base la filosofía Lean o de manufactura esbelta. El Lean Manufacturing según lo explica Madariaga, F. (2013), es un paradigma que persigue la eficiencia en la fabricación de productos.

Sus fundamentos fueron desarrollados en forma gradual en Toyota por Taiichi Ohno entre 1950 y 1975 aproximadamente.

Entendemos por manufactura esbelta la persecución de un sistema de mejora del sistema de fabricación mediante la eliminación de desperdicios, es decir todo lo que no agrega valor al producto (Rajadell, M.; Sánchez, J. 2010)

Su valor es eliminar todos los desperdicios, eliminar todos los desperdicios que no le agregan valor al producto, servicio o procesos eliminando así todo lo que no se requiere para agregar valor al proceso (Belohlavek, P. 2006).

Los siete desperdicios.

Entendemos por desperdicio, waste (Estados Unidos) o muda (Japón), cualquier actividad o consumo de recursos que no aporte valor añadido alguno. Todas y cada una de las actividades que componen los procesos deberían contribuir al valor final pretendido en ellos (Cuatrecasas, L. 2010).

Taiichi Ohno clasifica los desperdicios de la siguiente manera: Sobreproducción, sobre-procesamiento, inventario, retrabajo, movimiento, esperas y transportación.

Para Aprendizaje esbelto los siete desperdicios son: Olvidar lo estudiado, la sobreinformación, desmotivación, desorganización, distractores, tiempo y defectos. Cada uno de ellos cuenta con estrategias específicas para eliminarlos.

Diagrama de Ishikawa

Según Escalante, E. (2008), el diagrama de Ishikawa es un esquema que muestra las posibles causas clasificadas de un problema. El objetivo de este tipo de diagrama es encontrar las posibles causas del problema.

En aprendizaje esbelto se clasifican seis causas de los problemas de aprendizaje. Al detectarlos el alumno puede tomar una decisión con respecto al resultado para mejorar su rendimiento académico. Las seis causas en el diagrama son: materia, maestro, método, medio ambiente, material, motivación.



Las 5'S

Las 5's es un programa de trabajo para talleres y oficinas que consiste en desarrollar en actividades de orden/limpieza y detección de anomalías en el puesto de trabajo. (Rey Sacristán, F.2005).

Las 5's aplicadas al lugar de estudio aportan una mejora en la organización del estudio, ayudando al alumno a tener una mejor visión y comodidad de su lugar de trabajo además de hacer más eficiente su hora de estudio. La 5's son: Clasificar, organizar, limpiar, estandarizar y disciplina.

Gemba

El gemba es el lugar donde se crea el valor. En este caso, donde se dará el aprendizaje, y eso es en el lugar de estudio. Ahí es donde el alumno generará el beneficio personal que es un rendimiento académico satisfactorio. Por tal motivo, fuera de ahí difícilmente se conseguirá conocer los puntos débiles que afectan el rendimiento académico.

Kaizen

Es la mejora continua. El estudiante entiende el valor de mejorar continuamente su rendimiento académico. Las ideas para hacer más eficiente el resultado del acto de estudiar y aprender se generan en el lugar de estudio (gemba). Un alumno que nunca está en el "gemba" difícilmente mejorará su rendimiento académico.

Kanri: (PHEA)

Kanri es una estrategia de planificación, el alumno que la utiliza puede planificar el estudio, lo cual le ayuda a no improvisar sino a seguir una estrategia determinada para lograr tener éxito al momento de estudiar.

Planear: Se debe de planear el tiempo de estudio, para ello deberá de generarse estrategias de acción que permitan establecer prioridades. Para ello se necesita también un horario en el que se designe un tiempo específico para estudiar de entre las actividades diarias. Determinar qué estrategia de estudio se utilizará: Subrayado, resumen, esquema, menmotecnia, o grupo de estudio.

Hacer: Una vez determinada la estrategia utilizarla para estudiar el tema correspondiente. Además debe de elegirse la estrategia elegida en otros temas o trabajos semejantes.

Evaluar: Aplicar una autoevaluación para determinar si la estrategia funcionó

Actuar: Si la estrategia funciona, continuar con ella y si no, cambiar de estrategia.

Metodología

La metodología utilizada es cuantitativa. Se realizó un grupo de discusión donde se entrevistaron a cinco estudiantes del 5º semestre de la facultad de educación con una entrevista semiestructurada donde se abordaba el tema de las herramientas de aprendizaje.

Dicha entrevista fue grabada y posteriormente transcrita para su inclusión en la presente investigación.

Resultado y discusión

A continuación se presenta el resultado de la entrevista realizada a la muestra investigada. Se transcribe lo que cada participante comentó durante el grupo de discusión. La presentación de los resultados no se transcribe de forma secuencial conforme se llevó a cabo la discusión sino que se presenta de manera individual lo que cada participante comentó.

Participante A

El participante "A" ha manifestado que estudia de manera aleatoria en diferentes lugares de su hogar dependiendo de su estado de ánimo, no cuenta pues con un lugar específico para estudiar, se siente cómodo estudiando de esa manera, pero comenta que se distrae fácilmente pues en su casa que es muy

pequeña, regularmente está encendido el televisor, lo que dificulta su concentración. La memorización es la manera frecuente de estudiar y no cuenta con internet en su hogar, así que las redes sociales no son un distractor al momento de estudiar. Estudia menos de media hora y por flojera estudia hasta casi un día antes del examen, Tiene un desempeño académico de regular a bueno y su principal motivación es el terminar su carrera. Acepta que después de presentado un examen olvida en el corto plazo lo que había estudiado. En este caso es evidente que la memorización sistemática de contenido suele ser ineficiente a largo plazo, pues la información se pierde poco tiempo después de haber sido almacenada.

Participante B

El participante “B” afirma que estudia en su recámara y acepta que frecuentemente le da sueño luego de unos minutos de comenzar a estudiar, en ocasiones se queda dormido debido a que el lugar donde estudia lo induce a descansar. No cuenta con computadora pero si con teléfono celular e internet. Debido a que en el celular se le dificulta chatear en una red social, frecuentemente se distrae enviando mensajes de texto a través de “Whatsapp”. La manera en la que estudia es repasando los apuntes y en ocasiones haciendo resúmenes. Su desempeño académico es regular. Estudia menos de media hora. Durante la realización de algunos exámenes olvida parte de los datos que había estudiado reduciendo su desempeño.

Las redes sociales y las tecnologías de la información son una gran herramienta para el trabajo académico pero también son grandes distractores.

Participante C

Este participante suele estudiar en un lugar específico, es cómodo y cuenta con una mesa y una silla adecuada. El lugar de estudio está climatizado pero suele distraerse con las redes sociales ya que cuenta con una computadora personal e internet. Otro de sus mayores distractores es el ruido, pues cuando suele presentarse por alguna razón, se le dificulta la concentración. Estudia más de media hora y a veces por flojera no lo hace. Tiene un rendimiento académico

regular y estudia memorizando y en ocasiones haciendo resúmenes de los apuntes de clase.

Aunque el lugar de estudio es adecuado, no es el único factor que debe considerarse para un óptimo rendimiento académico, las técnicas de estudio también son importantes y queda de manifiesto una vez más que la memorización no es tan eficaz.

Participante D

El participante “E” realiza frecuentemente estudia en la sala de su casa y en la recámara. Comenta que al poco tiempo de iniciar el estudio, siente sueño debido a la postura, pues estudia recostado. Cuenta con internet y computadora, su mayor distractor son las redes sociales y los mensajes de texto del celular al momento de estar estudiando. Su desempeño académico es de regular a bueno y su principal técnica de estudio es la memorización. Al terminar el grupo de discusión se acerca conmigo y comenta que acepta que ha utilizado el celular para copiar en los exámenes debido a que su manera de estudiar no es eficaz por lo que para no reprobado recurre a este recurso, pues de salir mal en las materias corre el riesgo de ser severamente reprendido en casa. Además agrega en tono de broma que no le causa remordimiento esta práctica, pues no es el único que lo hace.

Aquí nuevamente se comprueba que estudiar en una recámara es lo menos recomendable, ya que el lugar incita a dormir. También queda confirmado que una evaluación no es determinante para comprobar el aprendizaje de un alumno. El maestro es fácilmente evadido durante la aplicación de un examen sin que se dé cuenta que hay alumnos que están copiando.

Conclusiones

Las técnicas y hábitos de estudio influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los resultados comprobaron la hipótesis y se demostró que la manera en como los estudiantes estudian no solo influyen en el rendimiento académico sino también en el aprendizaje.

Los estudiantes piensan que necesitan mejorar y conocer otras técnicas de estudio, sin embargo, también piensan que su actual forma de estudiar es eficiente.

El distractor más grande durante el tiempo en que los universitarios estudian son las redes sociales y en ocasiones el teléfono celular. Además de que dedican al estudio menos de media hora y cuando no lo hacen es por flojera. Esto nos indica que el ocio impide que los estudiantes tengan un proceso de estudio eficiente.

También queda de manifiesto que es recurrente copiar en los exámenes, por lo que este tipo de evaluaciones no son del todo determinantes en comprobar que un estudiante ha aprendido.

Se sugiere que se imparta una materia sobre métodos de aprendizaje centrado en hábitos y técnicas de estudio en todas las facultades iniciando al inicio de la carrera.

También se sugiere la creación de un espacio dentro del plantel con mobiliario ergonómico diseñado especialmente para estudiar y un ambiente de silencio y sin distractores, con una buena iluminación y climatizado para todos los estudiantes que deseen estudiar de manera adecuada.

Referencias bibliográficas

- Almela, J. (2002). *Aprender a estudiar no es imposible*. España. Editorial palabra.
- Barkley, E. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ed. Morata. España.
- Basualdo, H. (2001). *Curso introductorio de técnicas de estudio y de procesamiento de la información*. San Juan. Argentina.
- Brown, W. F. (2003). *Guía de estudio efectivo*. México. Trillas.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. España. Rialp.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículum: un enfoque constructivista*. España. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. España. Praxis.
- Ehrenmerg, M. y O.(1998). *Cómo desarrollar una máxima capacidad cerebral*. Edaf. España.

- García Hoz, V. (1998). *La práctica de la educación personalizada*. España. Ed. Rialp.
- González, G. (2004). *Éxito escolar, éxito en la vida*. México. Panorama.
- Jimenez Ortega, J; Gonzalez Torres, J. (2004). *Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio*. España. La Tierra Hoy.
- Khan, N. (2004). *Cómo aprender más en menos tiempo*. España. Amat Editorial.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación*. Ed. Anthropos. España.
- Micolini, A. (2006). *Competencias para un estudio eficaz*. Argentina. Ed. Brujas.
- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje Humano*. Pearson Education. España.
- Ortega, J. (2004). *Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio*. La Tierra Hoy. Madrid.
- Picado, F. (2006). *Didáctica General*. Costa Rica. UNED.
- Rodríguez, Dieguez, J; Gallego Rico, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. Ed. Universidad de Salamanca. España.
- Sanchez, A. et al. (2012). *Geografía de México y el mundo*. México. Castillo.
- Scardaccione, C. (2007). *Técnicas para resumir textos*. Imaginador Ed. Argentina.
- Valero, J. (2003). *La escuela que yo quiero*. Ed. Progreso. México.
- Varela, M. et. al. (2005). *La memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina*. Ed. Panamericana. México.
- Tekes Equipo. (1994). *Guía para aprender a estudiar*. España. CEAC.
- Weiten, W. (2006). *Psicología: Temas y Variaciones*. México. Cengage Learning Editores.
- Wray, D; Lewis, M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morato. España.

Revisión de los Aspectos Administrativos para la Integración de una Red de Colaboración Académica con enfoque hacia la investigación educativa

*María de Lourdes Esther Jiménez Salazar
Rodríguez Ávila Eduardo René
Instituto Politécnico Nacional (UPIICSA)
mljimenezs@ipn.mx
errodriguez@ipn.mx*

Resumen: El presente documento expone los avances de la investigación en torno a las redes de colaboración académica. En este caso específico de una red orientada a facilitar, promover e integrar el desarrollo de la investigación educativa en el IPN y sus resultados. Dichas experiencias y resultados obtenidos a la fecha son derivados de una propuesta para la integración de una red con enfocada a la investigación educativa (Jiménez Salazar, Hernández González, & Quintos Jiménez, 2013), dirigida a la creación de proyectos de investigación, a la generación de comunidades de práctica, el facilitar las labores de aprendizaje, permitir la transferencia de conocimientos, y a la formación de recursos humanos asociados a dichas acciones. Todo esto en el marco del proyecto de investigación “Estrategia para la integración de la red académica para la investigación educativa en el IPN, registrado en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la citada dependencia.

Introducción

En la realización de la investigación y posterior propuesta de diseño a la que corresponde la experiencia adquirida, se atendieron los conceptos básicos de las redes de colaboración académica, en el marco de un análisis que toma como referencia el modelo educativo institucional del Instituto Politécnico Nacional (IPN) así como tendencias internacionales. La propuesta considera también las experiencias de los procesos de instauración de diversas redes ya existentes. En esta primera aproximación la investigación se planteó en el marco de un proceso de investigación acción en el cual se propuso la realización de una bitácora del proceso que posteriormente permitiera a través de su análisis teorizar los obstáculos a que se enfrentó el grupo, para finalmente realizar la propuesta de intervención que se materializa en el diseño de la red.

Con estos elementos, fusionados con la teoría clásica de la administración, el enfoque de sistemas, el modelo de administración estratégica, la teoría sobre

las comunidades de práctica y aprendizaje, y elementos de análisis y diseño de sistemas de información y la metodología de investigación – acción se fundamenta el diseño de una propuesta general para la integración de redes de colaboración académica que pueda responder a las necesidades de la investigación educativa y que un solo enfoque o corriente teórica no podría proporcionar.

Si se considera a una red académica como una organización, desde la perspectiva de la administración estratégica resulta importante tener claridad en su visión, misión, objetivos y procedimientos que sustentarán la operación y así permitir la consecución de sus metas en investigación educativa. Se reconocen a los *aspectos administrativos* como los principios, técnicas y prácticas necesarios para la organización, funcionamiento, y operación de la mencionada red.

El desarrollo de una estrategia para la implementación de los procedimientos necesarios de construcción, operación y gestión de una red de colaboración académica debe contemplar hacer uso del conocimiento de varias disciplinas (administración, teoría general de sistemas, psicología, análisis y diseño de sistemas de información y sociología) por lo que se trata de una investigación de carácter interdisciplinario. Así, el producto final que se busca obtener deberá proporcionar la infraestructura lógica y administrativa que permita integrar grupos multidisciplinarios y multiculturales, dentro de un contexto en el que serán capaces de generar conocimiento y aprendizaje colectivo de alto impacto para resolver problemas en el ámbito de la educación con aspiraciones transdisciplinarias. Dentro de este contexto, el planteamiento de investigaciones debidamente sustentadas, desarrolladas y registradas es el factor clave de la calidad del conocimiento y aprendizaje que se obtendrá y usará en la solución de los problemas educativos bajo estudio.

Con este sustento, la investigación se concentró en determinar los elementos necesarios que harían, de esta propuesta, un modelo funcional de red de colaboración que, mientras en primera instancia se propone en el tema de la investigación educativa, podría servir de base y ser extendida a otras áreas educativas y de investigación. Así, la siguiente interrogante compila los diversos aspectos a los que se buscó dar respuesta:

¿Cuáles son los principales aspectos que deben observarse para que, la adopción, integración, permanencia y expansión de una red de colaboración académica, con un enfoque hacia la investigación educativa, funcione y cumpla con los objetivos de su creación?

Adicionalmente, en el diseño del modelo se ha considerado también:

¿Qué elementos de las diversas disciplinas sobre las cuales dirigir una investigación aportarían el sustento teórico y metodológico necesario para permitir la adopción, integración, permanencia y expansión de una red académica de colaboración enfocada a la investigación educativa?

Preguntas de investigación

En el análisis de los aspectos administrativos que el resultado del proyecto de investigación generó, se consideraron múltiples disciplinas: administración, teoría general de sistemas, comunidades de aprendizaje, análisis y diseño de sistemas de información y sociología. Particularmente importante fue considerar el manejo de grupos sociales como algo que debía incluirse en los resultados del proyecto ya que su objetivo era integrar grupos multidisciplinarios y multiculturales, dentro de un contexto globalizado, capaces de generar conocimiento y aprendizaje colectivo de alto impacto a través de la investigación para resolver problemas en el ámbito de la educación. Con este sustento, la investigación para el proyecto se concentró en determinar los elementos necesarios que harán de esta propuesta un modelo funcional de red de colaboración para la creación de comunidades de aprendizaje y práctica en el tema de la investigación educativa. A este respecto, para formalizar el aspecto de investigación del proyecto, se formuló la siguiente pregunta de investigación como guía del diseño general con la que se responderá al proyecto de investigación:

¿Cuál es la relación entre los aspectos tecnológicos, administrativos, normativos y los perfiles profesionales de los participantes de una red de colaboración académica y la operación y el desarrollo de las mismas?

De igual forma para integrar la investigación se diseñaron las siguientes preguntas específicas de investigación:

¿Cuáles son las características de la administración y de la normatividad que favorecen la operación y desarrollo de las redes de colaboración académica?

¿Cuáles son las características de las estructuras organizacionales de las redes de colaboración académica que se relacionan con el desarrollo y la operación de estas?

¿Cuál es la relación de los perfiles profesionales de los participantes de una red de colaboración académica en el desarrollo de esta?

¿Cómo influye el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el desarrollo y operación de una red de colaboración académica?

¿Cuál es el grado de influencia que tienen los aspectos tecnológicos, administrativos, normativos que favorecen la operación y el desarrollo de las de las redes de colaboración?

Objetivos o propósitos

En este apartado se presentan los objetivos de la investigación, los cuales establecen los límites y alcances previstos para esta investigación. Estos objetivos serán la pauta que guiará el estudio.

Objetivo general de la investigación

Valorar si los aspectos tecnológicos, administrativos, normativos y perfiles profesionales de los participantes, influyen en el desarrollo y la operación de una red de colaboración académica.

Objetivos específicos

- I. Determinar las características de la administración y de la normatividad que favorecen la operación y el desarrollo de las redes de colaboración académica.
- II. Determinar las características de las estructuras organizacionales de las redes de colaboración académica relacionadas con el desarrollo y la operación de estas.
- III. Relacionar el grado de influencia de los perfiles profesionales de los participantes de una red de colaboración académica en el desarrollo de esta.

- IV. Analizar la relación entre el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones con la operación y el desarrollo de una red de colaboración académica.
- V. Evaluar el grado de influencia de los aspectos tecnológicos, administrativos, normativos que favorecen la operación y el desarrollo de las de las redes de colaboración académica.

El objetivo general de la investigación busca determinar los principales elementos tecnológicos y administrativos que sustentarían el desarrollo de una red de colaboración académica enfocada a la investigación educativa, y así cumplir con los resultados del proyecto en el que ésta se encuadraba. El propósito del proyecto consistió en, como primera fase, en proporcionar los elementos de diseño administrativo y operacionales para crear la infraestructura necesaria que permita iniciar (o integrar lo ya existente), cimentar su permanencia, futura expansión y obtener resultados tangibles de los productos generados por el trabajo colaborativo en grupo.

Como parte del desarrollo de la investigación, estaba determinar qué elementos que las ciencias administrativas aportarán el sustento teórico – metodológico para cumplir con lo señalado en el párrafo anterior.

La propuesta comprendió las acciones que promueven una cultura de trabajo sustentada en la colaboración y complementación de las capacidades entre docentes en grupos inter, multi y transdisciplinarios de las distintas unidades académicas y en el fortalecimiento de los canales de comunicación. Asimismo, considera la difusión de las actividades académicas y de investigación cuyo objetivo es potenciar los recursos humanos y el uso del equipamiento académico, científico y tecnológico mediante estructuras coordinadas de cooperación y trabajo colaborativo a fin de dar respuesta a los problemas que se presentan en el quehacer docente desde la perspectiva de los modelos Educativo Institucional y de Integración Social (IPN, 2005).

Metodología utilizada

Para realizar la investigación y su posterior propuesta de intervención para la integración de la red se tomó como base la metodología propuesta por el IPN

(IPN, 2004a), y se potenció utilizando el enfoque de sistemas y los principios de la administración clásica y la administración estratégica. Lo anterior proporciona una metodología para resolver de manera integral la problemática detectada en la encuesta de diagnóstico. Debido a la naturaleza de esta propuesta, sería inadecuado aplicar una metodología secuencial y rígida, por ello se propone el proceso sistemático de construcción paralela de las fases consideradas.

La investigación se realizó con una metodología de tipo cuantitativo y documental que estará integrado dos etapas:

- La realización del estudio teórico de las diferentes disciplinas para estructurar el marco conceptual y metodológico del diseño de la propuesta.
- Un estudio de campo cuantitativo por encuesta para obtener la información relacionada con la metodología de trabajo y la estrategia de construcción de las redes analizadas.

Marco contextual

En Latinoamérica y el Caribe concurren una cuantiosa cantidad de asociaciones y redes regionales y subregionales, institucionales de Educación Superior y de universidades. El Instituto Internacional para la Educación superior en América Latina y el Caribe (IESALC) realiza un padrón de las principales redes de la región con las que ha iniciado la articulación de esfuerzos para la configuración del ENLACES (Espacio para las Redes de Educación Superior de América Latina y el Caribe). Actualmente, se cuenta con un registro de 102 organismos que han definido como RedES (Redes de Educación Superior), y de 36 Consejos y Asociaciones Nacionales de Rectores de la región. (UNESCO, 2014)

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 (CRES 2008) a las RedES se les considera interlocutores estratégicos y protagonistas en las propuestas de solución de problemas prioritarios de la región. Se les concede un papel relevante debido a su vocación hacia la integración y la cooperación. (UNESCO, 2014)

En México, el Gobierno ha dado gran importancia tanto a la educación como al trabajo colaborativo. Esto se puede advertir en el Plan Nacional de

Desarrollo 2013-2018, en el cual, uno de sus objetivos es llevar a México a su máximo potencial. Para ello, en este documento se asienta la meta III “México con educación de calidad” que contemple las tres estrategias transversales:

Perspectiva de género, gobierno cercano y moderno y democratizar la productividad. Asimismo, el Plan establece el compromiso del Gobierno de la República por hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible. (PND, 2013a)

Por su parte, el Programa sectorial de educación establece como una de sus prioridades fortalecer el trabajo académico y la investigación, tal como lo menciona el objetivo 6 de dicho Programa. Se busca impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento. De igual forma, el documento señala que para impulsar la pertinencia de los programas de posgrado e investigación será preciso promover conjuntamente con el CONACYT las redes del conocimiento en las que participen las instituciones de educación superior y apoyarlas para que su organización interna favorezca la vinculación con los requerimientos productivos y sociales. Por último, este Programa establece una estrategia para el cumplimiento de este objetivo, la cual consiste en incrementar y renovar el personal dedicado a la investigación en las instituciones generadoras del conocimiento científico y tecnológico (PSE, 2013b).

En el ámbito nacional de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) “Una red de colaboración representa un colectivo conformado por académicos, especialistas y estudiantes cuyo trabajo se fundamenta en flujos permanentes y continuos de comunicación, información, intercambio de recursos, experiencias y conocimientos. El trabajo que se desarrolla en el marco de dichas redes de colaboración cobra relevancia si éste se guía por el interés común de los miembros del colectivo y de las instituciones que representan, a saber, consolidar, mejorar y potenciar las capacidades de las instituciones de educación superior (IES) para la difusión y generación de conocimientos, así como el fomento de la cultura, la ciencia y la tecnología”. (ANUIES, 2005)

En el caso del Instituto Politécnico Nacional, se emprendió una reforma académica a partir de 2001, basada en tres objetivos principales: rediseñar su modelo académico para ofrecer servicios educativos con mayor calidad, ampliar y enriquecer las relaciones con el entorno y lograr una gestión institucional más eficiente (IPN, 2004b). El trabajo en redes de colaboración académica es fundamental para el logro de esos objetivos, como lo señala el Programa de Desarrollo Institucional (PDI-IPN, 2013b), el cual destaca la importancia de las redes de colaboración y su papel en la organización y en el funcionamiento del IPN, como mecanismos que permiten responder de manera integral a las nuevas demandas de la sociedad para potenciar las capacidades institucionales. En este documento están establecidos los ejes de desarrollo que guiaran el destino de la institución durante este periodo.

En la presente gestión (2013) se redefinió la Misión del Instituto, la cual quedó plasmada en el PDI-IPN 2013-2018 (PDI-IPN, 2013b) y que a la letra menciona que el IPN deberá formar integralmente capital humano, capaz de ejercer su liderazgo en los ámbitos de su competencia con una visión global, para contribuir al desarrollo social y económico de México. Se visualiza al Instituto en 2036 como una institución de vanguardia incluyente, transparente y eficiente que contribuye al desarrollo global, a través de sus funciones sustantivas, con calidad, ética y compromiso social. De los elementos de la política institucional, podemos mencionar los ejes de desarrollo que nos aportan algunos elementos para fundamentar el trabajo en red para el IPN. El eje uno, por ejemplo, menciona la formación de capital humano de alta calidad y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. En el eje número dos se habla de la generación de ambientes educativos innovadores y de programas de apoyo y en el eje número tres que habla del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación para atender las necesidades de los diversos sectores de la sociedad. Finalmente, el Proyecto Institucional 16 que incluido dentro del mismo PDI y que se refiere a la Operación de redes académicas y de investigación y generadoras de conocimiento.

De acuerdo con el informe de autoevaluación del IPN 2013 (IPN, 2013a), las redes de investigación y posgrado tienen como propósito conjuntar a grupos

multidisciplinarios e interdisciplinarios de investigadores en Unidades Académicas y Centros de Investigación, con el interés de aportar sus conocimientos, habilidades y capacidades para abordar proyectos estratégicos. Hasta el año 2013, se cuenta con nueve redes de investigación en las que participan un total de 970 investigadores, de los cuales 605 son miembros del SNI, que en comparación con 2013 se incrementaron en 4.6%. (IPN, 2013a) En el IPN “Se entiende por red, una forma de colaboración flexible, no jerárquica, entre varios miembros, entidades o instituciones que trabajan de manera conjunta en la consecución de un propósito u objetivo común” (IPN, 2004b). Ante la propuesta del Modelo Educativo Institucional y del PDI-IPN 2013-2018 de impulsar formas creativas de funcionamiento manteniendo la estructura del instituto es que se propone la conformación de una red que en un primer momento será una red de gestión y a la postre una red de investigación educativa. Esta red tendría como objetivo orientar los esfuerzos que en investigación educativa se realizan en el IPN, proporcionando información en relación con los actores de la investigación educativa, con los proyectos de investigación educativa, promover la realización de proyectos de investigación educativa, la transferencia de conocimientos y la formación de recursos humanos asociados a dichas acciones. Asimismo, la red se orienta a establecer un comité de expertos en Investigación Educativa que pueda definir las líneas de investigación pertinentes al instituto y a la creación de comunidades de práctica y aprendizaje. En general, la red busca proveer información a fin de hacer más eficientes los esfuerzos que se realizan en relación a la investigación educativa y que esta información sirva para evitar duplicidad en los esfuerzos de los profesores que investigan acerca de un tema; Pretende también, realizar investigaciones más robustas sumando a los profesores que tienen la misma línea de investigación. Se busca generar un espacio de integración, comunicación y generación de conocimientos, más allá de una base de datos o repositorio digital.

A diferencia de los orígenes de la ciencia, donde una persona era capaz de acumular los conocimientos de una o incluso de varias disciplinas, en la era del conocimiento y la información, la generación de nuevos saberes es una actividad

compleja y es poco probable que un individuo pueda poseer todos los conocimientos y los enfoques necesarios para igualmente dar soluciones más completas a los problemas que se nos presentan.

Un concepto a considerar son las comunidades de práctica (CP). De acuerdo con Sandra Sanz (2014), quien en su artículo “Las comunidades de práctica o el aprendizaje compartido” hace una revisión de los principales autores relacionados con el tema, define a una CP como un grupo flexible de profesionales, unidos informalmente por intereses comunes, quienes interactúan a través de tareas interdependientes guiadas por un objetivo común, dando forma, de esta manera a un almacén de conocimiento común.

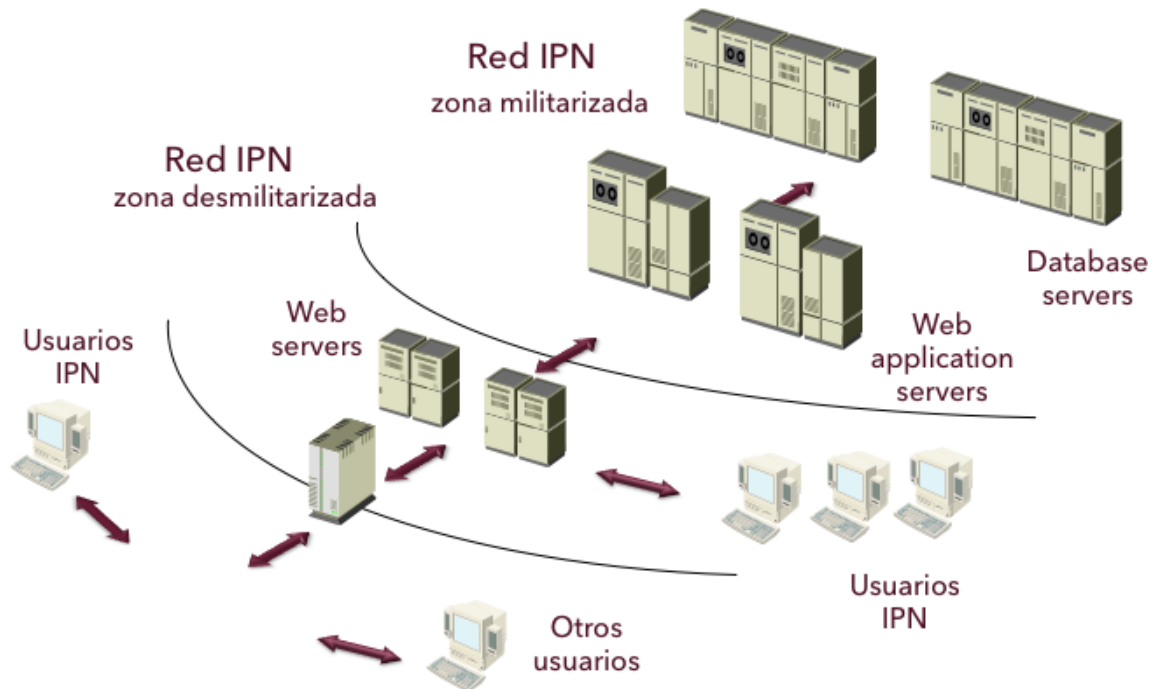
Dadas las circunstancias descritas, se vislumbra la necesidad de diseñar nuevas estructuras sociales que permitan la organización de grupos humanos con el fin lograr los objetivos propuestos mediante la administración, optimización y coordinación los recursos escasos logrando así la maximización de los resultados.

Resultados esperados

Conforme a lo obtenido en el desarrollo de la investigación de soporte, el diseño de una red de colaboración académica supone varios aspectos, que agrupamos en tres grandes categorías:

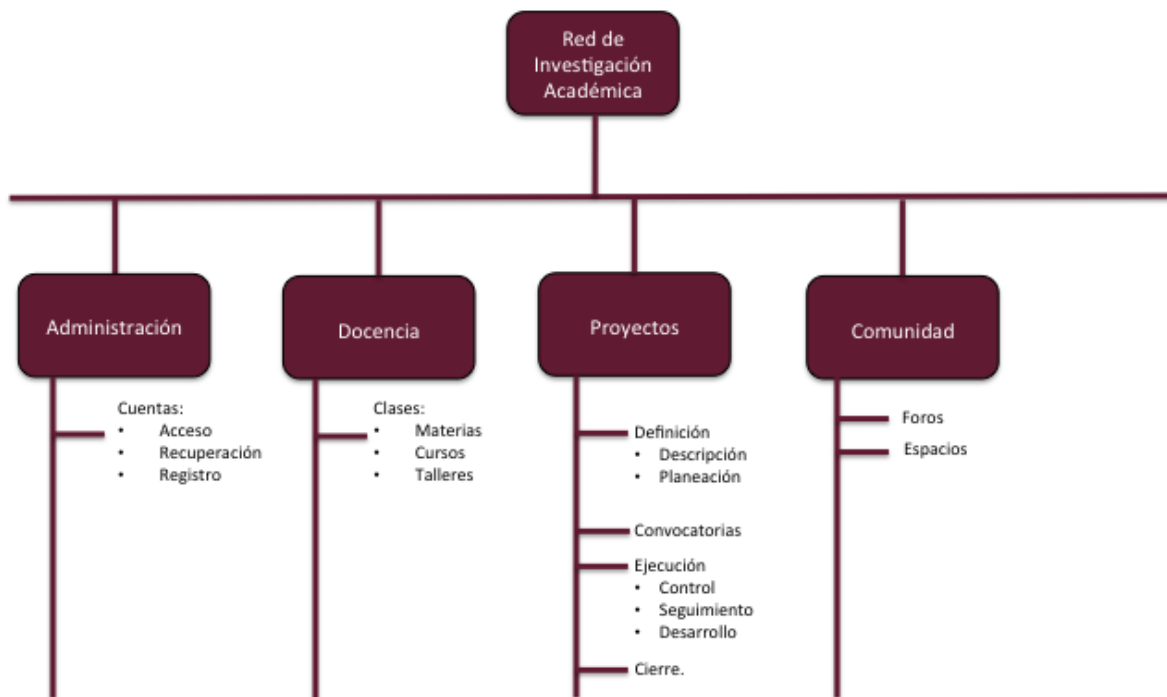
- Infraestructura
- Desarrollo
- Administración

Los elementos físicos son todos aquellos que quedan comprendidos en lo que identificamos como *infraestructura*. Equipos de cómputo y comunicaciones es esencialmente lo que comprende este aspecto.



El *desarrollo* comprende actividades y materiales no tangibles (*software*, datos) de diversa naturaleza, que a su vez son agrupados en otros rubros:

- Identificación de requerimientos, objetivos, metas y resultados.
- Análisis y diseño de la funcionalidad requerida para lograr los resultados planteados, alineados con los objetivos y metas planteados cubriendo los requerimientos identificados o solicitados, sin descuidar los aspectos de seguridad y privacidad apropiados.
- La materialización del diseño obtenido mediante actividades de desarrollo y configuración de *software*, que no sólo materializan el diseño y cuidan la seguridad, identidad e integridad de datos e información que contendrá, sino que además establece los mecanismos necesarios de los procesos operativos que surgirán con la dinámica de la operación del sistema.
- La afinación de la funcionalidad proporcionada con la construcción del sistema de información buscado, mediante elementos estéticos y ergonómicos que permitan su adopción y fácil utilización.



Finalmente, la materialización de elementos *administrativos* (políticas, programas y procedimientos) que permiten mantener en forma operacional la red y su interacción con el entorno en el que se desenvuelve y organizaciones a las que permite participar.

Conclusiones preliminares

Con la experiencia adquirida tras tres intentos de conformar una Red de Investigación educativa en la Coordinación de Formación e Innovación Educativa (CGFIE) del IPN y el análisis de otras redes relacionadas, es fácil apreciar que la conformación de redes de colaboración académica no es una labor sencilla. La dependencia tecnológica, la inexperiencia en el diseño de estrategias, así como la concentración hacia los temas netamente académicos y la poca atención que se le presta a las cuestiones administrativas de la organización de grupos, no ha permitido, hasta este momento, la obtención de una experiencia exitosa en materia de redes de colaboración en Investigación Educativa.

La adopción, integración, permanencia y expansión de un grupo de esta índole, no debe reducirse a un acuerdo entre las partes y a un calendario de reuniones, ya que, visto de esta forma, el esfuerzo se desvanece en lapso breve. Por lo tanto, todos los recursos invertidos en estos intentos igualmente se disipan.

Por otra parte, durante esta investigación y análisis, se observó que las diferentes plataformas tecnológicas propuestas en intentos previos muestran la información general del grupo en una especie de tríptico informativo y se reducen simplemente a un repositorio digital. Este enfoque conlleva a que los participantes de dichas comunidades, pierdan fácilmente su motivación y disminuyan su participación en el grupo con la consecuente pérdida de integrantes.

Otro aspecto importante a considerar es el análisis del contexto o medio ambiente interno y externo en el cual se pretende la adopción de la comunidad de aprendizaje. Identificar el ambiente político, el liderazgo formal tanto como el informal, las oportunidades y amenazas que tendrá el grupo será de gran importancia para la permanencia del mismo. La determinación de las amenazas que puede tener la red de colaboración, incrementará sus posibilidades de permanencia y expansión en el mediano plazo.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2005). *Sitio web de la ANUIES*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2012, de <http://redes.anuies.mx/paginas.php?page=redes>

Instituto Politécnico Nacional. (2004a). *Materiales para la Reforma. Estrategia para impulsar el trabajo en red en el IPN* (Vol. 8). México: Dirección de Publicaciones (IPN).

Instituto Politécnico Nacional. (2004b). *Materiales para la Reforma. Convenio por la calidad y la innovación* (Vol. 19). México: Dirección de Publicaciones (IPN).

Instituto Politécnico Nacional. (2005). *Modelo de Integración Social del IPN. Programa estratégico de vinculación, internacionalización y cooperación*. México: Dirección de Publicaciones.

Instituto Politécnico Nacional. (2013a). *Informe de autoevaluación 2013*. México: Dirección de Publicaciones.

Instituto Politécnico Nacional. (2013b). *Programa de Desarrollo Institucional 2013-2018*. México: Dirección General de Publicaciones.

Jiménez Salazar, M. d., Hernández González, C., & Quintos Jiménez, L. M. (25 de Octubre de 2013). Estrategia para la integración de una red académica de colaboración para la innovación y la investigación educativa en el IPN. México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación Superior para Todos*. Obtenido de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

Presidencia de la República. (2013a). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*.

Presidencia de la República. (2013b). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*.

Sanz Martos, S. (2014). *Las comunidades de práctica o el aprendizaje compartido*. Obtenido de www.uoc.edu

Análisis del proceso de admisión UAMHYCS 2003: Contexto histórico y sus actores

Vladimir Juárez Alcalá
Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

Resumen: La educación como derecho humano abarca desde los niveles básicos hasta el ingreso a los niveles universitarios; sin embargo, las políticas educativas, el contexto social y las condiciones económicas imperantes, además de los diversos capitales culturales de cada individuo llegan a condicionar el acceso a niveles superiores educativos y los mecanismos existentes para diversificar o disminuir la oferta educativa, donde muchas de las ocasiones las políticas y hechos opacan los sentidos y significados otorgados por los distintos sujetos sobre las que éstas recaen. El presente trabajo pretende analizar el proceso de admisión del año 2003 a la licenciatura de médico cirujano de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, evento que estuvo matizado por un contexto universitario y estatal politizado, a la par de ocurrir manifestaciones estudiantiles por postulantes rechazados en su intento de admisión. Esta investigación es de corte mixto, puesto que a la par de recuperar los sentidos y significados de sus participantes, correlaciona la información proporcionada por los informantes con la estadística educativa aplicada y obtenida, para lograr una mayor comprensión del suceso.

Palabras clave: Condiciones admisión, movimiento estudiantil

Planteamiento del problema

La Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud (UAMHYCS), surge en febrero de 1968 como un centro local para la formación de médicos generales. A pesar de haber tenido un nacimiento sin dificultades mayores, a partir de 1971 comienza un problema recurrente como lo es la política de ingreso a la licenciatura.

El ejercicio de distintas políticas por parte de la UAMHYCS para aceptar a los candidatos más aptos, ha chocado con exigencias de los estudiantes y otros actores sociales; de esta forma, en la década de los setentas se dio el movimiento “pro pase automático” para estudiantes egresados del sistema de Preparatoria UAZ (Nava, 2011) o bien, en la década de los ochentas se refleja en la UAMHYCS la tendencia nacional de masificación en la oferta educativa nacional (OCDE, 1996). También existió el cobro de favores políticos para conseguir el ingreso mediante favoritismos.

El proceso de admisión a la licenciatura de Médico Cirujano (M.C.) para agosto 2003 se caracteriza por la protesta de 250 postulantes rechazados y sus padres de familia, que durante 8 días toman las instalaciones de la UAMHYCS, cuestionando la presencia de un mecanismo de ingreso sesgado, irregularidades en la admisión y limitada presencia de espacios (Hernández, 2003). Se agregan las manifestaciones de la Federación de Estudiantes de la UAZ (FEUAZ), agrupación que apoya el movimiento y contribuye a ser un medio de presión. El conflicto acaba al admitir 70 alumnos más, para después ser 181 aceptados adicionales (Valadez, 2003).

Constituye un caso especial de análisis por ser la penúltima manifestación dentro del Plan de Estudios 18-19, plan de estudios que desaparece en 2005; por las protestas de sectores estudiantiles rechazados, padres de familia y asociaciones parauniversitarias (FEUAZ) quienes en conjunto realizan acusaciones de fraude. Las protestas ocurren en un contexto específico, al darse 1 año antes de que coincidieran las elecciones para renovar el gobierno universitario (4 años), gobierno municipal (trienal) y estatal (sexenal), por lo que el movimiento tuvo una alta carga política.

Justificación

La finalidad de este trabajo es llenar el vacío existente con respecto a investigación en educación por parte de la UAMHYCS, y ser una evidencia de la interpretación y reinterpretación de los sujetos participantes en el proceso de ingreso 2003 con respecto a las políticas institucionales, para así tener mayores elementos que generen nuevas políticas. Se escoge este evento por ser el contexto histórico político en que ocurre, la participación de actores no universitarios (padres de familia) y grupos parauniversitarios (FEUAZ) y por ser posible aplicar diversas estadísticas escolares, ya que han terminado por completo su trayectoria escolar la totalidad de los participantes.

Estado del arte

En la investigación educativa médica existe la tendencia "...a abandonar todo su enfoque crítico sobre qué funciona y qué no funciona, y (a) basarse en la tradición y la intuición" (Ramos, 2011, diapositiva 7) por lo que la investigación en

docencia médica, depende directamente del tipo de pregunta de investigación a resolver, por ello no existen limitantes sobre el uso de metodología cuantitativa o cualitativa (Ramos, 2011).

La literatura revisada analiza apartados clave del currículum como son perfiles de ingreso y egreso, mismos que promueven y limitan la inclusión de los sujetos. Las decisiones curriculares en el ámbito universitario se observan como “un campo virtual de luchas y contradicciones, donde diversos grupos y sectores sociales sostienen diferentes propuestas sobre los fines, objetivos y metas de la educación superior, según sus intereses y el modelo socioeconómico y cultural- de individuo y sociedad- que quieren impulsar” (Martínez, 2009, p. 69)

En México se priorizan los aspectos político-académicos del mismo, omitiendo aspectos regionales que pueden matizar la formación de éste; el currículum se sujeta a recomendaciones de organismos nacionales, internacionales, sectores sociales, productivos, el campo profesional, teóricos curriculares y académicos de la propia institución (Martínez, 2009); la carrera de medicina “responde de manera privilegiada a la propia organización del sector” (Martínez, p. 57). Esto crea *Arenas de Negociación*, donde los diferentes actores educativos con poder se enfrentan en un *Campo Institucionalizado*, para determinar el destino de la política educativa (Arias, 2011).

Hay formas de exclusión educativa como la inequitativa distribución del ingreso, las dinámicas generadas con la apertura de los sistemas educativos al mercado, la distribución social del conocimiento definido por los organismos financieros internacionales (Vázquez, 2013), además de la dinámica generada por la apertura de sistemas educativos y la determinación de actores de políticas educativas a través del *institucionalismo metodológico* (Silva, 2013), el cual enlaza las políticas públicas y universitarias con los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios, enfatizando los mecanismos por los cuáles los sujetos son *filtrados*, por las realidades objetivas que enfrenta el sujeto y aquellas relacionadas con las elecciones acordes a las necesidades del sujeto, condicionadas por factores externos (Silva, 2013).

Por ello se consideran las políticas educativas como un filtro, al servir como medio para decidir continuar o no con cierto tiempo de tendencias personales; en México han creado una paradoja donde

“las universidades públicas se han convertido en universidades de elite... porque sólo los estudiantes mejor calificados pueden acceder a un lugar en la universidad, dado... las importantes tasas de rechazo a los estudios profesionales que muestran cada año las universidades públicas.” (Silva, 2013, p. 94).

Las acciones para el control de la admisión varían entre universidades. La UNAM, reporta la pertinencia de formar médicos congruentes al contexto nacional, con falta de distribución geográfica adecuada de los galenos; al modificar su plan de estudios, tras comparar modelos de universidades afines, diversos enfoques pedagógicos (alumno, docente), la rigidez del plan de estudios y las proyecciones demográficas a largo plazo, determina disminuir a largo plazo la cantidad de ingreso (Piña, 2008), por dos factores económicos principales: demanda estudiantil mucho mayor a la capacidad de atención de las instituciones de salud y un mercado laboral competido, donde el sistema de salud público está saturado y el particular cuenta con empleadores *emergentes* (aseguradoras).

Aún así, Fajardo (2014) habla de un déficit histórico de personal para la salud, asociado a la falta de un sistema de salud claramente definido, no se conoce la cifra exacta de médicos generales y especialistas, pero se estima que un 15% de los actuales médicos especialistas se jubilarán y falta personal para suplirlos.

La UACH, tras realizar una revisión de los procesos de admisión desde el año 2004 hasta el año 2013, encuentra un aumento en el número de postulantes y un índice de deserción en el primer año del 30% y opta por modificar el plan de estudios, reduciendo a 9 semestres su carrera y agregando un semestre 0 para homologación de estudiantes (Fierro y González, 2014).

La literatura muestra, entre quienes estudian la postura estudiantil la posibilidad de observar la perspectiva de aquellos que logran ingresar al sistema

universitario, la de los postulantes rechazados, los sentidos que generan estos e incluso la conformación de grupos que participan en los movimientos de protesta.

La UNAM muestra similitudes entre los estudio realizados en las Facultades de Estudios Superiores Acatlán (Sánchez, 2011) y Zaragoza (Gómez y González, 2013), donde el crear identidad universitaria en un medio con heterogéneos capitales culturales, niveles socioeconómicos y trayectoria académica de los padres, son factores que inciden sobre la selección de la carrera y la permanencia en la misma.

Liekens et al. (2011) aplican la escala de Likert, para realizar un análisis de la deserción en los primeros semestres del tronco común del Área Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Unidad Ensenada, la cual da resultados agrupados en 6 rubros dirigidos a estudiantes (datos generales, datos familiares, aspectos escolares, desempeño académico, opinión que le merece el tronco común de la carrera y materias reprobadas), estableciendo como una causante de deserción el diverso capital cultural que poseen los estudiantes.

Si bien el entorno social puede ser una barrera, el apoyo de la familia, algún rol de modelo y la misma vocación del sujeto son recursos por los cuales los individuos provenientes de entornos adversos pueden llegar a superarlo y alcanzar niveles superiores de estudios (Aguirre et al. 2013)

La exclusión se genera tanto al ser rechazado en el proceso de admisión, como al estar ya dentro del sistema y ser rechazado. En la Licenciatura de Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Guadalajara, Jal. se observó la presencia de estudiantes que no han sido aceptados en centros de estudio superior de distinto origen, o bien, desertaron de estos y abordan que el ambiente familiar condiciona sus conductas y creación de imagos, para posteriormente percibir como el deseo de crear un *imaginario social instituyente* y superar distintas situaciones socioeconómicas adversas, crear un sentido de compromiso a pesar de ser rechazado de otros ámbitos de estudio profesional (Vera y Zamora, 2011). Toda esta información se analiza mediante redes semánticas en software de apoyo (Atlas Ti), que otorgan los distintos

códigos emitidos por los estudiantes, modelo que puede ser reproducido aunque con distintos resultados acordes al contexto (Vera y Secundino, 2013).

Los movimientos estudiantiles se pueden estudiar desde el análisis narrativo es posible donde se encuentra que a través de la teoría de género se otorga un papel "positivo" a la participación masculina y al femenino un rol de apoyo (García, 2011); o bien mediante heurística e historiografía como muestra Renate Marsiske al analizar los movimientos estudiantiles de 1929, que derivaron en la autonomía de la Universidad Nacional de México, mediante el análisis de tres aspectos: la cuestión política universitaria, la política del gobierno regente y las acciones de los estudiantes (1982).

A nivel local la investigación educativa en la UAMHYCS, es escueta, ya que en el periodo 1999-2009 se realizaron 15 investigaciones educativas, orientadas más hacia resultados de médicos zacatecanos al presentar el Examen Nacional de Residencia Médica, o bien, distintas estrategias de aprendizaje para estudiar anatomía humana (Hernández, 2011). Se cuentan con cohortes de estudio de seguimiento de trayectoria académica (Efigenio y López, 2011), al igual que una historia institucional, que abarca desde 1967 hasta 2005, donde se ilustran las problemáticas de políticas de ingreso y se aborda el problema a estudiar (Nava, 2011).

Preguntas de investigación

¿De qué manera el ambiente político previo a las elecciones universitarias y estatales del año 2004 significan y expresan los hechos acontecidos en el proceso de admisión 2003? ¿Por qué se presentaron protestas con respecto al proceso de ingreso de la UAMHYCS a la licenciatura M.C. del año 2003?

¿Cómo se determinó la política de ingreso de la UAMHYCS a la licenciatura M.C. del año 2003? ¿Cuáles fueron los motivos por los que la FEUAZ apoyó las distintas protestas generadas por el proceso? ¿Cómo afectó la vida cotidiana de la UAMHYCS a los entonces docentes y estudiantes los 8 días de toma de instalaciones? ¿Qué sentidos y significados otorgaron los rechazados, autoridades y otros involucrados al proceso de admisión 2003?

A largo plazo, ¿cuál fue el índice de deserción y la eficiencia terminal entre los estudiantes aceptados por las vías *institucionales* con respecto a los estudiantes aceptados por las vías *instituyentes*? A una década de distancia ¿qué reflexiones genera en los actores su participación en los eventos del año 2003, desde cualesquiera que fuera su posición?

Objetivos de la investigación

Esta investigación no cuenta con objetivos principales ni secundarios, por lo que se presentan los siguientes:

Describir el ambiente preelectoral del año 2004 y su incidencia sobre los eventos del proceso de admisión 2003; comprender por qué se presentaron las protestas con respecto al proceso de ingreso a la licenciatura M.C. de la UAMHYCS; establecer cómo se determinó la política de ingreso a la licenciatura de M.C. del año 2003; comprender los motivos por los que la FEUAZ apoyó las distintas protestas generadas por el proceso; diferenciar la reacción de estudiantes y docentes de la UAMHYCS respecto a cómo fue afectada su vida cotidiana; comparar los índices de deserción y eficiencia terminal entre el grupo de estudiantes aceptados por la vía institucional respecto al grupo aceptado por la vía instituyente, para determinar si existe alguna diferencia estadística significativa entre sendos grupos; conocer los sentidos y significados otorgados al proceso de admisión 2003 por parte de sus distintos actores; descubrir, a largo plazo, las distintas reflexiones finales generadas entre los sujetos participantes.

Tipo de investigación y metodología

La investigación será de tipo mixta, al aprovechar la cualitativa para obtener “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández et al., 2010, p. 9) y reconstruir los sentidos otorgados por sus sujetos para resignificar las experiencias a través del diálogo con los actores. Se usará la investigación cuantitativa para obtener *datos duros y confiables* que en conjunto sean estadísticamente representativos, mediante el uso de una metodología estructurada y predeterminada (Hernández et al., 2010)

Se utilizará el análisis del discurso en entrevistas realizadas a las autoridades escolares de la UAMHYCS en su momento, dirigente(s) del movimiento estudiantil, la dirigencia de la FEUAZ, estudiantes y docentes activos en la UAMHYCS año 2003 y autoridades estatales del periodo 1998-2004; para crear redes semánticas en software Atlas TI y ahondar en los sentidos obtenidos. La estadística educativa servirá como recurso adicional, aplicándose únicamente los índices de deserción y eficiencia terminal tanto a los grupos aceptados por la vía institucional, como la instituyente para lograr un comparativo y verificar que exista una diferencia estadísticamente significativa.

Marco teórico

El marco teórico propuesto abordará los conceptos *relaciones de poder*, *capital cultural*, *análisis del discurso* y *teoría de la reproducción social*, mismos que en la revisión del estado del arte aparecieron de manera continua en los marcos teóricos y son los conceptos que mejor podrían explicar el contexto.

Foucault plantea *las relaciones de poder* como relaciones humanas de cualquier índole, donde un sujeto piensa dirigir la conducta del otro, siendo dinámicas, reversibles e inestables, existiendo en un contexto donde ambas partes cuenten con un mínimo de *libertad*, puesto que al ejercerse el poder surge la posibilidad de resistencia (Martínez, 2009). El poder no es sustancial, sino algo que se ejerce, ya que no está localizado en un plano físico sino que es un aspecto de las relaciones sociales (Martínez, 2009).

El capital cultural, según Bourdieu, abarca la transmisión de conocimientos, cosmovisiones, costumbres, tradiciones, lenguaje, etc. entre generaciones (Sánchez, 2011). Como evidencian los estudios de Liekensr et al. (2011) y Sánchez (2011), actúa sobre el éxito o deserción estudiantil, y que un capital cultural diverso y amplio de estudiantes universitarios les permite, aspirar ingresar al nivel de estudios superior y superar la barrera inicial bachillerato-universidad.

El análisis del discurso busca redescubrir y redefinir al sujeto al abordar la totalidad del discurso de éste; además estudia la comunicación desde sus símbolos, su entorno social y la etnografía de la misma (Bonnin, 2006). Su construcción surge de la confluencia de tres interpretaciones filosóficas del

lenguaje: La Teoría de los *Actos del Habla*, la *Arqueología del saber* de Foucault y el principio dialógico. (Bonnin, 2006);

Existen dos escuelas preponderantes la francesa que integra las perspectivas del “estructuralismo lingüístico, del materialismo histórico y del psicoanálisis... el discurso es entendido como el lugar en el que se observan las relaciones que potencialmente ocurren entre el uso de la lengua y las manifestaciones ideológicas que allí se inscriben.” (Pardo, 2013, p. 49); y la anglosajona interesada en la comunicación verbal y “la manera como los sujetos construyen el significado social en el discurso y cómo actúan en consecuencia con las señales y modos específicos de funcionamiento propio de la comunicación que incluye lo verbal, sin agotarlo.” (Pardo, 2013, pp. 56-57), por lo que su enfoque considera aquellos aspectos contextuales y no meramente lingüísticos.

La *Teoría de la Reproducción Social* tiene sus bases en el marxismo. Giroux (1985) concibe a la reproducción social como resultado directo del sistema de producción capitalista, donde el propietario de los medios de producción requiere de sujetos sin propiedades, para crear mercancías y mediante la plusvalía aumentar sus ganancias. El trabajador al nacer, crecer y vivir en un mundo capitalista, asume como propias las nociones mencionadas en las primeras líneas de este párrafo y las traslada a su ambiente familiar, reproduciendo tanto ideas de poder y control como las nociones culturales para que la sociedad siga funcionando, ya que le espera una promesa de igualdad económica. La escuela es el máximo aparato de reproducción social, al inculcar en las generaciones las nociones y configuraciones que sus familias alcancen a formar el *orden, sentido y relaciones* necesarias para que el sistema no desaparezca (Giroux, 1985)

Sara Pain (2008), encuentra cuatro funciones en la escuela como conservadora, al dar continuidad de la conducta humana a través el aprendizaje, al garantizar la continuidad de la especie y su vigencia histórica; socializante, al inculcar en el sujeto las herramientas, normas y reglas que le permitirán integrarse al grupo como “sujeto social”; represiva al homogeneizar, limitar y conservar el poder asignado a cada clase y garantizando la supervivencia de un sistema; y

transformadora al generar una dialéctica entre las contradicciones del sistema y los intereses del individuo.

Resultados esperados

En la parte cualitativa tras formarse las redes semánticas, se analizará el discurso de cada sujeto, donde se cree se encontrarán apologías de las ideas manejadas por cada participante, así como escasos o nulos comentarios autocríticos. En la aplicación de metodología cuantitativa, se estima que en los primeros semestres se encuentre mayor índice de deserción en los alumnos admitidos vía institucional y vía instituyente, para a partir del tercer año contar con resultados similares. La eficiencia terminal se espera sea similar.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

Esta tesis cuenta con un avance del 5% en este momento, ya que apenas se ha realizado la generación del estado del arte, aún no se ha realizado ninguna entrevista o aplicación de estadística educativa, por lo que resta un arduo trabajo por delante. Sin embargo, es posible afirmar que los resultados podrán cumplir con los objetivos planteados inicialmente y al poder ser compartidos con otras instituciones, se podrá lograr retroalimentación y ampliar el alcance de la misma.

En México, al igual que en buena parte del mundo, la educación superior requiere ser evaluada no sólo para obtener estándares de calidad y cumplir con normativas internacionales, sino también para formar políticas educativas pertinentes al contexto de cada institución y así poder salvar la mayor parte de dudas y resistencias existentes; estos nunca desaparecerán debido a que donde hay poder, hay resistencia al mismo y por ende posibilidad de buscar aplicar el poder.

Referencias

- Aguirre, L. C.; Aguirre, M. C.; Caso, J. (2013) *¿Cómo ha sido la educación de los estudiantes universitarios que han logrado superar condiciones sociales adversas?* Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Arias, A.A. (2011) *La regulación del crecimiento y la diversificación de la educación superior en México y la conformación de sistemas estatales: El*

caso del estado de Nayarit. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Bonnin, J. E. (2006). Análisis del discurso. *Recuperado de la World Wide Web* el, 27(06). Recuperado de <http://castorypolux.googlecode.com/files/2%20 analisis%20del%20discurso%20como%20introduccion.pdf> el 20 de noviembre

Efigenio, O. H. y López, J.A. (2011). *Seguimiento de trayectoria escolar de los alumnos del área de ciencias de la salud del programa de médico general y médico cirujano dentista de la cohorte generacional 2005-2006*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.

Fajardo, G. (2014). *Propuesta de modelo para la formación de médicos especialistas en México*. Ponencia presentada en la XCV Reunión Extraordinaria de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. México: AMFEM.

Fierro, R. y González, S. (2014). *Fortalecimiento académico en medicina: una propuesta*. Ponencia presentada en la XCV Reunión Extraordinaria de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. México: AMFEM

García, M. (2011). *Narrativas de movimientos estudiantiles en México: Reflexión crítica desde el análisis político del discurso y la perspectiva de género*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65. Consultado en <http://envia.xoc.uam.mx/tid/lecturas/Unidad%20I/Giroux.pdf> el 21 de noviembre de 2014.

Gómez, Y.L. y González, M.V. (2013) *Perfil de ingreso de los estudiantes a la carrera de médico cirujano*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

- Hernández, J.A. (2011). *Aportación al estado del conocimiento de la investigación educativa (Área de ciencias de la salud, UAZ, 1999-2009)*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.
- Hernández, M.R. (2003, 19 de agosto). Pagará el gobierno costo de atención a rechazados. *Imagen*. Recuperado de <http://hemeroteca.imagenzac.com.mx/2003/08/19/capital1.htm> el 9 de septiembre de 2014.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Liekens, M.L., Osuna, C. y Torres, E. (2011) *Factores de reprobación en el tronco común de las carreras de medicina y enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Martínez, M. (2009) *Curricularmente: ¿quién toma las decisiones? Una contribución a la historia social del problema*. México: UAZ.
- Marsiske, R. (1982). El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la universidad. *Revista de Educación Superior*, (44), 5-30.
- Marsiske, R. (2012). Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (1).
- Nava, R. (2011). *Historia de una Institución Universitaria UAMHyCS* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.
- OCDE. (1996). *Exámenes de Políticas Naciones de Educación en México: Educación Superior*. México: OCDE
- Pain, S. (2008). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pardo, N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura.
- Piña, E., González, E., López, J. J., Morales, S., Márquez, M. C., Álvarez, J. M., & Vázquez, R. (2008). Fundamentación académica para la elaboración de un plan de estudios de medicina en México. *Gaceta Médica México*, 144(3),

189-197. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2008/gm083a.pdf> el 21 de octubre de 2014

Ramos, L. (2011) *Estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos en la Investigación en Educación Médica*". Ponencia presentada en LIV Reunión Ordinaria de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina. México: AMFEM.

Sánchez, A. R. (2011) *Estudiantes de la FES Acatlán e identidades universitarias*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Silva, A. A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165_S1A5ES.pdf el 22 de octubre de 2014

Valadez, A. (2003, 12 de agosto). Toman facultad y clínica 250 de 400 alumnos rechazados de la UAZ. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2003/08/12/030n2est.php?printver=0&fly=1> el 8 de septiembre de 2014.

Vázquez, M.G. (2013) *Apuntes para el estudio de la exclusión educativa*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Vera, A. R. y Zamora, L.A. (2011) *Los imaginarios que generan los jóvenes de sus experiencias de exclusión familiar*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Vera, A. R. y Secundino, N. (2013) *Experiencias de exclusión escolar y el sentido del lugar. La voz de los jóvenes universitarios*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE

Creatividad y vocación: historias de vida

*Mtra. Paola Isabel Lizcano Madariaga
Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán
pao_lizcano@hotmail.com
psanchez@uady.mx*

Introducción

Esta investigación se basa en la creencia de que todas las personas podemos ser creativas, todos poseemos diferentes capacidades o habilidades para crear o innovar en diversas áreas. De acuerdo con diversos autores, la creatividad es un talento natural, un potencial innato. Coinciden en que todos los seres humanos somos potencialmente creadores, tenemos capacidades que no han sido suficientemente exploradas y por lo tanto no se han proyectado como aportes sociales valiosos (Marín, 2011; Waisburd, 2000). En el mismo tenor, Robinson (2012) afirma que: “todas las personas tenemos capacidades creativas enormes que son el resultado natural de nuestra condición humana. El reto está en desarrollarlas. Una cultura de la creatividad debe integrar a todo el mundo, no sólo a unos pocos elegidos” (p. 23). Por ello, partiendo del supuesto de que todos los seres humanos nacemos con un potencial creativo, esta investigación pretende explorar e identificar los diversos tipos de creatividad, al igual que en la teoría de Gardner sobre las Inteligencias Múltiples, en la cual describe algunas capacidades humanas organizándolas en siete tipos y reconociendo que las personas tenemos diferentes talentos, diferentes capacidades y que la detección oportuna puede ayudar a potencializar cada área. Al respecto, Robinson (2012) opina que ayudar a las personas a descubrir y a conectarse con sus capacidades creativas es la forma más segura de liberar lo mejor que poseen.

Las preguntas que servirán de guía para el desarrollo de esta investigación son:

1. ¿Cómo se manifiesta la creatividad en los diversos campos: artístico, científico, profesional y/u ocupacional?
2. ¿Cuáles son los factores que han influido en el desarrollo de la creatividad?
3. ¿Cuál es el papel que la educación formal ha jugado en el desarrollo de la creatividad?

Antecedentes

En este estudio se pretende explorar la vida de ocho personas que han dado un gran paso, permitiendo el despliegue de su creatividad, conocer lo que ha motivado este desarrollo, pueda quizás darnos la pauta, para promover caminos que permitan potencializar la creatividad de las personas que habitan en nuestra sociedad. La educación seguramente será sin duda la gran aliada, por lo que resulta esencial conocer de igual manera el papel que la educación jugó en la vida de cada uno de los participantes, tratando de hallar los elementos positivos, alentadores y significativos. Se eligió a personas que han destacado en diferentes campos, partiendo del supuesto de que la creatividad puede estar presente en diversas áreas y no únicamente en las artes. A través de explorar aquellas características y rasgos de personalidad de los participantes, el contexto en el que se han desenvuelto, sus historias de vida, su historia escolar y su vocación quizás puedan encontrarse algunas pautas que permitan destacar los aspectos positivos de su formación para crear programas educativos que detecten e impulsen los diversos talentos.

Después de una profunda revisión de la literatura se encontró que en México no existe ninguna investigación que vincule el estudio de la creatividad al de la elección vocacional. Por lo anterior, a través del presente trabajo se pretende explorar como la creatividad se manifiesta en los diversos campos y vocaciones.

Actualmente existen algunas pruebas para medir la creatividad, pero no todas arrojan datos confiables, entre ellas se encuentra el test de Torrance. Con respecto a éste, Penagos (2000) afirma que para que un instrumento pueda realmente medir la creatividad debe considerar las características y el contexto del individuo, lo cual al parecer no se contempla con contundencia en el test de Torrance. Otra prueba es la batería de Guilford, la cual según Chaur (2005) permite mediciones de los factores de creatividad, pero no posibilita la unificación de estos en un solo índice que permita la comparación objetiva de los resultados. Una de las pruebas más recientes y con un mayor índice de confiabilidad que las anteriores es el test de habilidades creativas diseñado por Montes, Amavizca y

Penagos (2000); esta prueba es una nueva opción, no verbal, fácil de calificar, que permite explorar aspectos de la creatividad de manera diferente. Sin embargo, una de sus limitaciones es el rango de edad al que está dirigida pues abarca únicamente de los 18 a los 30 años. Por último, en el estado de Yucatán se diseñó la Evaluación Multifactorial de la Creatividad por Sánchez (2006), que evalúa la creatividad de una manera multidimensional (verbal, visomotora y aplicada), y no de manera parcial como muchas de las pruebas existentes. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los datos arrojados por estas pruebas han quedado aislados de las interpretaciones que podrían suscitarse en el campo de la orientación vocacional si se realizara un estudio mucho más holístico.

Gardner (2011) considera que la iniciativa de medir la creatividad con test de papel y lápiz, salvo algunos pocos hallazgos, ha fracasado a la hora de demostrar su validez, pues una puntuación alta no indica que uno sea necesariamente creativo en su vocación, ni viceversa.

En general, los intentos de medir la creatividad han sido ampliamente criticados porque expresan una noción aparentemente banal de la creatividad humana. Gardner (2011) afirma que una persona puede ser creativa en un campo, y no en todos, cuestiona directamente la noción de una cualidad creativa de aplicación universal, que subyace en los test de creatividad (p. 63).

Una alternativa ha sido diseñar cuestiones de test más exigentes que requieran auténtica intuición o saltos mentales, más que una verbosidad vacía. Algunos investigadores cognitivos como Margaret Borden, David Perkins y Robert Sternberg han dado un paso hacia adelante describiendo modos en los que los individuos creativos identifican los problemas y los espacios de solución, como evalúan soluciones alternativas, como despliegan recursos de tiempo y energía de modo eficaz y como reflexionan sobre sus propios procesos creadores. Algunos de estos investigadores han mostrado como funcionan estos principios en campos específicos como la improvisación en el jazz o los escritos imaginativos. En resumen, Gardner (2011) afirma que los cognitivistas han encontrado formas de examinar el trabajo creativo con el grado oportuno de complejidad.

Objetivos

Objetivo General

Explorar la diversidad de capacidades creativas y su expresión en los diversos campos: artístico, científico, profesional y /u ocupacional, a través de los relatos de vida de ocho personas del estado del Yucatán que han desatacado por su creatividad.

Objetivos específicos

1. Explorar las historias y experiencias de personas que destaquen por su creatividad en diversos campos y escenarios.
2. Analizar como las diversas capacidades creativas impactan en las decisiones vocacionales.
3. Conocer los diversos perfiles y rasgos de personalidad creativa.
4. Desarrollar un modelo multidimensional que permita identificar la diversidad de perfiles y capacidades creativas.

Conceptualizaciones sobre creatividad

Muchos son los enfoques desde los cuales se ha estudiado a la creatividad. Diversos autores la explican como un proceso, es decir, como una serie de fases que se dirigen a un fin, hacia la producción de lo nuevo, lo diferente, a través del descubrimiento y la experimentación (Mitjás, 1993 y Penagos 2000); pero la más generalizada es la que la ha considerado como sinónimo de una capacidad extraordinaria de resolución de problemas. Para Gardner (2011), la creatividad es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural, pues las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta (pp. 63-64). Robinson (2011) por su parte, la define como el proceso de tener ideas originales que posean un valor. Coincide con Gardner en el sentido en que este valor es dado por la cultura.

En el mismo tenor, Csikszentmihalyi (1996) opina que no hay manera de saber que un pensamiento es novedoso u original sin un modelo de referencia, y no hay manera de decir que algo es valioso hasta que no pasa por una evaluación social. Por lo tanto, la creatividad no ocurre dentro de la mente de las personas, sino dentro de la interacción entre los pensamientos de las personas y el contexto

sociocultural. Todos los autores antes mencionados reconocen que la creatividad es un fenómeno social y sistemático al reconocer la importancia del contexto sociocultural para explicarla y conceptualizarla.

Para los fines de esta investigación se considerará una postura humanista, en la cual, la creatividad es concebida como una actitud de apertura al entorno y a la experiencia que permite al ser humano buscar vías alternas para la solución de problemas, alejándose de las formas tradicionales. Más específicamente en este estudio se conceptualizarán dos fenómenos, el pensamiento divergente y las capacidades creativas. Esta conceptualización servirá de guía para el desarrollo de este estudio.

Existen diferentes maneras de referirse al pensamiento creativo, muchas veces es reconocido como pensamiento lateral o pensamiento divergente. De Bono (2012), ofrece una explicación bastante precisa que clarifica la comprensión de este tipo de pensamiento y hace una diferenciación con respecto al pensamiento lógico señalando que, el pensamiento creativo es una manera diferente de usar el cerebro sin utilizar la lógica, el pensamiento lógico es unidireccional, sigue el camino que él mismo se traza; el pensamiento lateral, en cambio, cuenta con infinitas maneras de llegar a una solución, porque llega a ella por caminos distintos a los del pensamiento lógico. El pensamiento lateral, también llamado pensamiento divergente es una forma de escapar de las ideas fijas que atan las alas de la creación. Sin comparar uno con otro, es necesario reconocer que ambos son igualmente necesarios: el pensamiento lateral, creativo, es para crear ideas; el pensamiento lógico es para desarrollarlas, seleccionarlas y usarlas. Al respecto, López (2010) reconoce el pensamiento creativo como una capacidad compleja en la cual participan por igual factores metacognitivos, cognitivos, interpersonales y disposiciones hacia la experiencia (p. 170). Más adelante se profundizará sobre aquellos factores que intervienen o favorecen el pensamiento creativo, pues existen diferentes posturas para explicar su incidencia. Algunos ejemplos de personalidades que han pasado a la historia, precisamente por usar otro tipo de pensamiento, categorías distintas son Thomas Alva Edison, quien poseía 1093 patentes; Albert Einstein publicó 248 trabajos, Pablo Picasso creó

más de 200 obras de arte en un año y Wolfgang Amadeus Mozart compuso más de 609 piezas musicales. Estos ejemplos ilustran quizás la elevada motivación que poseían al encontrar a través de su vocación un espacio para sacar provecho a su potencial creativo.

Por otro lado hablar de capacidades creativas es bastante complejo, quizás difícilmente pueda encontrarse una definición universal pero se puede afirmar que la capacidad creativa es esencialmente humana y mantiene la promesa constante de formas alternativas de ver, de pensar y de hacer (Robinson, p. 231).

La creatividad como un factor fundamental en la orientación vocacional

La orientación es una rama tanto de la educación como de la psicología que se enfoca a estudiar las características de las relaciones del ser humano con el trabajo, la carrera, los estudios y otras actividades de la vida diaria, es un proceso integral y total sustentado en una visión humanista, la cual procura la realización plena del hombre a través de una vida productiva y satisfactoria (Sánchez y Valdés, 2003).

“Se dice que Freud definió salud mental en dos palabras claves: amar y trabajar, identificar el bienestar de la persona a través de estos dos indicadores, reitera la importancia del trabajo para el individuo” (Sánchez y Valdés, 2003, p. 19). De ahí deriva la necesidad de desarrollar herramientas que permitan a los jóvenes tomar decisiones acertadas con respecto a su profesión y/u ocupación.

En este sentido, una orientación oportuna y adecuada basada en un análisis profundo de las capacidades humanas que promueva al mismo tiempo el autoconocimiento y la seguridad personal, podría ayudar a los jóvenes a tomar decisiones acertadas con respecto a su futuro. Considero que cada ser humano tiene mayores posibilidades de aportar cosas valiosas cuando disfruta lo que hace, cuando se siente capaz de contribuir con su trabajo a la solución de problemas o al desarrollo de técnicas, estrategias o artefactos que puedan ser de utilidad o de motivar, deleitar o inspirar a través de su arte.

Al hablar de orientación vocacional es sustancial definir el concepto de vocación. Sánchez y Valdés (2003), señalan que la vocación es un factor dinámico que cambia tanto por influencias internas (genética) como externas (ambiente) y

afirman que el proceso de desarrollo vocacional se asocia con el desarrollo del autoconcepto; es decir, de la evaluación que hace el individuo de su capacidad, gusto y probabilidad para desempeñar ciertos papeles y ocupaciones, por lo tanto, la orientación vocacional es una actividad útil y productiva para los individuos.

La personalidad creativa

Los individuos creativos son reconocidos por su habilidad para adaptarse a casi cualquier situación y por hacer lo que este en sus manos para alcanzar sus metas, son personas con una actitud de apertura a la experiencia, lo cual les permite explorar diferentes caminos para resolver un problema, poseen una dosis de curiosidad e interés que les permite profundizar en una campo determinado, dominarlo y de esa manera aportar cosas novedosas.

Csikszentmihalyi señala: “Si yo tuviera que expresar en una palabra que es lo que marca la diferencia en cuanto a la personalidad de las personas creativas con relación al resto, esta sería *complejidad*” (Csikszentmihalyi, 1997, pág. 57). Con esto se refiere a que a que las personas creativas demuestran tendencias de pensamiento y acción que en la mayoría de las personas han sido reprimidas. Ellos poseen extremos contradictorios, en lugar de ser una individualidad, cada uno de ellos es una multitud. Ellos llevan dentro todo el repertorio de posibilidades humanas. Afirma que todas estas cualidades están presentes en todos nosotros, pero usualmente somos educados para desarrollar un solo polo de esta dialéctica, probablemente crecimos cultivando el lado competitivo o agresivo de nuestra naturaleza y reprimimos el lado cooperativo. El individuo creativo posee ambos el lado agresivo y cooperativo al mismo tiempo o en diversos momentos, dependiendo de la situación. Tener una personalidad compleja significa ser capaz de expresar todo la gama de características que están potencialmente presentes en el repertorio humano pero que usualmente bloqueamos o reprimimos porque pensamos que un polo es bueno o adecuado y el otro es malo. La complejidad de la que se ha hablado no implica estar en el punto medio entre dos polos, sino que envuelve la habilidad de moverse de un extremo a otro conforme la ocasión lo requiera. Las personas creativas conocen ambos extremos y los experimentan con igual intensidad y sin conflictos internos.

Metodología

La creatividad es un fenómeno complejo, su estudio y comprensión no es una tarea sencilla, por lo tanto, se considera pertinente realizar esta investigación bajo un enfoque cualitativo de manera que pueda tenerse una mirada más amplia y profunda. A continuación se mencionarán algunas premisas sobre la investigación cualitativa que sustentarán la elección del método.

De acuerdo con Vieytes (2004) “la investigación cualitativa se preocupa por la construcción de conocimientos sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven” (p. 69). Tal como menciona este autor, mi intención primordial es conocer la realidad desde la experiencia y reflexiones de los participantes. Sería muy interesante descubrir todos aquellos factores que desde sus vivencias y opiniones han intervenido para desarrollar su potencial creativo.

Será un estudio de caso instrumental pues se analizará cada caso con el fin de tener mayor comprensión de los procesos creativos, del desarrollo de la personalidad creativa y de la influencia del ambiente que rodea a los participantes.

Entre las técnicas que se utilizarán para la recolección de datos se encuentran los relatos e historias de vida. Al respecto de las historias de vida Pujadas (1992) señala que: “es un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. El investigador es solamente el inductor de la narrativa, su transcriptor y, también el encargado de retocar el texto” (pp.47-48). El propósito de usar esta técnica será adentrarse en la vida e historias de los participantes, a través de escuchar sus relatos para de esta manera poder conocer su mundo, los eventos y personas más significativas de sus vidas, sus percepciones y concepciones, la interpretaciones que han hecho de su realidad y experiencias, conocer el contexto que los rodea y los factores que han influido en sus vidas y en el desarrollo de su creatividad.

Participantes

La población estará conformada por ocho personas del estado de Yucatán que se han desempeñado en diversos ámbitos, artístico, científico, profesional u ocupacional que han sido reconocidas dentro de su campo por su originalidad y creatividad. Sus edades oscilan entre los 29 y 65 años, 4 del sexo masculino y 4 del sexo femenino. Los participantes que fueron elegidos para formar parte de este estudio reunían como característica principal la originalidad y novedad en sus creaciones, esto considerado en base a la opinión de tres expertos en el campo o reconocimientos recibidos por una o varias de sus creaciones.

Otro de los criterios para formar parte del estudio es haber dado una respuesta afirmativa a la pregunta N° 1 de la entrevista diseñada para los fines de la investigación: ¿Te consideras una persona creativa?.

Por último se eligió a dos personas de cada campo de acuerdo al modelo propuesto de capacidades y perfiles creativos que se expone a continuación.

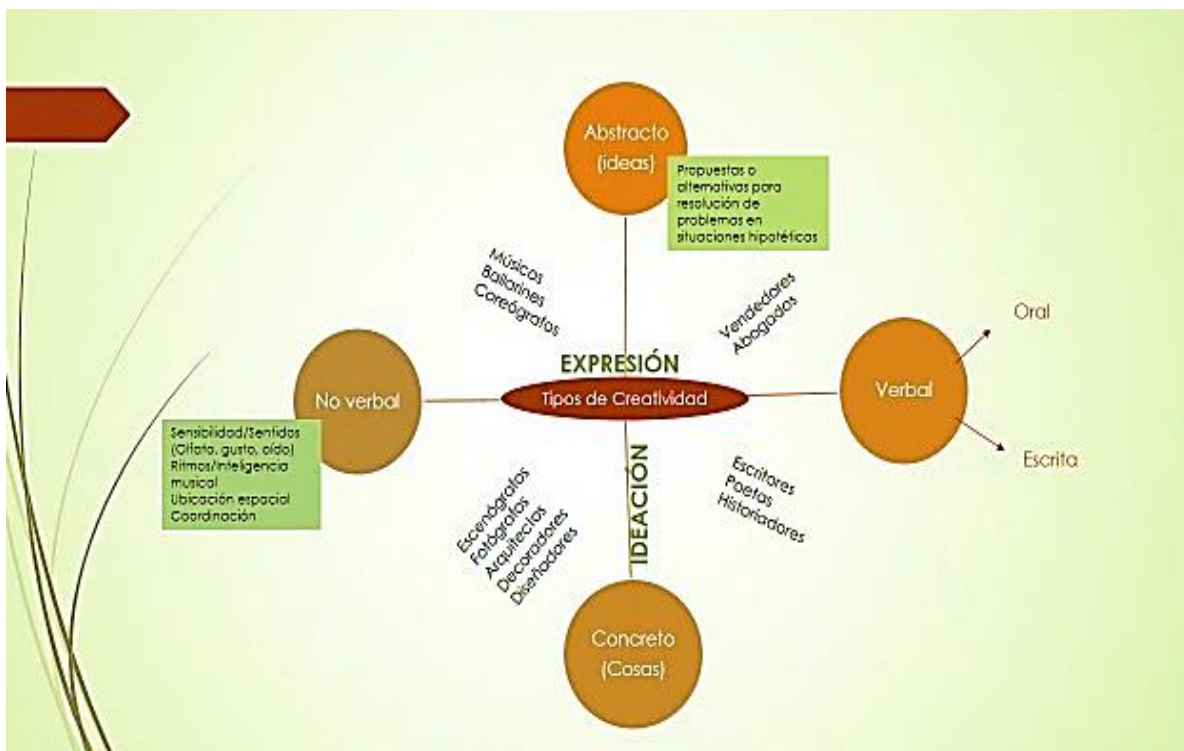


Fig. 1. Un Modelo de Creatividad

En la figura 1 se propone un modelo que permita clasificar e identificar algunas capacidades creativas, agrupándolas en dos planos el de la ideación que a su vez se divide en abstracto y concreto y el de la expresión que su vez se divide en verbal y no verbal. Cabe aclarar que este modelo representa extremos que en la realidad aparecen de manera combinada o con diversos matices. Se pretende después de identificar estas capacidades descubrir con que profesiones u ocupaciones se relacionan.

Avances

Hasta el momento, únicamente se han llevado a cabo algunas entrevistas con algunos de los participantes, que contribuirán a la construcción de los relatos de vida. Se ha encontrado como un rasgo consistente en algunos de los participantes, un alto grado de motivación, orientación al logro, algunas veces dificultad para adaptarse a las normas establecidas en la escuela y sociedad, gusto por los retos, orgullo.

Con respecto al papel de la educación en la expresión de las capacidades creativas se ha encontrado que muchas veces ha influido positivamente, específicamente los participantes mencionaron a algún maestro que los reto o impulso para superarse, elevando su motivación al logro. Sin embargo en algunos casos relatan experiencias educativas que inhibieron su expresión creativa como algunos métodos inflexibles o demasiado estructurados por parte de algunos docentes o un currículo estrecho que no daba cabida al desarrollo de algunos talentos, entre otros.

Cabe mencionar que como parte de este proceso de investigación se realizó una estancia en la Universidad de Iowa en donde existe un centro especializado en la detección de talentos y el desarrollo de programas cuyo propósito es fortalecer las capacidades y dones de cada niño, así como mejorar su autoestima, pues muchos de ellos no han tenido una buena adaptación al sistema escolar. Este es sólo un ejemplo de los que se podría llevar a cabo con la información pertinente que resulte de las investigaciones en este campo.

Referencias

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson.

- Carevic, M. (2006). *Creatividad*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>
- Chaur, J. (2005). *Diseño conceptual de productos asistido por ordenador: Un estudio analítico sobre aplicaciones y definición de la estructura básica de un nuevo programa*. Tesis para obtener el grado de doctor, Universidad Politécnica de Catalunya, Barcelona, España.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- De Bono, E. (2012). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Recuperado de <http://201.147.150.252:8080/xmlui/handle/123456789/1807>
- Donolo, D y Elisondo, R. (2007). Creatividad para todos. Consideraciones sobre un grupo particular. Universidad Nacional de Río cuarto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Córdoba, Argentina. Vol 23, n°1 (junio), 147-151.
- Gardner, H. (2011). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. México: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. México: Paidós.
- López, R. (2010) *Odiseo Creativo: Un capítulo de la historia remota de la creatividad*. Revista Chilena de Literatura. N°76, 151-176. Abril.
- Marín, R. (2011). *Manual de la Creatividad*. Recuperado de <http://80.33.141.76/ersilia/documents/Creativitat/Manual%20de%20la%20creatividad>
- Mitjás, A. (1993): ¿Cómo evaluar la creatividad? *Revista Cubana de Psicología*. Vol.10 N° 2-3. Ciudad de la Habana
- Penagos, J. (2000). *Creatividad, una aproximación*. Revista Psicológica.
Recuperado de
http://homepage.mac.com/penagoscorzo/creatividad_200/creatividad1.htm
- Plucker, J. y Renzulli, J. (1999) Psychometric approaches to the study of human creativity. En R.J Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Robinson, K. (2012) *Busca tu elemento*. México: Urano

- Rodríguez, M. (2012). *Manual de Creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.
- Sánchez, P. y Valdés, A. (2003). Teoría y práctica de la orientación en la escuela: *Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, P. (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán. *Reporte final. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondos Mixtos YUC-2004-C03-0013*.
- Vázquez, Á. y Manassero, M. A. (2009). Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el 6 de enero de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-vazquez4.html>
- Waisburd, G. (2000) *Creatividad y Transformación: Teoría y Técnicas*. México: Trillas.
- Behar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. *Metodología observacional en la investigación psicológica , I. Fundamentación*, 331-383. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de noviembre de 2014
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism*. California: Sage.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: Mc. Graw Hill.
- Sternberg, R. J. (2000). Identifying and Developing Creative Giftedness. *Creativity and Giftedness*, Vol.23, 60-64.
- Wax, M. (1982). *Research reciprocity rather than informed consent in fieldwork*. Nueva York : Springer-Verlag.

Comprensión de la ciencia ambiental en estudiantes del Centro de Enseñanza Técnica Industrial a través de la creación artística

Andrea Montaña Perches
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

Resumen: La intención de esta investigación es proponer un estudio que dé cuenta de la necesidad de alfabetización científica, que potencialice la imaginación y la creación de los estudiantes, y además que brinde un espacio de concientización hacia el ambiente, al mismo tiempo provocar una manera diferente de ver la ciencia, no tan solo los temas científicos y tecnológicos per se, sino fortalecer la comprensión del lenguaje científico en el contexto del ambiente escolar y pensar en la cultura ambiental como un puente de entendimiento, en un espacio donde el desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas tengan que ver con el aprendizaje para analizar los problemas ambientales cotidianos desde la interacción y el diálogo, desarrollando una posición reflexiva y crítica en busca de soluciones. El tema de investigación propuesto la relación entre la ciencia y el arte a partir de la creación artística y promover la construcción de la cultura ambiental en la adolescencia con de una propuesta pedagógica de alfabetización científica en estudiantes de bachillerato tecnológico de Guadalajara.

Palabras clave en español: ciencia ambiental, creación artística, alfabetización científica, divulgación científica y comprensión de la ciencia ambiental.

Introducción

Esta investigación surge de varios interrogantes que preocupan y merecen su atención, por un lado tiene que ver con la cultura científica y el ambiente, y el papel que tenemos los educadores y por otro lo que Snow (1956) ha llamado las dos culturas, la ruptura entre el saber científico y las humanidades, tan distantes entre sí pero ambas convergen en el entendimiento del hombre.

La intención de esta investigación es proponer un estudio que dé cuenta de la necesidad de alfabetización científica, que potencialice la imaginación y la creación de los estudiantes, y además que brinde un espacio de concientización hacia el ambiente, al mismo tiempo provocar una manera diferente de ver la ciencia, no tan solo los temas científicos y tecnológicos per se, sino fortalecer la comprensión del lenguaje científico en el contexto del ambiente escolar y pensar en la cultura ambiental como un puente de entendimiento, en un espacio donde el desarrollo de actitudes científicas y tecnológicas tengan que ver con el aprendizaje para analizar los problemas ambientales cotidianos desde la interacción y el

diálogo, desarrollando una posición reflexiva y crítica en busca de soluciones. El contexto donde se pretende realizar esta investigación es con estudiantes de bachillerato tecnológico en Guadalajara.

Para la construcción de la cultura ambiental en la adolescencia, es importante conocer su desarrollo, su contexto, su relación con su entorno; la interdisciplinariedad nos dará luz para la elaboración de las representaciones y mediaciones en torno a su acercamiento a la ciencia ambiental.

Es también hablar de la comprensión de conocimiento en el ámbito escolar, para propiciar en el estudiante una zambullida en la cultura científica, enseñarle a hacer ciencia y enseñar sobre las ciencias, a discutir, indagar y cuestionar sobre la problemática social, donde la ciencia y la tecnología son protagonistas, es crear comunidades de aprendizaje, clubs de acción, brigadas ecológicas; dejando atrás la enseñanza tradicional memorística y repetitiva para propiciar ambientes interactivos de la generación de ideas y compromiso de lo cotidiano en lo cotidiano.

La pregunta de investigación ¿Cómo favorecer la comprensión y la divulgación de la ciencia ambiental a través de la creación artística en los estudiantes de bachillerato tecnológico?

Los objetivos de esta investigación tienen que ver con el diseño y puesta en marcha de una estrategia interactiva de creación artística que promueva actividades para mejorar la comprensión de la ciencia ambiental en los jóvenes de educación media superior tecnológica e incidir en sus decisiones informadas provocadas por el conocimiento ambiental al participar en la estrategia interactiva. Supuesto: A través del desarrollo de actividades de creación artística es posible que los jóvenes de educación media superior mejoren su comprensión de la ciencia ambiental para incidir en sus decisiones informadas cotidianas y en su entorno respecto al ambiente

Marco de Referencia

Para abordar finalmente el marco de referencia se contempla tres elementos, a saber:

- La creación artística

- La ciencia ambiental
- La enseñanza de la comprensión

Para la categoría de creación artística las aportaciones de Vigostky son importantes, su planteamiento socio-histórico-cultural ubica al contexto social como fundamental para potenciar el desarrollo del adolescente. Esta fundamentación teórica sintetiza la trilogía de los enfoques de la Teoría de la Actividad Cultural Histórica (T.A.C.H.): La posibilidad de darle sentido al trabajo investigativo que nos brinda el movimiento TACH en su relación intersubjetiva, donde la actividad y el lenguaje, contexto, ambiente, el aquí y ahora dan un significado distinto, la unidad dialéctica que se da entre pensamiento y lenguaje, es como una metamorfosis al nombrar al otro, esta relación de otredad implica reconocer, entender y tomar conciencia del otro. Al tiempo que establecemos una relación de cooperación transformando nuestro hacer y creando nuevos espacios de diálogo. La creación artística es una actitud socialmente comunicativa que invoca lo novedoso y original, intenta recuperar experiencias pasadas con sueños por descubrir, involucra la fantasía y la imaginación. Es un proceso de continuo crecimiento, innovación y exaltación de los sentidos.

Y la segunda: comprensión de la ciencia ambiental, las propuestas a corrientes epistemológicas emergentes, como la sugerida por Enrique Leff (2011): La teoría de la complejidad, en el ámbito de la epistemología ambiental: La epistemología ambiental renueva la dialéctica entre la reflexión teórica y la acción social en la construcción y transformación de la realidad; convoca a diferentes disciplinas, pone en juego diferentes visiones del mundo y produce un cambio en la representación de la realidad (p. 84)

Encontramos en Leff un profundo conocimiento sobre el tema, con más de 20 años trabajándolo y una producción de cerca de 150 artículos y 7 libros, su obra gira en torno a la crisis ambiental como reflejo y resultado de la crisis civilizadora occidental, causada por sus formas de conocer concebir y por ende transformar el mundo.

La comprensión de la ciencia ambiental, para esta investigación, es el reconocimiento de las problemáticas ambientales desde la óptica interdisciplinaria

y la transdisciplinaria como hilo conductor que entreteje la unión cognoscitiva entre biología, ecología, antropología, filosofía, ética y política dando pie a una nueva relación entre ecosistema, cultura y desarrollo, a partir del diálogo de saberes para la toma de conciencia con capacidad de intervenir.

Un tercer elemento que sustenta teóricamente esta investigación es la referida a la corriente que encabezan David Perkins y Howard Gardner denominada enseñanza de la comprensión, en la que afirman que el aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto re significa la realidad a partir una reconstrucción propia y singular. Los desempeños de comprensión son la capacidad de actuar flexiblemente con saber (el cual no es siempre observable a simple vista) y utiliza la palabra hecha pregunta (elemento constitutivo de la enseñanza de la comprensión) para conducirlos a la acción y a la reflexión. El proyecto Zero está constituido por investigaciones (1967) para ayudar a crear comunidades de estudiantes reflexivos e independientes para promover comprensión profunda dentro de las disciplinas y para fomentar el pensamiento crítico y creativo. Su misión es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento, y la creatividad en las artes y en otras disciplinas en individuos e instituciones.

La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe...más allá de los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación... el problema es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestros saberes y el “uso activo” de ellos” (D. Perkins, (1999) 1999)

La metodología

Cuya orientación es de corte cualitativo, y de intervención a través de la aplicación del taller. Porque se pretende recuperar los saberes de alumnos y maestros en una relación intersubjetiva de transformación de las formas de interactuar con el conocimiento, la reflexión sobre los vínculos e interacciones que se generan y comprensión de saberes.

El método de intervención que pretende desarticular, decodificar para articular y construir códigos diferentes en una relación colaborativa, este método

involucra a todos los sujetos inmersos en el hecho educativo al docente como agente de cambio, el cual se permite a sí mismo investigarse para poder transformar su práctica y al alumno al sentirse cómplice de su formación, es parte activa de los cambios que se viven en el aula. Ferreyra propone un método que le ha denominado Aprendizaje Total, el cual compartimos varios de sus preceptos .

Lo que debemos hacer es potenciar sus capacidades que pueden ser ciudadanos responsables de su entorno. Ciudadanos del futuro, como podemos ayudar a nuestra comunidad, utilizan el patio escolar para dar a conocer sus investigaciones sobre problemáticas de otros países. La educación no debe centrarse en el producto final, y alcanzar los mismos objetivos académicos, (la consecuencia) en realidad es en el proceso en encontrar la respuesta a una pregunta.

El conectivismo, aprender a pensar se hace en red, lo importante es que tenga nodos, las situaciones, y descubrir que nuevas situaciones vamos a incorporar (Ferreyra: 2014).

La propuesta de Ferreyra involucra varios saberes y que el pensamiento complejo está presente en todo su planteamiento, pero además incorpora el concepto de conectivismo como un rompimiento a las tendencias de los clásicos cuyos postulados immaculados no se pueden mezclar. En este sentido abre un paradigma dialógico de saberes que nos compromete y motiva a indagar más no tan solo sobre el método, las vivencias y experiencias holísticas y de construcción colectiva. Sino a ser partícipes de la transformación necesaria en el ambiente educativo, desde los valores, éticos y solidarios. Este método involucra a todos los sujetos inmersos en el hecho educativo al docente como agente de cambio, a la comunidad quien brinda saberes y problemáticas y al alumno al sentirse cómplice de su formación. Es parte activa de los cambios que se viven en el aula.

En el aula tanto maestros como alumnos se liberan de la rutina, se convierten en investigadores de textos (contenidos académicos) de contextos (construcción de ambientes educativos diferentes) y de pretextos (comprender el saber ambiental). Es un asunto colaborativo, indagatorio, interpretativo y de discusión permanente. El espacio escolar se convierte en un auténtico laboratorio

de investigación permanente. Es desarticular, decodificar para articular y construir códigos diferentes en una relación colaborativa, esos textos se abordan desde otra perspectiva, lo académico responde a una lógica curricular que el alumno debe transitar, pero la manera de comprender y dialogar con el conocimiento es lo que hace la diferencia; el contexto por su parte constituye un eje fundamental de esta propuesta, si son las interrelaciones en situaciones de aprendizaje, es la comunicación, la relación dialógica entre los alumnos y el profesor en una discusión colectiva de problemáticas sociales y su relación con los contenidos académicos y esas otras formas que lleven a la resolución de problemas en ambientes interactivos de innovación y generación de conocimiento. El pretexto sin duda es llegar a comprender los problemas ambientales para actuar de manera informada y comprometida efectuar cambios significativos en nuestra cultura de consumo, uso y cuidado del ambiente.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

Este primer acercamiento, constituye un diagnóstico que introduce al cuestionamiento de la comprensión en temas ambientales que los aspirantes a ingresar al CETI han manifestado en la encuesta en línea con 33 preguntas, en nueve apartados; se contó con más de la mitad de preguntas abiertas que permitieron conocer de las interpretaciones de los encuestados. Con los datos generales (edad y sexo) se evidencia la continuidad de estudios y la preferencia que tienen los varones a los estudios tecnológicos (77%).

La representación social que tiene la institución entre los encuestados es muy favorable, denota prestigio académica y tradición de exigencia. En términos generales las percepciones que representa ingresar al CETI. El conocimiento que tienen los alumnos sobre los impactos ambientales, se demuestra con dos preguntas: impacto que le preocupa y la razón de su existencia; en su mayoría la preocupación es evidente, están conscientes del problema ambiental pero de manera general, es decir, repiten la información que han escuchado en la secundaria o en algún documental; al preguntares cómo podrían ayudar, también el referente se pobre pues aluden a cuidar el agua o tirar la basura en su lugar,

parece que las campañas televisivas han dado respuesta, sin embargo es claro que esta población conoce pocas estrategias de intervención.

El uso de la terminología es ambigua pues ciencia y tecnología la usan en su mayoría indistintamente; en cuanto a su acercamiento a temas científicos o tecnológicos, ya sea en revistas, documentales, ferias de ciencias, o museos. La respuesta fue alentadora, ya que cuando menos uno de estos medios es usado por los estudiantes para enterarse de los descubrimientos o de cómo funcionan las cosas. Cabe hacer mención que todos opinan positivamente sobre las personas que se dedican a la investigación; en el papel que juegan los conocimientos científicos y tecnológicos en el ambiente, el 88% de los estudiantes afirman positivamente y el 12% reconocen los peligros que se han presentado a lo largo de la historia. En su mayoría reconocen la interrelación de arte y ciencia afirmando que todo está relacionado con todo.

En cuanto a la divulgación de la ciencia ellos utilizan el internet y los documentales que ven en su mayoría son de animales y calentamiento global, pero usan más las tecnologías de información. Este primer acercamiento, con aspirantes a ingresar muestra el desconocimiento sobre el programa institucional “Escuela Verde”, y sobre las características de los proyectos desarrollados por los alumnos, en el caso de temáticas que no se abordaron. Se pretende aplicar la encuesta en el siguiente ciclo escolar en estudiantes de nivel tecnólogo e ingeniería.

Referencias

- 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.redalyc.org/pdf/920/92013009005.pdf>
- 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
- Ferreya, Ademar Horacio. (2014) Seminario Taller. El Aprendizaje total. Practicas educativas actuales y escenarios futuros. ISIDEM.

- Gaudiano, É. G., & Cartea, Y. P. M. (2009). Educación, comunicación y cambio climático. *Trayectorias*, 11(29).
- Leff, Enrique. (2011). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México Siglo XXI.
- Perkins, D., (1999). ¿Qué es la comprensión? In Paidós (Ed.), *La enseñanza para la comprensión. Martha Stone Wiske (comp.)* (pp. 69-94). Argentina: Paidós.
- 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.encuentrosmultidisciplinares.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>
- Snow, C. P. (1959). *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Buenos Aires. Alianza Editorial.
- Stone Wiske, Martha. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión* (Paidós Ed.). Buenos Aires: Editorial PAIDÓS.
- 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>
- Vigotsky, Lev Semiónovich. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo Psicológico*. México: Ediciones Coyoacán.

Análisis de la propia práctica docente y construcción identitaria en la Licenciatura en Educación Secundaria

*Cristina Ma. Elizabeth Torres Camacho
Armida Liliana Patrón Reyes
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
investigacionensog@gmail.com*

Resumen: De acuerdo a estudios previos en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato se identificó que un 50% de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Educación Secundaria, no elijen esta carrera como primera opción profesional, sino como parte de una tradición familiar-gremial (Patrón y Torres, 2012 y 2013). Esto deriva en una actitud poco favorable hacia el proceso formativo durante los primeros grados. En el presente trabajo se muestra, a partir de hallazgos teóricos y empíricos, la importancia de la reflexión y el análisis de la práctica docente que generan las asignaturas de la Línea de Acercamiento a la Práctica Escolar (LAPE) en los estudiantes, y sus visitas a las escuelas de educación básica desde los primeros acercamientos, como parte de un seguimiento longitudinal que se está realizando en dos de los cuatro grupos, de la generación 2012-2016, de las especialidades de telesecundaria y de lengua extranjera (Inglés).

Palabras clave: Análisis de la Práctica, Formación de profesores, habilidades sociales, construcción de la identidad docente.

Introducción

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, a partir de la implementación del Plan de Estudios 1999, ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) en las especialidades de Español, Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia, Formación Cívica y Ética, Lengua Extranjera (Inglés) y Telesecundaria. Dentro del mapa curricular se contempla que los estudiantes se acerquen al futuro campo profesional a partir de la Línea de Acercamiento a la Práctica Escolar.

Las primeras reflexiones en torno a las visitas a las escuelas secundarias, nos han permitido identificar cómo van asimilando el significado de la docencia en el contexto actual, cómo se va desarrollando su proceso de autoformación; además de cómo se va ampliando su capacidad de respuesta personal y profesional ante los retos que la escuela secundaria les demanda

Uno de los desafíos de los estudiantes normalistas que no elijen esta carrera como una primera opción, se manifiesta en el comportamiento inadecuado

que presentan en el aula de la escuela secundaria (cuando asisten a las jornadas de observación) y en el aula de la escuela normal. Su conducta evidencia la resistencia a la elección profesional y conlleva a diferentes tipos de conflictos (Cruz y Rubio, s/f) como de *poder* (alguien quiere mandar, dirigir o controlar), *protección de autoestima* (mi orgullo se siente herido), *valores* (está en juego mis valores o creencias), *identidad* (se afecta mi manera de ser), *normativo* (se incumple una norma social o legal), *expectativas* (se sienten defraudados), *Información* (se omitió o no se entendió de forma distinta), *intereses* (mis deseos son contrarios a los del otro), incompatibilidad personal persistente (generalmente no nos entendemos), inhibición (no queremos asumir responsabilidades). Y son los asesores de las asignaturas de la Línea de Acercamiento a la Práctica Docente, quienes pueden influir a través del proceso de reflexión en la aceptación de la carrera. Al mostrarles las dos caras de la moneda, la de los logros y la de los retos.

Por otra parte, al realizar sus primeras prácticas como docentes en la escuela secundaria (jornadas de observación y práctica docente en 2° grado), los estudiantes se enfrentan a los señalamientos que ellos mismos le hicieron al maestro de secundaria cuando lo observaron: “no es capaz de controlar el grupo”, “no atiende a los alumnos”, “no evalúa de forma adecuada”. Esto, más las experiencias que vivieron en su desempeño en la secundaria les causa una mayor incertidumbre. Para mejorar, los asesores no solo revisan las planeaciones, sino los acompañan a que descubran características de su personalidad que favorecen su incipiente aspiración por la carrera y, a la vez, ponen al descubierto sus debilidades personales y profesionales. De ahí la importancia de contribuir en esa reflexión que les permitirá asumirse como profesionales de la educación.

Pregunta

¿Cómo influye el análisis de la propia práctica docente en la asunción de la carrera docente?

Propósitos

1. Identificar las acciones de los estudiantes normalistas que facilitan el reconocimiento de la profesión para la asunción de la carrera.

2. Proponer líneas de atención que apoyen a los estudiantes en su proceso formativo inicial en la docencia.

Enfoque teórico

Ser docente en el contexto mexicano actual demanda, además, del dominio de la especialidad y de las habilidades docentes, de una seguridad personal que considere las competencias psicosociales (OMS, 1993). Competencias que integran tanto las habilidades de pensamiento, como las del manejo de las emociones y las sociales; mismas que ayudarán al estudiante normalista a relacionarse con sus alumnos, tutores, asesores, padres de familias y autoridades de una manera proactiva.

Dichas habilidades, se pueden diferenciar en tres bloques: cognitivas, emocionales y sociales. Las primeras, son destrezas psicosociales que pueden favorecer procesos cognitivos eficaces para afrontar los desafíos del entorno, las emocionales son destrezas relacionadas con la inteligencia emocional (Goleman, 1996), entendidas como la capacidad para identificar, comprender y controlar las emociones propias y de los demás. Y finalmente las habilidades sociales que facilitan interacciones positivas, gratificantes y de colaboración entre personas.

Los docentes en formación necesitan aprender a socializar de manera no problemática dentro de su entorno escolar, encontrando en sí mismos y en la relación con los alumnos, los tutores, maestros y directivos, estrategias susceptibles de favorecer la autonomía personal, el bienestar y la inclusión social de manera eficiente.

De acuerdo a un estudio anterior (Patrón y Torres, 2013), los estudiantes normalistas con mejores habilidades sociales (conocimiento de sí mismo/a, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de sentimientos y emociones y, manejo de tensiones o estrés), pueden entender y asimilar de mejor manera lo que observan y viven en la escuela secundaria para reconstruir sus vivencias personales de adolescente y comenzar a conformar su identidad docente.

Dado que el Plan de Estudios de la LES (SEP, 1999) gradúa el acercamiento a las tareas docentes, los estudiantes en 1° grado, observaron la organización escolar, la relación de la escuela con los padres de familia y el entorno; el comportamiento de los adolescentes en las situaciones didácticas, sus intereses y expectativas, las relaciones y valoración que establecen entre ellos y con los adultos, la conformación de grupos, entre otros aspectos. Y en las asignaturas de Observación y Práctica Docente I y II, objeto de nuestro estudio, experimentan por primera vez el papel de docente y se enfrentan al reto de asumirlo en los tres momentos didácticos: a) cuando realizan la planeación, b) en la aplicación y, c) en el análisis de su práctica desde la perspectiva del desempeño docente.

Si bien no hay un momento específico, es en el proceso de inicio a la docencia cuando: La “identidad se conforma a partir de identificaciones. [*porque*] La identificación es un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano. [*Que*] Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra” (Freud, 1980: pp. 42-47 en Anzaldúa, 2007: p. 257).

Este proceso identitario está basado en una construcción personal que se ve influida por el contexto en el que se desenvuelve el sujeto. En este sentido, la identidad profesional se basa en la identidad personal que cambia, explícita o tácitamente y genera nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de la práctica. Es un proceso continuo, dinámico y complejo, es el resultado de la capacidad de reflexión de la persona, que se desarrolla como parte de ese llegar a ser.

De acuerdo a Tugendhat (2002), tiene dos componentes: la identidad individual y la identidad cualitativa. La primera tiene que ver con el nacimiento, el territorio y la biografía particular. La segunda, implica el “identificarse con”, ciertos valores o formas de vida, que se relacionan con las acciones que realiza, con una cadena continua de pensamientos, emociones, sentimientos, y la experiencia de sí mismo reconocida por la auto reflexividad.

Esa identidad sólo puede construirse en el grupo a través de la interacción, en palabras de Olivé (1994, p. 65): “Las personas son construcciones sociales. Y la manera en que la sociedad constituye a las personas. Las realidades que las personas construyen son realidades sociales, negociadas con otros, distribuidas entre ellos”. Conocer cómo se conforma la identidad nos permitirá guiar el trabajo de los estudiantes.

Por otro lado, el estudiante al planear, aplicar y reflexionar sobre su práctica docente en los momentos clave: antes, durante y después de su trabajo frente a grupo en sus jornadas de ODP, tiene la oportunidad de deliberar sobre alternativas posibles y decidir sobre acciones futuras, además de anticipar experiencias que serán vividas. Esto lo conduce a la práctica reflexiva, de acuerdo a Bárcena (2005, pp. 151-152):

“Con este concepto aludimos a una amplia gama de ideas, prácticas, actitudes e incluso intenciones que sirven de cobertura teórica a la idea de que el educador logra dar pleno sentido a su trabajo como educador cuando trabaja reflexivamente, esto es, cuando ajusta sus acciones al modelo de la racionalidad práctica” (...) La razonabilidad es una racionalidad moderadamente reflexiva por el juicio práctico en situación. La práctica reflexiva es aquella que se somete a los dictados a esa facultad de juicio pedagógico. Como tal, la práctica reflexiva es una práctica crítica”.

Los estudiantes irán desarrollando dicha práctica con el acompañamiento del asesor en la Escuela Normal y con el análisis de su proceso, durante y posterior a sus primeras experiencias como docentes frente a grupo.

La posibilidad de abrir la mente ante lo nuevo, ante la experiencia de verse como docente frente a las demandas del rol durante las jornadas, le permite al estudiante comenzar a darle un nuevo sentido a su profesión, una gama específica de interpretaciones, una amplia posibilidad de significados.

Metodología y método

La elección metodológica es cualitativa, utilizando los métodos fenomenológico y hermenéutico. Se utilizaron las técnicas de análisis de textos narrativos, acerca de lo que representaron las visitas (1er. grado) y las jornadas de

observación y práctica docente (2º grado) en las escuelas secundarias. Se eligió la narrativa ya que refleja el proceso, a veces contradictorio, de su reflexión; y les permite organizar sus ideas sobre quiénes son y como parte de la construcción de su identidad docente. Así mismo se analizan videos de clase para identificar el desarrollo de sus competencias tanto docentes como psicosociales. Se lleva a cabo también, la técnica de grupo de enfoque, para favorecer la construcción de la identidad docente, y mirarse a través del otro. Los momentos de aplicación han sido al finalizar los tres primeros semestres.

Resultados parciales

Actitudes de los estudiantes en primer grado: Se reconoce en los estudiantes, que las primeras experiencias como docente, son acontecimientos clave, son los momentos críticos en la asunción de la profesión. Ya que les permite verse a sí mismos, con la imagen de docente, momento en el que el estudiante se prepara (realmente) para convertirse en maestro. Unido a ello, se da su identificación con algunos formadores y los toma como modelos o ejemplos de cómo quiere llegar a ser. A continuación se mencionan algunos aspectos detectados en los textos y entrevistas:

- a) Actitudes en la escuela normal: los estudiantes que aún no se sienten convencidos de asumir esta profesión como su carrera y los que dudan sobre si poseen o no las habilidades para la docencia, muestran poco interés por las actividades y su desempeño en el aula es pobre. También se muestran ante los adultos de forma retadora y cuestionan tanto los contenidos como el programa curricular. Asimismo, comentan que “los profesores no los motivan” lo cual muestra que aún no toman su formación como un proceso personal y no aceptan el acompañamiento de la tutoría; debido a ello, los estudiantes no asisten ni a la grupal, ni a la personal. Lo que implica un reto que atender institucionalmente.
- b) Descalificación a los docentes de secundaria: durante las jornadas de observación del proceso escolar, algunos de los normalistas se identifican mayormente con la vivencia de los adolescentes y asumen ese rol en la secundaria, reviven nuevamente su adolescencia, mostrando actitudes de

rebeldía. Porque “(...) el yo, o el individuo, o el sujeto se construye desde el exterior mediante un “diálogo” de reconocimientos –o desconocimientos- con el afuera con lo otro, la exterioridad o los semejantes. (...) –La pertenencia- describe tanto el hecho de que alguien es parte de un grupo, pertenece a él, como también refiere a un sentimiento, a la vivencia que tienen los individuos de sentirse –o no- parte de algo.” (Aguilar Rivero, 2012, p. 21).

Es importante mencionar que la política institucional actual es ayudar a los estudiantes a descubrirse a sí mismos con cualidades para esta profesión, para que se “enamoren” de ella.

- c) La observación en la escuela secundaria: afinar la mirada, descubrir relaciones, establecer un seguimiento a uno o a varios adolescentes para identificar cómo se desenvuelve en las diferentes asignaturas son las tareas del normalista; pero pueden carecer de sentido si no se consideran parte del universo educativo. Aprender a observar es un proceso que inicia desde el 1° semestre y que les permitirá, posteriormente, enriquecer sus procesos de reflexión sobre la práctica docente.

Segundo grado, la experiencia docente punto de partida para la construcción de la identidad. Los estudiantes realizan sus primeras actividades como docentes frente a grupo, que genera en ellos una serie de antagonismos: “tengo facilidad para relacionarme con las personas *versus* tengo que portarme como profesor serio (y hasta corajudo) porque si no los alumnos me tomarán la medida”. “Tengo que superar al profesor que dejó una impresión poco grata *versus* aún no domino el contenido de la asignatura.” “Quiero ser constructivista *versus* mi secuencia didáctica parece tradicional”. Los estudiantes se sienten impacientes para estar frente a grupo y a la vez temerosos de su actuación, ya que saben que esto marcará su trayectoria futura.

Cuando los 31 estudiantes regresaron a la ENSOG de la jornada de observación y práctica docente en el 3° semestre, narraron que les gustó el sentirse docentes por primera vez. Que fueron capaces de responder a los retos que el ejercicio les demandó (dominio de contenidos, organización de la clase, cambió de planeación, entre otros). Y que escuchar la palabra “maestro” les fue

altamente significativo. También pudieron identificar la influencia de los docentes titulares en la organización, el clima y manejo del grupo, así como lo grupos de alumnos de la secundaria que por sus características de apatía, por ejemplo, demandaban un tratamiento especial, desconocido para ellos.

Por otra parte, en el seguimiento con los estudiantes de baja identidad, se destacó un aspecto desalentador: la crisis de los docentes de frágil identidad que conocieron. En las escuelas secundarias existen docentes que les hicieron comentarios como “están a tiempo de cambiar de carrera”, “con los adolescentes de hoy no se puede.” Retomando a Colle (Citado en Bollough, 2011, p.120) que señala: “Cualquiera que sea el lenguaje utilizado, las creencias juegan un papel central en el proceso de convertirse en profesor: habiendo evolucionado a lo largo de años de experiencia vital, las [creencias personales] se desarrollan convirtiéndose en verdades personales relativamente sólidas y pragmáticas. (...) son los fundamentos personales sobre los cuales se construye la práctica profesional de un individuo.” Lo cual nos indica que esa fragilidad podrá atenderse en nuestros estudiantes a medida que pongan en juego sus competencias psicosociales y habilidades de pensamiento, tales como: solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, inteligencia emocional, manejo de estrés, autoconocimiento, autoestima, comunicación asertiva, trabajo en equipo y empatía. La Escuela Normal tiene como tarea, desarrollar este proceso autoformativo de manera permanente y continua.

La Construcción de la identidad docente se basa en el autoconocimiento y el diálogo con el entorno, y las jornadas de observación y práctica docente representan la oportunidad de repensarse a sí mismos como lo explican los jóvenes en sus escritos, es el reconocimiento que le hacen el alumno y el docente titular lo que permite darse cuenta del tipo de identidad que poseen.

Conclusiones generales (primeras aproximaciones):

Antes de las jornadas: De los textos analizados se identifica que los estudiantes presentan emociones encontradas: les “maravilla” la idea de sentirse docente y que desean conocer si ésta opción profesional adecuada. Pero a la vez temen no poder atender las demandas de la profesión.

Una gran mayoría considera al dominio del contenido como un reto, no hay diferencia en las especialidades (inglés y telesecundaria), a ambos los estresa repetir patrones docentes que ellos mismos han cuestionado. Gilles Ferry diría (1997, p. 53): “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación con la ayuda de los dispositivos, circunstancias y condiciones.” Ser un maestro diferente aparecerá como meta reflejo del germen de una identidad basada en la auto-conformación.

Después de las Jornadas: Los alumnos han adquirido seguridad y se dan cuenta que poseen rasgos de su personalidad que favorecen el encuentro con los otros. También se dieron cuenta de que la enseñanza es un proceso unidireccional sino de redes humanas que habrá de irse conformando a medida que se relacionan con los alumnos, adquieren seguridad personal, dominio de contenido y amplían su repertorio de estrategias.

Respuesta de la Escuela Normal. La presente iniciativa institucional de la ENSOG, a través de la evaluación constante, ha propuesto acciones que han fortalecido el servicio educativo como:

Trabajo colegiado: se crearon las coordinaciones académicas por especialidad y junto con la academia se establecen acciones que atienden las necesidades formativas: asignaturas complementarias, cocurriculares o talleres.

Tutoría: Se ofrece de manera individual o grupal, una vez por semana. El Área de Psicología y Orientación, establece un perfil de grupo a partir de: la imagen corporal, autoestima, autoconcepto, identidad profesional, condición de vida, hábitos alimenticios, adicciones, identidad sexual, relaciones interpersonales, adaptación social y momento de vida. Se organizan reuniones de seguimiento y talleres de capacitación. Igualmente el proceso de reconocimiento que tiene que asumir el estudiante normalista, como docente en formación, se atiende transversalmente en las asignaturas de Desarrollo de los adolescentes I y III.

Referencias

Aguilar Rivero, Mariflor. (2012). Hacia una política de las identificaciones. En E. y. Di Castro, *Construcción de Identidades* (págs. 15-35). México: UNAM, FFyL, Juan Pablo Editor.

- Anzaldúa, Raúl Enrique. (2007). Reflexiones en torno a la construcción de la identidad. En M. A. Jiménez, *Encrucijadas de los imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. (págs. 255-277). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Bárcena Fernando. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bullough, Robert. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. G. Biddle, *La Enseñanza de los profesores I. La profesión de enseñar*. (págs. 145-189) Madrid: Paidós. Temas de Educación.
- Cruz, David y Maura Rubio. (s/f), Modelo de Patrones del conflicto en *Cuaderno de trabajo 2. Naturaleza y características del conflicto*. (págs. 18-21) .FLACSO. Sede México.
- Ferry, Gilles. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Goleman, Daniel. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Olivé León. et al, (1994). *La identidad personal y colectiva*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- OMS (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Recuperado el 12 de julio del 2014 de:
http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf
- Patrón, Armida y Torres Cristina. (2012). *Los rasgos personales y la influencia sociocultural en la construcción de la identidad profesional durante la formación docente*. Estudio de caso. Generación 2008-2012. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad en Inglés. Guanajuato: ENSOG.
- (2013) Proyecto de Seguimiento de Egresados. *Procesos de formación e Inserción Laboral de los egresados de la Generación 2006-2010*. Guanajuato: ENSOG.
- SEP (1999). *Plan de Estudios 1999*. Licenciatura en Educación Básica. Secundaria. Documentos básicos. México: SEP. P. 12.

Tugendhat, Ernst. (1993). *Autoconciencia y autodeterminación. Una Interpretación lingüística-analítica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Aproximación teórica del desarrollo de competencias lingüísticas ante la inserción de las TIC's en México.

David Raúl Vilchez Juárez
Universidad de Guanajuato
dr.vilchezjuarez@ugto.mx

Resumen: El presente avance de investigación es un estudio que se encuentra en proceso, delimitado por la identificación de conceptos, aborda la concepción chomskiana de competencia lingüística desde su aspecto generador, con el objetivo de identificar el descenso del mismo en generaciones actuales que se encuentran inmersas en una cultura digital, relacionando dicho fenómeno con una reestructuración de etapas de desarrollo en alumnos de nivel secundaria, a partir de investigaciones las cuales ubican a la adolescencia (Gardner & Davis, 2014.) como la etapa madurativa mayormente afectada por la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), provocando una modificación en el proceso cognoscitivo de desarrollo de conceptos desde la perspectiva de Vygotski (1982), lo que le dificulta alcanzar las habilidades necesarias para un pensamiento creativo y crítico, buscado en las competencias de aprendizaje permanente y manejo de información propuestas por la Secretaría de Educación Pública (2011).

Palabras clave: Competencia lingüística, cultura digital, TIC's, pensamiento crítico y creativo

Introducción

La transición del s. XX al s. XXI ha sido caracterizada por la inserción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana del ser humano. El presente estudio aborda la inserción de dichos medios digitales en las competencias del sistema educativo propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, enfocando principal atención al desarrollo de la competencia lingüística de estudiantes de Secundaria, a partir de la teoría de Vygotsky (1982) del desarrollo de conceptos, ubicando a la adolescencia como la etapa de desarrollo en la cual se consolida dicha habilidad cognoscitiva, cambiando la perspectiva determinista de investigaciones relacionadas a las TIC's donde el entorno o medio virtual funge como el actor principal de desarrollo, intentando dar respuesta a la interrogante de ¿por qué, a pesar de encontrarnos en una era donde los medios digitales aparecen como un recurso tan noble que permitiría una educación para todos, adecuada a las necesidades individuales y

brindando herramientas digitales que permitan situaciones didácticas innovadoras, aún no se alcanza el desarrollo de pensamiento crítico o creativo buscado en esta era de información, en adolescentes que cuentan con estos recursos?, Partiendo de lo anterior se plantea como pregunta de investigación lo siguiente: ¿cuál es la relación que existe entre el uso constante de medios digitales y el desarrollo de la competencia lingüística, basada en el proceso cognoscitivo referido al desarrollo de conceptos en adolescentes de nivel secundaria? Tomando de referencia la perspectiva buscada en investigaciones como la de Gardner & Davis, en Estados Unidos, donde se observa un cambio significativo generacional en la interacción con estos medios, así como algunos estudios de experiencias de Educación a distancia (Gómez & Celaya, 2014) y el efecto de los recursos digitales en actividades de enseñanza aprendizaje (Henríquez & Veracoechea, 2008).

Propósito General

Identificar la relación entre el uso de medios digitales y el desarrollo de la competencia lingüística en adolescentes de nivel secundaria.

Propósitos Específicos

- Conocer las interacciones de medios digitales que pudieran afectar el proceso cognoscitivo del desarrollo conceptos en el adolescente de nivel secundaria.
- Identificar una posible relación entre la adquisición del proceso lecto-escritor y el proceso de adquisición de un lenguaje digital.

Hipótesis

La interacción constante de adolescentes de nivel secundaria con los medios digitales de nuestra época, genera una reestructuración en el desarrollo de conceptos, lo que dificulta la consolidación de la competencia lingüística determinante para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Enfoque teórico, revisión de literatura o marco de referencia

El *campo educativo* como lo define Pontón (en Valle, A., 2011) delimitará los conceptos, categorías, y por supuesto, teorías, que serán la base de la investigación, nuestro país al igual que el resto del mundo se encuentra en un “punto de viraje” (Carneiro, 2009) caracterizado por una transformación

tecnológica sin precedentes. La implementación de las nuevas tecnologías en los últimos 30 años en los diferentes sectores de la sociedad, dio comienzo a un proceso de ajuste y de generalización de un nuevo paradigma social: *la sociedad de la información y el conocimiento*.

El campo donde se desenvuelve el presente estudio estará delimitado por la incorporación de este nuevo paradigma en la dinámica actual de la sociedad, ante dicha interacción dinámica y cambiante cabe puntualizar que la tecnología no es determinante de la sociedad, sin embargo es considerada un reflejo de la misma (Castells, 1999). La noción presentada permite considerar que los medios tecnológicos pueden delimitarse a “meras herramientas”, las cuales ejercen un efecto transformador, la presencia o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnología, y en particular las que son estratégicamente decisivas en cada periodo histórico, define en buena medida su destino (Castells, 1999). Partiendo de la transformación inminente de la dinámica actual entre sociedad y tecnología, los diferentes sectores sociales buscan la innovación y la incorporación de medios digitales a su dinámica interna, el campo educativo no queda exento ante las nuevas demandas de la sociedad, nuestro país adopta de modelos educativos internacionales las bases del enfoque regido por competencias, con el objetivo de mantenerse a la par de las necesidades de la época. Las competencias movilizan y dirigen los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. (SEP, 2011).

Las competencias pueden clasificarse según Serón (en García & Pérez, 2009) en competencias básicas, técnico profesionales, transversales y claves. La Secretaría de Educación Pública (SEP), a raíz de la Reforma Integral de la Educación Básica (2011), edifica las competencias básicas necesarias que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes de nivel Primaria y Secundaria, que se propone a contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico, y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. La presencia

de las habilidades digitales en las competencias básicas, surgidas de la incorporación tecnológica, hace necesaria la incorporación de competencias digitales en el argot educativo de nuestra época. La UNESCO (en Gómez & Celaya, 2014) considera tales habilidades como un requisito fundamental para el derecho humano de la educación a lo largo de la vida. Lau (en Gómez & Celaya, 2014) agrupa dichas habilidades en competencias digitales de: acceso, evaluación y uso de la información. Cada competencia incluye aspectos técnicos, habilidades, y uso de herramientas tecnológicas, que permiten la denominada Alfabetización Digital (Gómez & Celaya, 2014). La alfabetización digital o tecnológica, se vuelve una condición necesaria, en la actualidad, la necesidad creciente de actualización de un lenguaje digital que permita la instrucción de aspectos técnicos e identificación de información pertinente pasa a ser la base de dichas competencias, en este sentido el abordaje en torno a aquellas habilidades básicas que permitan el desarrollo posterior de las denominadas habilidades educativas del siglo XXI que implican el pensamiento crítico, pensamiento creativo, colaboración y comunidad (Gardner & Davis, 2014), permitirán conceptualizar el objetivo buscado en la presente investigación.

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (SEP, 2011) propone cinco competencias básicas necesarias para la vida: 1) Competencia para el aprendizaje permanente; 2) Competencia para el manejo de información; 3) Competencia para el manejo de situaciones; 4) Competencia para la convivencia; 5) Competencia para la vida en sociedad. De las cinco competencias es curioso observar que tres de ellas contienen habilidades referentes a competencias digitales (evaluación, selección de información, etc.) y que, todas implican directa o indirectamente funciones iniciales propias del lenguaje (comunicativo, escrito, etc.) (Consultar Plan de Estudios 2011). En este sentido se observa que dos de los ejes rectores que delimitan a las competencias planteadas por la SEP se encuentran determinadas por la inserción de los medios tecnológicos en la vida cotidiana del individuo (competencia digital) y el desarrollo propio del lenguaje (competencia lingüística).

El entorno socio-cultural y lenguaje determinan en gran medida las competencias buscadas por la SEP, el lenguaje estará estrechamente delimitado por el entorno próximo, Chomsky plantea dicha concepción de competencia lingüística en el sentido de que el uso normal del lenguaje es innovador, gran parte de lo que decimos es totalmente nuevo (Chomsky, 1971), de lo cual se desprende la denominada gramática generativa, a través de la cual la competencia lingüística pasa a ser “un conjunto finito de reglas que, a partir de un número limitado de elementos (“vocabulario”, o “alfabeto” finito), genera, esto es, enumera explícitamente todas las frase gramaticales –y solo éstas- que, en número infinito , constituyen una lengua determinada, atribuyendo a cada una de ellas una descripción estructural, es decir, una descripción del sistema de relaciones que median entre las representaciones fonéticas y las representaciones semánticas”. (Ruíz, 2004) El aspecto generativo, innovador o creativo así como las reglas finitas en relación al entorno de cada individuo pasa a ser una característica esencial del lenguaje, bajo esta concepción las tecnologías digitales y de la comunicación abren un nuevo escenario para el desarrollo de dichas habilidades. Un estudio realizado a unos trescientos mil niños y adultos estadounidenses para investigar si la creatividad había cambiado durante los veinte años anteriores, documentó un descenso pronunciado en todas la áreas evaluadas (elaboración, fluidez, originalidad, capacidades creativas y resistencia al cierre prematuro) a partir del Test de Pensamiento Creativo de Torrance, los descensos se habían agudizado durante los años más recientes, entre 1998 y 2008 (época que coincide con la asentamiento de los medios digitales y la era de la información en generaciones actuales). (Gardner & Davis, 2014)

A partir de los resultados observados en la investigación, así como el análisis de obras literarias y producciones artísticas directamente ligadas al uso de herramientas tecnológicas, Gardner & Davis (2014) observan que los adolescentes son la población que se encuentra mayormente inmersa dentro de los recursos digitales y que éstos recursos, además de limitar la creatividad de los jóvenes, es posible que interrumpen el proceso cognitivo que lleva al pensamiento creativo, dicha afirmación la realizan a reserva de que si bien dicha creatividad se

ve modificada en relación al hecho de crear algo totalmente nuevo u original, en la actualidad se utilizan otras habilidades para re-crear lo ya existente. La creatividad punto central en el lenguaje a su nivel generativo sufre una modificación en las nuevas generaciones inmersas en las Tecnologías de la información y comunicación, a su vez la parte estructural o el conjunto de reglas finitas, referida como la terminología, los signos, los símbolos y el idioma, atraviesa también por una serie de modificaciones, el uso de epéntesis, elisiones (omisión de elementos gramáticos), las sustituciones (gramáticas, léxicas y alfanuméricas), la grafía fonética, grafía prosódica o repetición de fonemas, abreviaciones y truncamientos, anglicismos, calcos lingüísticos, emoticonos, deformación tipográfica del texto y uso de las mayúsculas, son algunos ejemplos de modificaciones surgidas en el lenguaje estructural o gramatical a partir de los medios digitales. (Parrilla, 2008)

Un punto central en estas reestructuraciones de la capacidad creativa y estructural del lenguaje, es que tanto la investigación llevada por Gardner & Davis (2014), así como las observaciones identificadas por Parrilla (2008), es la ubicación a nivel de desarrollo donde suceden las mismas, ubicando a la etapa madurativa de la adolescencia como determinante para dichas modificaciones. Rimat (en Vygotski, 1982) pone de manifiesto una posible causa del grado de afectación producido en esta etapa, partiendo del desarrollo de conceptos. Señala que la formación de conceptos (ideas objetivas generales) aparece tan sólo cuando se llega a la pubertad y no está al alcance de los preadolescentes. El pensamiento en conceptos, emancipado de los rasgos perceptibles, supone para el niño exigencias que exceden sus posibilidades mentales previas a los doce años de vida, cabe señalar que dicha aportación pone de manifiesto que la conceptualización es propia de edades posteriores, sin embargo la consolidación de tal procesos cognoscitivo culmina en dicha etapa. En este sentido abordando lo relacionado al lenguaje y a la competencia lingüística, en el momento en que el niño asimila una nueva palabra (con su estructura de reglas), relacionada con su significado, el desarrollo de la palabra no finaliza, sino que sólo comienza (Vygotski, 1982).

Es posible entonces suponer que el efecto producido en la capacidad creativa y estructural del lenguaje, se deba en un primer momento a una reestructuración de las reglas finitas, modificadas de manera constante ante la inserción de los medios de interacción y comunicación digital, a su vez la reestructuración interna que permite la parte generativa del mismo, ubicada en la consolidación de conceptos, se ve afectada ante la cantidad de información desmesurada que se recibe a través del uso constante que se mantiene con estos medios, reformulando las etapas vitales caracterizadas por el desarrollo de conceptos propuesto por Vygotski (1982), representando para los adolescentes en la actualidad una problemática, que impide la consolidación de una competencia lingüística a su nivel estructural y generador, dificultando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo buscado dentro de las competencias de nuestro país. En este sentido, a pesar de que los adolescentes se encuentren en una era donde las personas pueden estudiar o intentar adquirir una habilidad cuando lo deseen, al ritmo que ellas elijan (Gardner, & Davis, 2014), las limitaciones producidas por el desarrollo conceptual característico de la etapa de desarrollo, sumado a la reestructuración estructural del mismo imposibilitaría el aprovechamiento al máximo de tales recursos. Los medios tecnológicos brindan una gama de oportunidades y experiencias innovadoras alentadoras, sin embargo este planteamiento idealista en relación a los alcances se encuentra un tanto distante si el problema no es abarcado desde su concepción ontogenética o del propio desarrollo individual de los usuarios de tales recursos, como lo menciona Henríquez & Veracoechea (2008) “es pertinente considerar que el fracaso de muchos proyectos educativos con base en las TIC’s es que están orientados a la tecnología y no profundizan en el diseño de la instrucción ni en las teorías del aprendizaje”, o en palabras de Castells (1999) “caemos en un falso determinismo tecnológico”, donde olvidamos que el usuario es el que pone a su disposición el uso de sus recursos a partir de su propia experiencia y nivel de desarrollo.

Metodología

El estudio para el momento mismo de la investigación se compone del análisis teórico y aproximación conceptual de la competencia lingüística propuesta

por Chomsky, en relación con el desarrollo de conceptos de Vygotski ubicado dentro de la parte creadora del lenguaje, relacionando tal concepción con investigaciones recabadas por Gardner en torno a la inserción de los medios digitales dentro de los aspectos creativos de las generaciones actuales. Lo anterior permite delimitar conceptualmente la correlación entre las variables de competencia lingüística y la inserción de medios digitales en un contexto educativo de nivel secundaria, analizando su impacto en el ámbito educativo y el posible cambio generado en los procesos de desarrollo cognoscitivos de generaciones envueltas en entornos digitales desde temprana edad.

Método

Se utilizó el Método de la Educación Comparada para este momento de la investigación, el cual supone 4 fases: Descripción, Interpretación, Yuxtaposición y Comparación (García, 1996). Realizando una selección de artículos de investigación y libros de referencia a partir de las variables a investigar. En un primer momento se llevó a cabo la conceptualización de *Competencia Lingüística*, definida en base a lo que Noam Chomsky propone como *Gramática Filosófica*, haciendo la crítica a la lingüística estructuralista de su época, lo que dio la base para la comparación actual entorno a los estándares buscados de competencia lectora en nuestro país, siguiendo la concepción chomskiana se aborda la perspectiva de Vygotsky en torno al desarrollo de conceptos, relacionando tal aportación con la investigación realizada por Gardner & Davis a partir de la cual se hace un esbozo del diseño experimental con el cual se realizará la investigación empírica, en alumnos de nivel Secundaria.

La propuesta de diseño experimental ubicada como actividades pendientes consta de la recolección de datos en relación al uso, acceso y manejo de recursos digitales que permitan conocer el nivel de inserción de éstos en la vida escolar y cotidiana de los alumnos, a partir de la creación de un instrumento que valide la recopilación de información, seleccionando casos para ampliar la misma mediante la aplicación de entrevistas previamente estructurada, ampliando el aspecto cualitativo. Recabando la información en una base de datos que permita correlacionar la competencia lingüística a partir de los resultados brindados de

instrumentos adaptados (*Test de Pensamiento Creativo de Torrance*) y replicando situaciones experimentales realizadas por Vygotsky para la identificación del desarrollo de conceptos (*método de la doble estimulación funcional*). Realizando el análisis correlacional mediante una relación causal entre fenómenos es decir saber si la inserción de las TIC's tienen una influencia en el desarrollo de las competencias lingüísticas, una vez establecida esta relación causal sería necesario establecer una generalización a raíz de una parte reducida del universo, de la muestra analizada observar si existe la misma tendencia a un nivel más amplio que permita finalmente llegar a la descripción de este fenómeno.

Resultados esperados o parciales

El momento de la investigación se ubica en una recopilación teórica de los aspectos a investigar, es necesario continuar la recopilación teórica antes de esbozar un resultado parcial, sin embargo hasta el momento mismo de la conceptualización se espera una reestructuración en el proceso cognoscitivo de desarrollo de conceptos en adolescentes inmersos en una cultura digital, lo que repercute en el desarrollo mismo de la competencia lingüística.

Conclusiones preliminares y actividades pendientes

Al ser un proyecto de investigación propuesto para el primer semestre de Maestría en Investigación Educativa, el presente texto es un avance en la conceptualización teórica, por lo que continuará con la indagación de campo (recopilación de datos e interpretación), sin embargo se anticipa que dicha investigación será únicamente válida para un sector específico de la población a investigar que cumpla con los requisitos buscados por la misma.

Referencias

- Carneiro, R., Toscano J. C. & Díaz, T. (2009). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - Fundación Santillana (Col. Metas Educativas 2021) Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de:
<http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Castells, M. (1999). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I. La sociedad Red. Editorial Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.

- Chomsky, N. (1971). El lenguaje y el entendimiento. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona. Pp. 163
- García, G. (1996). Fundamentos de educación comparada. Editorial Dykison, Madrid.
- García, J. & Pérez, M. (2009). Análisis de las competencias lingüísticas y digitales en el marco de los estudios universitarios de turismo en España. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 9, núm. 1. Pp. 1-27. Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054002>
- Gardner, H. & Davis, K. (2013). La Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Editorial Paidós. Colombia. Pp. 228
- Gómez, M. & Celaya, R. (2014). Diseño de autoestudios multimedia para competencias digitales Caso del primer MOOC Latinoamericano. Universidad Virtual, Tecnológico de Monterrey. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No. 7. Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/831>
- Henríquez, G. & Veracochea, B. (2008). Herramientas de la escritura basada en la computadora para Tutores y/o Investigadores. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela Laurus, Revista de Educación, Núm. 26. Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491008>
- Parrilla, E. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. Universidad Nacional de Litoria, en Santa Fe, Argentina. Revista Científica de Comunicación y Educación. Núm. 30, Vol. XV. Pp. 131-136. Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de: <http://web.a.ebscohost.com/www.erevistas.ugto.mx>
- Ruíz, S. (2004). En torno al concepto chomskiano de competencia lingüística. Universidad Iberoamericana, Cd. De México. Altertexto, No. 4, Vol. 2, Pp. 47-65. Recuperado el 08 de noviembre, 2014, de <http://web.a.ebscohost.com/www.e-revistas.ugto.mx>

- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf
- Valle, A. (2011). Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México. UNAM, México. Perfiles Educativos, Vol. XXXIV, núm. 138, 2012 Recuperado el 08 de noviembre, 2014 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a13.pdf>
- Vygotski, L. (1982). Obras escogidas II (Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología). Editorial Pedagógica, Moscú

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO
Posgrados y problemáticas educativas

El constructivismo y el desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de posgrado

*Manuel Cacho Alfaro
castoriadis2@hotmail.com*

Resumen: En esta experiencia, se presenta un proceso de intervención con estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica (MIP), desarrollado en el semestre propedéutico, desde el enfoque metodológico de la Investigación Acción.

La Idea Inicial tiene como punto de partida los resultados de un instrumento diagnóstico aplicado en el proceso de ingreso, en el que fue notoria la dificultad de los estudiantes por expresar sus ideas por escrito, aunada a la deficiente comprensión en la lectura de textos con cierto nivel de profundidad. La pregunta fundamental que se desprende del diagnóstico es: ¿Cómo fomentar la autonomía intelectual de los estudiantes que los lleve a pensar por sí mismos así como desarrollar las habilidades que les permitan analizar, comprender e interpretar lo que leen y puedan expresar con claridad, en forma oral o escrita, sus ideas?

La propuesta de intervención implementada, se sustentó en los autores que van configurando el constructivismo. En el ámbito de la didáctica lo más importante es estar dispuestos a compartir con los estudiantes la cultura académica que hemos adquirido como miembros de determinadas comunidades disciplinares.

Palabras clave: Constructivismo, lectura y escritura, Estudiantes de posgrado

Contexto

En esta ponencia, se presenta un proceso de intervención con estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica (MIP), desde el enfoque metodológico de la Investigación Acción. La Idea Inicial tiene como punto de partida los resultados del Curso propedéutico de la MIP, en el que fue notoria la dificultad de los estudiantes por expresar sus ideas por escrito, aunada a la deficiente comprensión en la lectura de textos con cierto nivel de profundidad.

En el diagnóstico realizado se recuperaron referentes teóricos en los que se establece el valor que tiene el proceso de lectoescritura en el aprendizaje de estudiantes universitarios, sobre el papel que debe jugar un docente de este nivel para promover el pensamiento reflexivo, así como la falsa creencia de que únicamente existe una manera de leer y escribir y que por lo tanto, cuando el estudiante llega a la universidad, este proceso ya está dominado. La pregunta fundamental que se desprende del diagnóstico es: ¿Cómo fomentar la autonomía intelectual de los estudiantes que los lleve a pensar por sí mismos así como

desarrollar las habilidades que les permitan analizar, comprender e interpretar lo que leen y puedan expresar con claridad, en forma oral o escrita, sus ideas?

La propuesta de intervención implementada en el semestre correspondiente a los meses de febrero-junio de 2014, se sustentó en los autores que van configurando el constructivismo como es el caso de Ausubel (Díaz Barriga y Hernández, 1999), Bruner (Rogoff, 2006), Piaget (Coll, 1998) y Vigotsky (2003).

Cuando se hizo la formulación del problema de intervención para esta propuesta didáctica, se estableció como objetivo general de la misma, desarrollar en alumnos de posgrado un pensamiento crítico usando como herramientas claves la comprensión en la lectura y la expresión clara y coherente de sus ideas en forma escrita.

Marco Conceptual

De acuerdo con Coll (1998) la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las escuelas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria si no se proporciona una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva. Y después de analizar la intervención didáctica se consideró que en todo momento se buscó este crecimiento personal a través de las actividades planeadas y fundamentadas en conceptos teóricos, considerando en todo momento los conocimientos previos.

Metodología

El enfoque metodológico empleado fue el de la Investigación-Acción, en un grupo de 16 estudiantes del curso propedéutico de la Maestría en Intervención Pedagógica (MIP).

Los principales momentos que conforman el método son:

Partir de una Idea Inicial en la que se describa la situación a mejorar, para continuar con el proceso cíclico de Planeación, Intervención, Evaluación y Reformulación.

En la planeación se emplea el Modelo propuesto por Zabala (2003), integrado por 7 variables que son las que se describen y evalúan en la siguiente descripción.

Descripción y Resultados

Secuencia de actividades y de contenidos.

En todos los casos la secuencia de actividades fue pertinente y adecuada a los objetivos planeados. Se potenció progresivamente el pensamiento reflexivo de los alumnos, mismo que se vio reflejado en una mejor organización de ideas en sus escritos, además de hacerse palpable una mejor comprensión de los textos analizados a través de los mapas mentales elaborados, las exposiciones orales, los cuestionamientos en clase y las guías de lectura realizadas por los mismos alumnos.

Cabe mencionar la necesidad que hubo de explicar en todo momento la intencionalidad de las actividades propuestas pues el nivel educativo de los estudiantes exigía una congruencia entre lo que estábamos haciendo, lo que estábamos aprendiendo y lo que ellos mismos estaban realizando en las intervenciones didácticas realizadas de manera individual como parte de sus estudios para obtener el grado de maestría.

Selección de materiales y recursos

Tal vez el recurso más usado en todos los procesos educativos es el lenguaje hablado y escrito y, en este caso, no fue la excepción. Debido al nivel en que se encuentran los alumnos y al tipo de contenidos que se manejaron no se usaron materiales objetivos; el material más usado fue el conjunto de textos que se analizaron y los mapas mentales elaborados por los mismos alumnos. Esto no significa que no se hayan usado otros recursos, sobre todo el desarrollo de las diferentes estrategias didácticas, como el pizarrón, marcadores, proyector de diapositivas, Internet, computadora.

Participación de los estudiantes

Debo mencionar que uno de los factores que más contribuyó al logro de los objetivos fue la integración que se desarrolló dentro del grupo. Aunque al principio hubo algunas tensiones provocadas por la forma de actuar de una alumna, poco a

poco se fueron limando asperezas y aumentó la tolerancia y el respeto entre compañeros.

Nuevamente por el nivel académico de los estudiantes no fue difícil quitar de su mente la imagen del maestro como guía y responsable de su aprendizaje pues aunque en diferentes momentos de las sesiones buscaban mi aprobación ante sus acciones o preguntaban dudas; la totalidad de los estudiantes, mostraron su capacidad para actuar con independencia al elaborar sus propias guías de lectura, hacer críticas constructivas sobre el trabajo de sus compañeros y el propio, proponer actividades para mejorar la calidad de sus escritos, entre otras.

Organización del escenario

A lo largo del desarrollo de la propuesta se pudieron combinar actividades en las que los estudiantes trabajaron de forma individual, por equipo o en gran grupo. Ninguna de estas formas de trabajo causó alguna dificultad debido principalmente al tamaño del grupo, integrado por sólo diez alumnos. Esta situación facilitó el desarrollo de la propuesta y el logro de los objetivos planeados, sobre todo si se considera que todas las actividades realizadas fueron planeadas considerando este hecho; si el grupo hubiera sido más numeroso difícilmente se le hubiera podido dar un seguimiento personalizado a los logros de cada uno de los estudiantes.

Evaluación de los aprendizajes

En el desarrollo de esta propuesta la evaluación no se usó como instrumento de acreditación aunque era requerida por la administración escolar, sino como medio de autorregulación del aprendizaje adquirido por los alumnos considerando los tres tipos de contenidos que se manejaron: conceptuales, actitudinales y procedimentales. Para cada caso se usaron diferentes procedimientos como la elaboración de mapas mentales, exposiciones, ensayos, informes de lectura, preguntas iniciales de clase, observaciones, diálogos.

En todas las sesiones se realizó una evaluación inicial para diagnosticar las condiciones cognitivas de los alumnos previas al desarrollo de cada clase. También se realizó una evaluación formativa, en todo momento, para detectar fallas e incomprensiones durante el proceso a través de la observación, el diálogo

directo con los alumnos, los procedimientos y técnicas didácticas usadas por los alumnos, exposiciones, formas de expresión usadas por los alumnos, actitudes, guías de lectura realizadas por los alumnos, etc. En cambio, aunque en todas las sesiones se planeó una evaluación sumativa, solo en tres sesiones se pudo realizar debido a la escasez de tiempo. Esto provocó que no se pudiera hacer mucha conciencia de los procesos metacognitivos manejados en clase y que los alumnos lograran el propósito relacionado con este aspecto.

Recuperación del sustento teórico

Para terminar con el proceso de evaluación, es importante contrastar el sustento teórico que orientó este proyecto con lo que se hizo en realidad durante el desarrollo de la propuesta didáctica y corroborar hasta qué grado se aplicó dicha teoría durante las sesiones trabajadas con los estudiantes.

La realización de las diferentes actividades descritas anteriormente provocó que los alumnos no se constituyeran en simples receptores o reproductores de saberes culturales ni que su desarrollo consistiera en la mera acumulación de aprendizajes específicos.

Por otra parte, si consideramos las tres ideas fundamentales en torno a las cuales se organiza la concepción constructivista, se puede decir que:

1. Cada estudiante se hizo responsable de su proceso de aprendizaje a través de su propia actividad y de la reconstrucción de los saberes adquiridos mediante la lectura de los textos y la escucha de las aportaciones de sus compañeros.
2. La actividad mental constructiva de los estudiantes se aplicó a contenidos muy elaborados productos de un proceso de construcción a nivel social reconstruidos en plano personal.
3. Mi función como maestro fue vincular los procesos de construcción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado orientando y guiando explícita y deliberadamente la actividad mental constructiva, no sólo creando condiciones óptimas para el despliegue de la misma.

Por otra parte, como profesores sabemos que cuando un grupo de alumnos se somete a procesos de enseñanza y aprendizaje, no todos obtienen el mismo resultado. Algunos estudiantes tienen más disponibilidad para el aprendizaje que otros principalmente debido a las relaciones entre los aspectos cognitivos y afectivos que se manifiestan en la construcción del aprendizaje en el ámbito de la escuela de manera diferente en cada alumno; de esta manera, para tener más clara la forma como se manifestó la concepción constructivista en la intervención didáctica vamos a analizar cada uno de los diferentes aspectos que la integran:

Aspectos del constructivismo

Los aspectos del constructivismo se presentaron de la siguiente manera:

❖ Conocimientos previos

En todo momento se buscó movilizar el nivel cognitivo de los alumnos a través de las preguntas iniciales hechas al principio de cada clase, además de los comentarios y pláticas que se realizaban en todo momento, principalmente antes de iniciar con el análisis de un nuevo contenido.

❖ Significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos.

Ausubel (en Coll, 1998) consideraba que una de las condiciones indispensables para lograr aprendizajes significativos era que el alumno tuviera una disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos, para evaluar lo que se va realizando y para perseverar en ello hasta lograr un grado de comprensión aceptable.

Para los alumnos siempre fue muy importante el saber para qué les servían cada uno de los conocimientos adquiridos así como las actividades realizadas. De hecho una pregunta constante en el análisis de cada tema era: ¿Para qué nos sirve esto como maestros y como personas? A veces se me pasaba por alto este cuestionamiento y siempre había una alumna que hacía la pregunta y si no lo hacía había otra alumna que en sus exposiciones lo mencionaba intencionalmente.

❖ Nivel de desarrollo.

En todo momento se consideró el nivel de desarrollo de cada uno de los alumnos pues es importante partir de los referentes que el alumno posee, potenciarlos y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia sus aportaciones, lo que sin duda favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia óptima entre lo que aporta y lo que plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias hace posible que se forje una imagen positiva y ajustada.

En este caso en particular, había estudiantes con diez o doce años de experiencia laboral y un gran número de cursos estudiados como complemento a su formación profesional que se reflejaban en sus aportaciones y forma de realizar las actividades propuestas.

En cambio, había otros estudiantes con dos o tres años de experiencia laboral y una formación profesional con algunas deficiencias que mostraban grandes dificultades en la realización de algunas actividades. Estas diferencias en el nivel de desarrollo me obligó a adecuar algunas estrategias didácticas y hasta a usar un lenguaje más restringido para que todos los estudiantes logaran cumplir satisfactoriamente con los objetivos propuestos. Este caso se pudo ver claramente en la sesión dos:

❖ Zona de desarrollo próximo.

Para poder crear la zona de desarrollo próximo de cada uno de los alumnos fue necesario realizar varias actividades entre las que puedo mencionar las siguientes:

1. Se insertó cada una de las actividades que el estudiante iba a realizar en un ámbito de marcos más amplios para que dicha actividad tomara un mayor significado como en el caso de la realización del mapa mental sobre la creatividad.
2. Se buscó que todos los estudiantes participaran en todas las actividades aunque en ocasiones el nivel de competencia de alguno de ellos o sus conocimientos resultaran escasos o poco adecuados como en la elaboración de las diferentes relatorías que, aun sabiendo que algunos

alumnos tenían serias deficiencias en su redacción, se les pidió que las hicieran más de una vez para promover su avance.

3. Se promovió en todo momento un clima racional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tenía cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
 4. Se realizaron en su momento modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación como en el desarrollo de la propia actuación, en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos de los alumnos.
 5. Se Incrementó la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte de los alumnos, a partir de una situación de realización compartida o apoyada por tareas.
 6. En cada sesión se empleó el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar las experiencias y conocimientos, principalmente como ayuda para los alumnos menos competentes.
- ❖ Conflicto cognitivo y actividad mental.

Quizá el conflicto cognitivo más fuerte que tuvieron la mayoría de los estudiantes se manifestó al tratar de extraer, organizar y jerarquizar las ideas de algunos autores para elaborar sus propios mapas mentales y después escribir esas ideas ya procesadas y razonadas de tal forma que fueran totalmente comprensibles para sus lectores. Lógicamente, para la superación de este conflicto fue necesario el diseño de varias estrategias que promovieran la actividad mental necesaria para lograr dicho fin.

- ❖ Actitud favorable.

Ausubel (en Coll, 1998) consideraba que una de las condiciones indispensables para lograr aprendizajes significativos era que el alumno tuviera una disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos, para evaluar lo que se va realizando y para perseverar en ello hasta lograr un grado de comprensión aceptable. Entwistle (en Coll, 1998)

define esta actitud como *enfoque profundo* y lo distingue del *enfoque superficial* porque en este último el alumno sólo trata de cumplir los requisitos de la tarea y memorizar sólo lo necesario para aprobar algún examen sin que exista ningún tipo de reflexión sobre propósitos o estrategias.

❖ Aprender a aprender.

Asegurar que el estudiante pueda mostrarse progresivamente autónomo en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones, en su realización y control y, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, traduce confianza en sus posibilidades y educa en la autonomía y en la responsabilidad. Como puede apreciarse en las descripciones de las sesiones realizadas hubo varios casos en que se motivó a los alumnos a mostrar esta autonomía y responsabilidad, sobre todo cuando elaboraban sus propias guías de lectura de acuerdo a sus necesidades e investigaban lo que creían necesario para poder comprender mejor los textos que se pretendían analizar.

La escritura como una ocasión para pensar: a manera de conclusión

Debe reconocerse que en el ámbito académico, la escritura es una actividad que se considera imprescindible dentro de la curricula de los distintos niveles de educación formal. Sin embargo, también como en el caso de la comprensión de textos, a este proceso no se le ha otorgado la atención necesaria por enfatizar demasiado la enseñanza y adquisición de las habilidades básicas de codificación y el manejo adecuado de las reglas de la escritura propiamente dicha. La enseñanza tradicional de la composición se centra en habilidades de bajo nivel y reglas de organización y estilo como morfosintaxis, puntuación, ortografía, concordancias locales, etc., además de que las prácticas de redacción son totalmente artificiales y de ejercitación inocua, dado que poco se implica a la composición como una actividad funcional, dentro de un contexto comunicativo específico.

Sin embargo, en términos generales, la gran mayoría de las investigaciones concuerdan al señalar que la composición escrita es un complejo proceso cognitivo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos,

sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados.

Escribir puede ser considerado con derecho propio como una actividad epistémica, en tanto que puede fungir como medio adecuado para el descubrimiento y la creación de formas novedosas de pensamiento y conocimiento que ocurren en la mente del escritor cuando escribe sobre algún tema determinado. En otras palabras, escribir exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo; hay que reconsiderar y analizar lo que se desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar ideas y de buscar un mayor grado de claridad en la exposición. El escribir exige mucho del escritor por lo que la escritura constituye un reflejo especialmente característico del pensamiento.

Sin embargo, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión de sus escritos como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con el tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos superficiales, pero no el texto en su conjunto.

Referencias

- Coll, C. (1998) El constructivismo en el aula, Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México: McGraw Hill.
- Rogoff, B. (2006) Aprendices del pensamiento, México: Paidós.
- Vigotaky, L. (2003) Pensamiento y lenguaje, México: Paidós
- Zabala, A. (2003) La práctica educativa. Cómo enseñar, Barcelona: Graó.

Resolución de problemas como estrategia didáctica fundamental en el aprendizaje del cálculo integral

Gloria Angélica Flores Rivera
Martha Cháirez Jiménez
Evangelina López Ramírez
Universidad Autónoma de Baja California
angelica.flores@uabc.edu.mx,
mchairez@uabc.edu.mx
evangelinalopez@uabc.edu.mx

Resumen: El objetivo de este documento es presentar los resultados del estudio e intervención efectuado con estudiantes de segundo semestre que iniciaban el curso de la materia de cálculo integral en la Facultad de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Baja California, México y que se realizó en asociación a los estudios en el Posgrado Maestría en Ciencias de la Educación, Línea de especialización Didáctica de las Matemáticas.

Inicialmente se hizo un examen diagnóstico para valorar los conocimientos necesarios que debe tener el estudiante antes de cursar la materia antes mencionada. Se hicieron ejercicios de repaso y refuerzo que atendieron las deficiencias detectadas principalmente en álgebra y cálculo diferencial.

Posteriormente, se diseñaron secuencias didácticas que integraron los conocimientos previos del aprendiz, el método de resolución de problemas de Polya y las aportaciones de Schoenfeld a éste método; así como la aplicación de técnicas didácticas de motivación y el uso de herramientas matemáticas tecnológicas y de comunicación para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en dicha asignatura.

Palabras clave: Resolución de problemas, Educación Superior, Motivación, Cálculo Integral

Introducción

Las principales preocupaciones que se presentan en las instituciones educativas de nivel superior son las relacionadas con el desempeño académico así como los altos índices de reprobación principalmente en matemáticas por parte de estudiantes de Ingeniería. El siguiente trabajo expone los resultados del proyecto de intervención situado en el interés de mejorar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Cálculo Integral.

La muestra participante se conformó por 35 estudiantes de segundo semestre inscritos del Grupo 111 en el período escolar 2013-2. Los estudiantes se encontraban en su etapa de formación básica para las diferentes carreras

de ingeniería que se ofertan en la Facultad de Ingeniería campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, México. El análisis de nuestro contexto de estudio consideró aspectos como los *conocimientos previos* del aprendiz en la *resolución de problemas* donde se aplica la integral indefinida para la determinación de áreas en el plano y volúmenes de sólidos en revolución, los *afectos* que experimenta el estudiante durante su aprendizaje, así como ciertos aspectos emocionales que influyen en una sociedad globalizada por las *tecnologías*.

Metodología

Nuestro proyecto de intervención está situado en el interés de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Cálculo Integral. Para su desarrollo se organizaron cuatro etapas: Diagnóstico, Descripción de la experiencia, Resultados y Conclusiones e implicaciones.

En la etapa del Diagnóstico se utilizaron dos instrumentos de evaluación – examen de conocimientos y test sociométrico– que permitieron hacer la descripción de la muestra y su contexto. Se presenta el análisis del resultado del diagnóstico; es decir, la problemática identificada.

Para la segunda etapa, Descripción de la experiencia, se investigaron algunas teorías que contextualizan la resolución de problemas considerándola como una actividad esencial dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje por su valor instructivo y formativo, Sepúlveda, Medina y Sepúlveda (2009). También se refieren otras teorías que abordan la motivación y los afectos matemáticos que experimenta el estudiante durante este proceso. Así mismo, la resolución de problemas de cálculo integral superior se plantea con la implementación del uso de nuevas herramientas matemáticas tecnológicas que apoyen este proceso.

En la etapa de resultados se aplica nuevamente el mismo examen de conocimientos para realizar una comparación de los resultados de ambas evaluaciones, así como la aplicación de una representación gráfica –mapa del humor- en una actividad didáctica que reflejó los sentimientos que experimenta el estudiante ante una situación matemática. Además, se describen el propósito

a lograr del docente con la intervención y los objetivos generales que se esperan sean capaces de alcanzar los estudiantes.

Finalmente, en la etapa de las Conclusiones e implicaciones se presentan las resoluciones tomadas de acuerdo a los resultados de la intervención.

Diagnóstico (examen de conocimientos, test sociométrico, mapa del humor)

En primera instancia se hizo un diagnóstico a los alumnos participantes en la intervención educativa y que conformaron nuestro objeto de estudio. Para la recopilación de la información se utilizaron dos instrumentos: un examen diagnóstico de conocimientos y “tests sociométricos” de preguntas abiertas y de opciones múltiples aplicados en dos momentos distintos durante la intervención.

Examen de conocimientos (primer momento)

El examen diagnóstico evaluó los conocimientos previos mínimos que debe tener el alumno de las asignaturas de Álgebra y Cálculo Diferencial que cursó en primer semestre; ambas materias son obligatorias para los diferentes programas educativos de nuestra Facultad para poder cursar en segundo semestre la asignatura de Cálculo Integral. Algunos de los aspectos evaluados en Álgebra fueron:

- Definición de polinomio, propiedades y sus características, mediante el uso de diferentes técnicas para determinar las raíces de los mismos o para su factorización.
- Manipulación de expresiones con binomios y polinomios de tercer y cuarto grado máximo, completas o incompletas que incluyen coeficientes enteros y/o racionales.

Aspectos evaluados en Cálculo

Diferencial:

- Teoremas de derivación de funciones algebraicas: constante, potencia, producto, suma, resta y cociente. Derivadas de orden superior. Regla de la cadena. Teoremas de derivación de funciones trascendentes. etc.

Los niveles de desempeño empleados fueron: Insuficiente (DI), Elemental (DE), Bueno (DB) y Sobresaliente (DS), en los cuales se evaluó a los estudiantes en función del desempeño mostrado en las áreas de conocimiento mencionadas con anterioridad. De los 35 alumnos inscritos solo 29 se presentaron al examen de evaluación de conocimientos. Los resultados de éstos 29 alumnos arrojaron que el 58.62 % se encuentran en un nivel de desempeño insuficiente (DI) ya que no tienen la competencia para resolver desigualdades lineales mediante el uso de sus propiedades en la resolución de problemas. Tampoco tienen la competencia para realizar operaciones entre funciones en base a la aplicación del álgebra de funciones. Además de carecer de la competencia para obtener las derivadas inmediatas de funciones algebraicas, exponenciales y trigonométricas al resolver problemas aplicando fórmulas y teoremas de derivación.

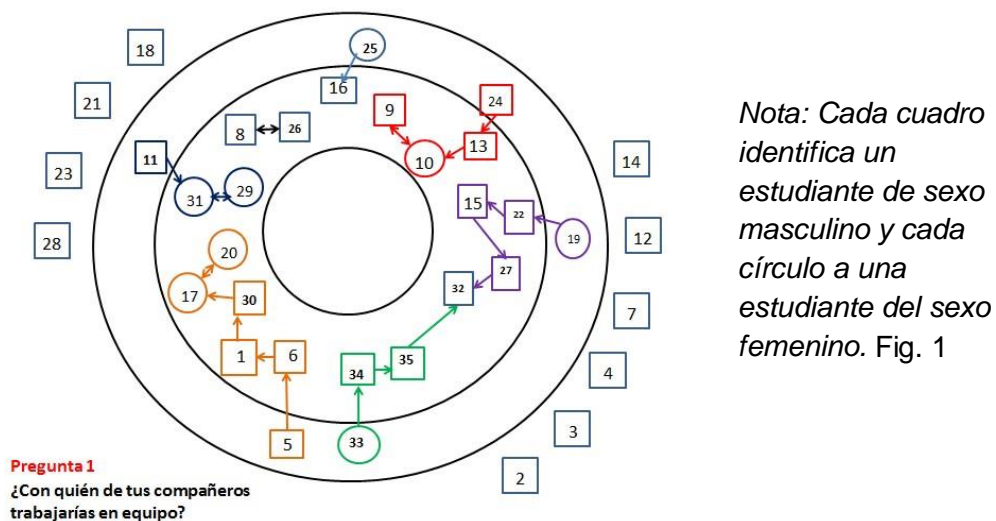
Esta evaluación también arrojó que los estudiantes no aplican los conocimientos que debieron adquirir en matemáticas y álgebra en los niveles de educación media y media superior previos al nivel educativo que están cursando actualmente. Tampoco adquirieron las competencias y/o carecen de habilidades que debieron desarrollar en la formación de educación básica (secundaria). Algunas de estas deficiencias son en el manejo y comprensión de las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) que les impide interpretar el concepto asociado con funciones lineales, cuadráticas y grado mayor; de tal forma que esta falta de conocimiento disminuye las posibilidades de poder aplicarlo en la modelación matemática de un problema. El 17.62 % de los alumnos evaluados del grupo 111, tienen un nivel de desempeño elemental (DE), es decir; estos alumnos cuentan con bases sólidas en conocimientos del manejo de los diferentes métodos de factorización y solución de ecuaciones algebraicas de diferente grado adquiridos en su formación básica (secundaria), pero carecen conocimiento para obtener las derivadas de funciones logarítmicas y exponenciales y de algunos teoremas de derivación correspondientes a determinadas funciones. Propiciando un obstáculo en el aprendizaje del tema

inicial de Antiderivación de la materia de Cálculo Integral. El 20.69% se ubican en el nivel de desempeño bueno (DB), estos alumnos presentan algunas deficiencias en el manejo de características y propiedades de polinomios, además; tienen deficiencias en la solución de derivadas de funciones trigonométricas y exponenciales. El 3.45 % restante está representado por un alumno que se encuentra en el nivel de desempeño sobresaliente (DS).

Test sociométrico (Sociogramas)

La aplicación de cuestionarios con preguntas de carácter afectivo generaron diagramas solares que permitieron valorar el grado de cohesión, integración y comunicación entre los miembros del grupo, así mismo también se aplicaron actividades didácticas que permitieron descubrir aspectos relativos a la disponibilidad para el trabajo colaborativo en actividades didácticas y sociales.

Sociograma 1. (Diagrama solares que muestra el aspecto académico)

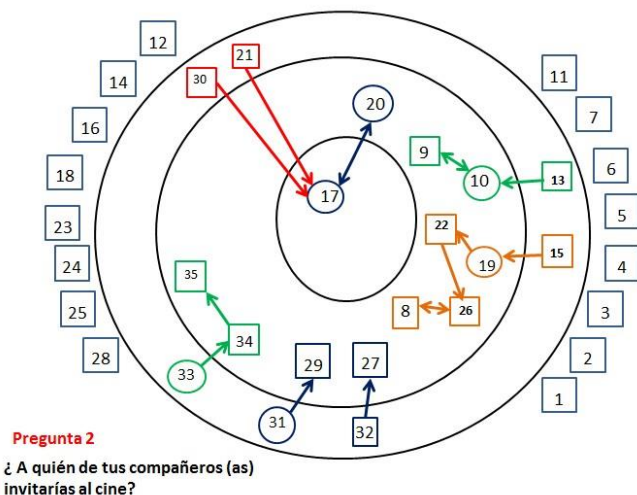


Análisis global

El grupo está conformado por 35 alumnos, 27 hombres y 8 mujeres. En general el grupo se muestra dividido en seis subgrupos mixtos en los cuales en cinco de ellos se integra una mujer. En el sociograma se aprecian 6 subgrupos –cadenas de estudiantes– y un conjunto de alumnos ubicados en

el nivel de aislamiento. No destaca ningún líder. La cohesión existe entre los miembros de los subgrupos y la comunicación fluye únicamente a este nivel; también se aprecia timidez y privación al externar opiniones en actividades didácticas, denotando la necesidad de mayor integración. Esta información permite inferir que el grupo se encuentra en etapa de adaptación para el estudio.

Sociograma 2. (Diagrama solar que muestra el aspecto social)



Nota: Cada cuadro identifica un estudiante de sexo masculino y cada círculo a una estudiante del sexo femenino. Fig. 2

En el aspecto social el grupo está dividido también en seis subgrupos; de los cuales cinco subgrupos mixtos al menos con una integrante y el sexto subgrupo se conformó por dos alumnos varones. Aparece la alumna identificada con el número 17 como líder con 3 elecciones directas. La cohesión es limitada, y la comunicación es mayormente dispersa que en el diagrama solar anterior. En este diagrama solar surgieron 16 alumnos aislados socialmente, más que en el aspecto académico. Lo que hizo considerar al grupo en etapa de formación.

Descripción de la experiencia

De acuerdo a los resultados obtenidos en la etapa del Diagnóstico, se recomienda diseñar secuencias didácticas donde se integre la metodología para la resolución de problemas de G. Polya (Polya, 1990 en García, 2002) y las aportaciones de Schoenfeld a este método. El proceso de solución de un

problema desde una perspectiva normativa permite enfrentar al aprendiz a diversos tipos de tareas cognitivas utilizadas en las cuatro fases de la metodología de Polya: Comprender el problema, Idear un plan de actuación, Llevar a cabo el plan y Mirar atrás para comprobar el resultado y revisar el procedimiento utilizado. Los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos previos (Schoenfeld, 1992) al entender el problema a resolver. Sólo mediante una comprensión profunda del problema a partir de los conceptos adquiridos significativamente en el aula, el alumno puede encontrar la estrategia adecuada para su resolución, ejecutarlo y posteriormente comprobar la solución. Así mismo, el diseño de las secuencias didácticas debe incluir estrategias didácticas que atiendan la motivación de los estudiantes. Las situaciones de aprendizaje sustentadas en la resolución de problemas, se ven influenciadas por un elemento distintivo considerado de suma importancia en el aprendizaje significativo del estudiante, estamos haciendo referencia a la motivación en el aprendizaje. La relevancia de la motivación para que el aprendizaje resulte verdaderamente significativo en el estudiante que involucra conocimientos previos ante nuevas situaciones problemáticas a resolver se le denomina “actitud para el aprendizaje significativo”, (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989 en Masachs, 2005). Este concepto puede unirse al de motivación del aprendizaje, es decir, la motivación se une durante el proceso de aprendizaje a la comprensión posible por parte del alumno de la “significatividad” de lo que se aprende. Baquero (1996) en Masachs (2005).

La resolución de problemas con aplicaciones de la integral contextualizadas en situaciones reales y cotidianas, permite la posibilidad del uso de nuevas herramientas matemáticas como las tecnológicas. Por lo tanto en las secuencias didácticas se debe implementar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para visualizar, analizar, interpretar y valorar los resultados obtenidos durante su aprendizaje. La importancia de las herramientas computacionales para la educación matemática está asociada a su capacidad para ofrecernos medios alternativos de expresión matemática, y a su capacidad para ofrecer formas innovadoras de manipulación de los objetos matemáticos. (Colombia Aprende, 2014).

La integración de los elementos mencionados con anterioridad en el diseño de las secuencias didácticas pretende que el estudiante logre los siguientes Objetivos Generales:

- Utilizar los conocimientos previos en la resolución de problemas del Cálculo Integral donde tenga aplicación el concepto de la integral definida.
- Utilizar las diferentes técnicas y métodos de integración en el proceso de resolución de problemas del Cálculo Integral.
- Participar en actividades derivadas de técnicas didácticas que atiendan la comunicación entre sus compañeros en el aula y en línea, así como para promover el trabajo colaborativo grupal.
- Participar en actividades derivadas de técnicas didácticas que atenderán el fortalecimiento de habilidades –como atención, concentración, sistematización, planificación y flexibilidad de pensamiento– necesarias para el desarrollo de las actividades didácticas.
- Hacer uso de aplicaciones tecnológicas de comunicación e información para visualizar, presentar, comunicar ideas de manera eficiente y efectiva –textos, imágenes, videos, animación, preguntas y/o ejercicios–.
- Hacer uso de aplicaciones tecnológicas de comunicación e información para resolver problemas de ingeniería con programas de computación matemáticos, calculadoras electrónicas disponibles en la red de comunicaciones.

Resultados

Para la intervención se aplicó el mismo examen diagnóstico en un segundo momento, se diseñaron ocho secuencias didácticas en cuarenta sesiones de clases, se realizaron evaluaciones parciales y actividades en equipo e individuales que se hicieron durante los cierres de cada unidad. También se realizaron ejemplos y ejercicios de refuerzo en los puntos deficientes detectados. Así como la obtención de nuevos diagramas solares y la aplicación de un mapa del humor que incluyó preguntas abiertas y de opción múltiple relativas a la experiencia vivida en la resolución de un ejercicio matemático.

Segunda aplicación del examen diagnóstico. Comparación de resultados

Los resultados de este examen mostraron una mejoría en comparación con los obtenidos en la primera aplicación. El primer diagnóstico arrojó que el 58.62% de los alumnos se encontraban en un desempeño insuficiente (DI) y el segundo diagnóstico solo el 32.4 % se encontraron en este mismo nivel de desempeño. El 9.7 % de ellos tienen un nivel de desempeño elemental (DE), inicialmente se encontraban en este nivel el 17.62%. El 39.81% se ubican en el nivel de desempeño bueno (DB), estos alumnos mejoraron en el manejo de características y propiedades de polinomios y en la solución de derivadas de funciones trigonométricas y exponenciales. El 18.19% restante tienen un nivel de desempeño sobresaliente (DS). Las acciones tomadas –refuerzo y repaso– fueron de gran apoyo para atacar las deficiencias cognitivas, esta acción tuvo que ser utilizada de forma recurrente ante nuevas situaciones didácticas hasta que se consideren innecesarias.

Para tener una concepción más clara de las emociones que experimenta el estudiante ante una situación matemática, se les pidió resolver un ejercicio para determinar el área bajo la curva de una función algebraica, aplicando la técnica de integración por sustitución trigonométrica, Alanís, Rodríguez y Soto (2011), siguiendo las cuatro etapas del método de resolución de problemas de Polya en combinación con las aportaciones de Schoenfeld.

Mapa del humor

Aunado al ejercicio mencionado, los estudiantes realizaron una representación gráfica denominada mapa del humor donde se establece un código donde expresaron diferentes reacciones emocionales, entre ellas están la curiosidad, el bloqueo y actuar entre otras. Gómez-Chacón (2000). Los resultados del mapa del humor reflejan mayor concurrencia en el estado emocional de *Trabajando* en los momentos de **Entender y Configurar un plan** y el de *Curiosidad* en la etapa **Inicial** y la de **Entender el problema**, estas dos reacciones son positivas e influyen en la motivación a que el alumno tenga deseos de continuar la actividad. El porcentaje de alumnos refleja que solo el 30 % del grupo se ubica dentro de estos estados emocionales. El 26 % de los alumnos también manifestaron ubicarse emocionalmente *Estresados* desde el

momento de **Configurar un plan** hasta el momento **Final** del proceso para la solución del problema. Sin embargo el 30 % del grupo se mantuvo *Trabajando* en el momento de **Configurar el plan**, Boscán y Klever (2012).

El otro estado emocional mayormente señalado también fue el de *Bloqueado* principalmente en los momentos de **Ejecutar el plan** con un 39 % del total del grupo y en el **Final** con 35 % de los alumnos. Los porcentajes anteriormente desglosados coinciden con los resultados de la evaluación cuantitativa obtenidos, ya que solo el 26 % del grupo llegó a la solución parcial o total del problema, coincidiendo también con las respuestas de satisfacción e insatisfacción de los alumnos al momento de la culminación de la actividad.

Sociogramas

Haciendo una comparación de los sociogramas obtenidos de los dos momentos, las características más relevantes que arrojaron describen principalmente la división en pequeños grupos. En el primer diagrama solar se forman seis de estos subgrupos que los integran 19 alumnos del total de los 35 inscritos en el grupo de Cálculo Integral y en el segundo diagrama se forman cinco subgrupos conformados por 13 de los alumnos del grupo, aclarando que la cuando se realizó en la segunda evaluación sociométrica (*test sociométrico*) en la lista oficial de alumnos inscritos ahora son 31 alumnos, pero regularmente asisten solo 29 de ellos.

La interacción social entre los miembros del grupo en el primer diagrama refleja que es dispersa y que la comunicación solo fluye entre los integrantes de los subgrupos. En cuanto al segundo diagrama la cohesión tiende a ser menos dispersa que en el primer diagrama y la comunicación fluye entre los miembros de los subgrupos y con los demás alumnos del grupo. En general, puede decirse con respecto al cambio de posición que sufrieron algunos miembros del grupo entre el primer y segundo diagrama solar, se debe a la convivencia diaria que han tenido. El grupo evolucionó de la etapa de formación a la etapa de adaptación; ya que los alumnos intercambiaron experiencias, opinaron y externaron sus emociones ante situaciones que se presentaron dentro del aula.

Conclusiones e implicaciones

La combinación de los modelos para la resolución de problemas de Polya y Schoefeld, conforman un modelo apto para el tratamiento de resolución de problemas del Cálculo Integral en donde se emplea la integral definida para la determinación de áreas en el plano y volúmenes de sólidos en revolución, los cuales requieren la utilización de diferentes técnicas y métodos de integración. Sin dejar de considerar que las actividades en la resolución de problemas que proponga el docente deben ser significativas y contextualizadas a situaciones del mundo real.

Las acciones tomadas –refuerzo y repaso– fueron de gran apoyo para atacar las deficiencias cognitivas. Éstas deben ser utilizadas de forma recurrente ante nuevas situaciones didácticas hasta que se consideren innecesarias. La evolución cognitiva que presentó cada uno de los estudiantes permitió evaluar tales deficiencias, donde se mostró una mejoría gradual y ascendente. Lo anterior, hace concluir que tales conocimientos siguen sin ser del todo permanentes.

Tomando en cuenta las aportaciones de los autores citados con respecto a la motivación en el aprendizaje significativo, se debe tener especial cuidado en cómo se diseñan las actividades propuestas por el profesor. Éstas deben resultar potencialmente significativas al estudiante para que esté en condiciones de hacerlas suyas y realmente se motive. El profesor debe analizar las características de las situaciones didácticas sobre las cuales puede actuar, y su elección afecta al tipo de estrategias de soluciones que pueden implementar los estudiantes, conocimientos requeridos, etc.

Estas características suelen denominarse variables didácticas y pueden ser relativas al enunciado de los problemas o tareas, o también a la organización de la situación –trabajo individual, en grupo, etc.–. (Godino, Batanero y Font, 2003). El instrumento gráfico -mapa del humor- nos permitió recoger información sobre las reacciones afectivas de los estudiantes (magnitud, dirección, consciencia y control de las emociones) y origen de las mismas (dinámica de interacción entre los factores afectivos y cognitivos). Por lo tanto,

la motivación en el aula es un componente que no se debe dejar pasar e implica que las estrategias didácticas que sugiera el profesor en la enseñanza del Cálculo Integral deben favorecer la emotividad en el aprendizaje del estudiante.

Referencias

Alanís J. A., Rodríguez, E. y Soto A. (2011). La integral de funciones de una variable: Enseñanza actual. Disponible en:

http://mattec.matedu.cinvestav.mx/el_calculo/data/docs/Alanis-Soto-9-14.pdf

Boscán M. M. y Klever M. K. (2012). Metodología basada en el método heurístico de Polya para el aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. p. 7-19 Disponible en: [http://Dialnet-](http://Dialnet-MetodologiaBasadaEnElMetodoHeuristicoDePolyaParaEl-4496526.pdf)

[MetodologiaBasadaEnElMetodoHeuristicoDePolyaParaEl-4496526.pdf](http://Dialnet-MetodologiaBasadaEnElMetodoHeuristicoDePolyaParaEl-4496526.pdf)

Colombia Aprende. (2014). Referentes sobre Uso Didáctico de Tecnologías Computacionales. Disponible en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-70251.html>

García, J. A. (2002). El proceso de resolución de problemas. La resolución de problemas en matemáticas: Claves para la innovación educativa 12. Editorial Laboratorio. Educativo Graó. Caracas, Venezuela. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010...

Godino, J.D., Batanero, C. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Universidad de Granada. p.76.

Disponible en: [http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-](http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-mestros/manual/1_Fundamentos.pdf)
[mestros/manual/1_Fundamentos.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-mestros/manual/1_Fundamentos.pdf)

Gómez-Chacón, I. M. (2000). Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático. Madrid: Narcea.

Masachs, A. M. - Camprubí, G. E. y Naudi, M. (2005). El aprendizaje significativo en la resolución de problemas matemáticos. Disponible en:

<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-013.pdf>

Sepúlveda L. A., Medina G., C. & Sepúlveda J. D. I., (2009). La resolución de problemas y el uso de tareas en la enseñanza de las matemáticas.

Educación matemática. p.82. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a4.pdf>

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grows (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 334-370). NY: Macmillan.

Disponible en:

<http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF4280/h08/Schoenfeld1992LearningThinkMathematically.pdf>

Experiencia didáctica en un seminario de tesis semi presencial

*Dra. María Teresa Gullotti Vázquez
Mtra. María Isolda Vermont Ricalde
Dr. Pedro José Canto Herrera
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
tere.gullotti@uady.mx
vricalde@uady.mx
pcanto1962@gmail.com*

Resumen: Este documento tiene el propósito compartir las experiencias didácticas de alumnos que cursaron un seminario de tesis semi presencial, para la elaboración de la investigación que será su medio de titulación de una maestría en tecnologías de la educación, ofrecida por una institución de educación superior privada de la ciudad de Mérida, Yucatán, México entre enero y diciembre de 2014.

Se recopiló información enfocando el estudio a una metodología cualitativa y desarrollando un tipo de estudio exploratorio. El diseño es experimental, transversal, descriptivo, siguiendo un estudio de caso. Se consideró como población y muestra a los cinco alumnos que componen la generación 2012 – 2014, obteniendo la información por medio de un cuestionario semi estructurado.

Para coleccionar la información se utilizó un instrumento con secciones de datos demográficos e información general, expectativas del estudiante con respecto al profesor, apoyo recibido del profesor y causas a las que le atribuyen la satisfacción o insatisfacción de sus expectativas. Entre los resultados encontrados se distingue la satisfacción de los alumnos con la modalidad, particularmente por que les permite de organizar su tiempo, dándoles a su vez un seguimiento con su profesora y el avance en su trabajo de tesis.

Palabras clave: tesis, posgrado, educación semi-presencial, experiencias didácticas.

Contexto y necesidad

Los niveles de desarrollo y crecimiento de una nación están sustentados por la calidad de su educación. Así, la educación es reconocida como base del desarrollo, como elemento de innovación y como ventaja estratégica para la producción (Oliver y Cerecedo, 2011, p. 14). Hablando de educación superior, se debe considerar que la obtención del grado es considerado la culminación de la formación de un posgrado y la titulación es un elemento crucial para la eficiencia terminal y un indicador del grado en que estudiantes concluyeron los programas.

En la educación convencional el alumno interactúa con sus pares y con el profesor y recibe el apoyo necesario, entendido éste como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, lo que redundará en una mayor

oportunidad de éxito, considerado éste como la conclusión de la carrera profesional.

La presente reflexión surge de la necesidad que tienen las instituciones de educación superior respecto de que sus programas de posgrado cuenten con efectivos seminarios de tesis, así como de asesores y tutores de trabajo de investigación y trabajos especiales de grado, en los diferentes niveles donde hay que realizar investigación como requisito de la formación del estudiante. Esta reflexión también surge como profesora de seminario de tesis a nivel de postgrado.

Este trabajo se llevó a cabo en la ciudad de Mérida, Yucatán, donde se ofrecen diversos posgrados en el área educativa, siendo la característica general, el que se ofrezcan de manera presencial con el apoyo de un profesor titular de la asignatura. Una institución de educación superior privada ha innovado ofreciendo la asignatura a nivel semi presencial. En particular ha desarrollado el seminario de titulación semi presencial con la finalidad de agilizar el proceso de titulación. Esta asignatura se caracteriza, en que se ofrece una hora semanal con el docente y dos horas semanales en línea a través de la plataforma Moodle. Además de estas horas dedicadas al seminario el estudiante tendrá sesiones con un asesor experto, quien le dará las pautas para el tema específico que desarrolla.

Las modalidades de titulación están basadas en los estatutos de la propia institución, siguiendo una metodología y competencias para favorecer el correcto desempeño de los alumnos. Esto implica optimizar los recursos, al presentar opciones para que el estudiante avance con su trabajo de tesis, plasmando sus intereses y necesidades, eligiendo el tema más conveniente, sin demérito de la calidad académica del proceso de titulación. En particular se requiere que el alumno esté laborando en el área o nivel académico en donde desarrolla su investigación de tesis, ya que la maestría en tecnologías de la educación es de carácter altamente práctico y profesionalizante.

Los alumnos y profesores cuentan con un manual cuyo propósito es el de regular de manera clara y precisa los lineamientos académicos y administrativos que faciliten el proceso de titulación de los estudiantes de posgrados. Se

establecen tiempos y formatos para la entrega de la documentación necesaria para la autorización del tema de investigación, la asignación de asesor, así como otros procesos propios al desarrollo y conclusión de la investigación.

Objetivos de la experiencia

El objetivo de esta investigación es analizar la opinión que tienen los alumnos de la generación 2012–2014 de la Maestría en Tecnologías de la Educación de una universidad privada sobre la experiencia de cursar un seminario de tesis semi presencial. Se definen las ventajas, desventajas y experiencias de cursar el seminario de tesis en esta modalidad.

Marco conceptual

Los seminarios de tesis han sido uno de los remedios con los que se ha tratado de mitigar los efectos de algunos de los factores que inhiben el proceso de la tesis (Sánchez Jiménez, 2012). Por su parte Carlino (2009) cuenta su experiencia de llevar a la clase textos con propósitos académicos específicos para orientar a los estudiantes en la clase sobre los textos finales que hay que producir en la disciplina sobre la que están escribiendo, incidiendo tanto en los procesos de planificación o revisión como en el producto terminado, mediante modelos de organización y andamiaje de los géneros académicos. El mismo Carlino cuenta la experiencia ocurrida en Argentina en el que las maestrías suelen incluir espacios curriculares donde se presentan investigaciones realizadas por docentes del posgrado, se abordan temas de metodología, se orienta a los tesisistas a definir el problema y el diseño de la investigación a través de la escritura y reescritura recursiva de sus proyectos de tesis; a pesar de todo lo anterior Carlino concluye que los resultados finales no son tan satisfactorios, especialmente por los casos de abandono en las tesis.

Para Arnoux y otros (2005), el seminario de tesis es el mejor remedio posible ante la impotencia del director para encaminar la tesis por los cauces adecuados. Después de presentar una serie de dificultades en relación a la escritura de este tipo de texto, concluyen estos autores con la aseveración de que las instituciones deben organizar seminarios de tesis para solucionar tales problemas. Entre algunas de las medidas adoptadas para la solución de esos

problemas destacan la creación de centros de escritura, así como estatutos con pautas precisas sobre lo que se espera de una tesis, la producción de materiales orientativos para tesis y directores o la organización de grupos de revisión entre pares (Arnoux y otros, 2005).

Carlino (2009), trabajó con dos dinámicas de trabajo complementarias en los seminarios: los diarios de tesis y la revisión entre pares. Mediante los diarios de tesis trata de fomentar la escritura exploratoria o reflexiva como medio para que afloren los pensamientos y las sensaciones durante la ardua tarea de la construcción de cada una de las partes del proceso de tesis. Vargas (2005) sugiere que la revisión colectiva es una herramienta poderosa que sirve tanto para evaluar los distintos aspectos del proceso de producción como para objetivar la mirada del escritor mediante la aportación de comentarios externos.

Por otra parte, los postgrados que involucran a los estudiantes en las actividades de investigación con una verdadera vinculación práctica de los asesores, demuestran un éxito para el aprendizaje del estudiante. Por tal motivo, se recalca la importancia de la asesoría como estrategia de formación en la especialidad y en la maestría; es significativa porque, le permite al estudiante adquirir una serie de herramientas que lo forman para la atención de las demandas sociales y económicas con un alto grado de responsabilidad y conocimiento teórico-metodológico para la solución de problemas que enfrentará en su campo laboral. Por tanto, es importante propiciar en los estudiantes una formación amplia y sólida en la disciplina, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia o para el ejercicio profesional (Pontón, 2001).

En un sentido estrecho y restringido se suele entender el posgrado solamente como los grados académicos de maestría y de doctorado y los programas formales que conducen a ellos, y que por lo general requieren de un trabajo formal de investigación o tesis para su conclusión y titulación. Para efectos de esta investigación se considera que una tesis, es un trabajo de investigación cuya característica principal es que su metodología arroje resultados a partir de una serie de variables que sería importante comprobar, así como la recopilación

de datos con la intención de mostrar la relación que guardan los factores de estudio. Requiere de un marco teórico y un apartado de desglose metodológico para su fundamentación.

Educación semi presencial y a distancia

En los últimos años se ha fortalecido un desarrollo mayor de la educación semi presencial en varias instituciones de educación superior, debido a que las transformaciones tecnológicas han generalizado el acceso a las plataformas educativas y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la sociedad del conocimiento. Según Florido y Florido (2003) con el avance de las TIC, se posibilita hoy en día, la realización de un aprendizaje más interactivo y flexible. El empleo de las TIC en una institución educativa está constituyendo a un cambio cultura institucional según los casos.

En el ámbito educativo, se ha hecho palpable la gran difusión y conformación de redes de conocimiento, lo que permite que los alumnos reciban apoyo de su profesor fuera de un salón de clase e incluso apoyando a alumnos que se encuentran en diferentes latitudes y que a pesar de la distancia física pueden trabajar de manera colaborativa en el aprendizaje y la producción de nuevo conocimiento (Brunner, 1997).

Una de las grandes bondades de la educación a distancia y semi presencial es sin lugar a dudas la posibilidad de poder compartir experiencias educativas entre alumnos, profesores e investigadores de otras latitudes. El caso que ocupa este trabajo se versa en dos seminarios de tesis con la participación de alumnos en diversas locaciones, lo que favorece la conformación de redes de conocimiento integradas por sujetos de diferentes áreas de especialidad.

La educación a distancia, tiene como característica principal la ausencia de interacción física entre el docente y los alumnos, mientras que la educación semi presencial implica que pueda haber contacto presencial entre el docente y el alumno. La base teórica de la educación semi presencial está ligada con la educación a distancia.

Si para la educación convencional se ha considerado que el acompañamiento constituye un elemento clave que puede garantizar el éxito

académico de un estudiante, en los programas de educación semi presencial, en donde existe la separación física del alumno e instructor, la interacción y el apoyo constituyen factores esenciales para que el éxito sea garantizado (Cerdeza González, 2002).

Los componentes o elementos básicos que se integran en el sistema semi presencial y a distancia y cuyas características y/o funciones se diferencian sustancialmente de las análogas de los sistemas convencionales son: el alumno, el docente, los materiales o soportes de los contenidos, las vías de comunicación y la infraestructura organizativa y de gestión en que se integran (García Aretio, 1999). En particular el papel del docente como conferenciante magistral es ahora sustituido por el tutor facilitador que orienta al educando a lo largo de su proceso formativo. La autonomía es una pieza clave en la modalidad educativa no presencial. La esencia de la autonomía es que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a todos.

En la educación semi presencial y a distancia la enseñanza no es directa sino que se utilizan materiales y recursos técnicos que ayudan al docente a motivar y a potenciar el aprendizaje autónomo e independiente, enseñando al alumno a aprender a aprender. El profesor no es visto como un transmisor de conocimiento y al alumno como un elemento pasivo que recibe conocimiento, sino que por el contrario el alumno es un elemento activo dentro del proceso enseñanza aprendizaje y el profesor, es más bien un guía o tutor.

Metodología

Diseño

Estudio exploratorio en el que se administró a un grupo de estudiantes de la Maestría en Tecnologías de la Educación que se imparte en una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán. Se considera un estudio exploratorio pues su diseño es transeccional dado que las observaciones se realizaron en un momento único en el tiempo y los datos recolectados fueron sin ideas prefijadas y con apertura (Hernández, Fernández, Baptista, 2006).

Participantes

Participaron en el estudio cinco estudiantes de la Maestría en Tecnologías de la Educación que se imparte en una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Recolección de información

La recolección de los datos fue realizada con un instrumento en un solo tiempo determinado. Éste fue enviado por correo electrónico a los 5 estudiantes de la misma cohorte del programa, y se recuperaron todos los instrumentos contestados. Se verificó que cada uno fuese contestado apropiadamente y no hubo necesidad de descartar alguno de ellos.

Descripción de la experiencia

Las asignaturas que dan origen a esta experiencia son las de seminario de tesis uno y seminario de tesis dos de una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán, donde se imparte la Maestría en Tecnologías de la Educación. El objetivo de la primera asignatura es que al finalizar el curso el estudiante será capaz de plantear correctamente un protocolo de investigación, a través de conocer y aplicar los fundamentos y conceptos relativos a la investigación de proyectos de tecnología educativa; aplicando los abordajes cualitativos, cuantitativos y de triangulación. El objetivo de la segunda asignatura es desarrollar el marco teórico y metodológico, así como las conclusiones de la aplicación de un objeto de aprendizaje, que resuelva una problemática educativa detectada por el estudiante. Cada una de las asignaturas tiene una duración de cinco meses, con una hora presencial por semana y dos horas semanales en línea a través de la plataforma Moodle en el dominio de la propia institución educativa. Al terminar la asignatura de seminario de tesis II, el alumno deberá tener un avance de por lo menos el 80 por ciento de la tesis e idealmente lograr la conclusión de la misma. La dinámica de las sesiones presenciales se basa en la interacción con el docente y el intercambio de términos, técnicas y experiencias en el desarrollo de una investigación, aplicada en las tecnologías de la información. La dinámica de las sesiones no presenciales se basa en conversaciones didácticas, con el docente y entre estudiantes, utilizando el chat de la plataforma sobre dudas y experiencias

que surjan durante la semana y que su resolución permita el avance del trabajo que el alumno desarrolla.

Resultados

Frecuencia de comunicación con instructores

El éxito o fracaso del estudiante en un programa a semi presencial depende de numerosos factores, siendo uno de estos la mediación tecnológica en la comunicación. El rol que juega el profesor en un programa con estas características le exige ciertas habilidades de comunicación, tutoría y seguimiento de los alumnos.

Nótese en este caso que de los 5 estudiantes encuestados, 3 se comunican de una a dos veces por semana (1 varón y 2 mujeres), 1 una vez a la semana (varón), 1 menos de una vez al mes (1 mujer). Resulta de especial interés el comportamiento reportado por los varones, quienes se comunican con más frecuencia con la profesora que las mujeres, es de notar que si realmente existe una diferencia significativa, habría que plantearse cuáles serían las razones de dicha conducta.

Grado de apoyo recibido por parte de su profesor de manera presencial

Se presentan las opiniones del grado de apoyo proveniente de la profesora y de la relación al apoyo proveniente de la misma. En este rubro se puede apreciar que la mayoría de los participantes reciben bastante ayuda del docente, de manera presencial y, existe una ligera diferencia de los varones con respecto a las mujeres, y es que al parecer, los varones recibieron más apoyo del profesor, esto es, contestaron que reciben bastante ayuda del instructor. Surge la pregunta si la naturaleza del varón lo hace buscar más el apoyo de sus maestros en comparación con la mujer, pero es posible que primero haya que verificar, este hecho en poblaciones más grandes. De cualquier forma, las respuestas tanto de varones como de mujeres presentan el grado importante de interacción que se establece entre los compañeros de la misma cohorte con el profesor.

Importancia del apoyo virtual

Otro aspecto a considerar en este estudio es la importancia de recibir apoyo y/o ayuda para los encuestados de manera virtual. En general los 2 varones

de la cohorte contestaron que es muy importante con respecto a las 3 mujeres. De cualquier forma, los resultados demuestran que para este grupo, es muy importante y vital recibir ayuda en este programa. El comportamiento de las respuestas permite plantear diferentes preguntas, por ejemplo ¿el alto grado de importancia que los estudiantes le asignan a recibir apoyo virtual está asociado a las características o estructura del curso?, ¿El curso está diseñado para promover la autonomía de los estudiantes?, ¿Cuál es la intencionalidad de los cursos para promover la interacción entre los estudiantes y el profesor de manera virtual? Estas preguntas no fueron consideradas al momento de realizar el levantamiento de los datos, pero resultan de interés para estudios posteriores.

Apoyo esperado y apoyo recibido

Respecto a esta pregunta se presenta los resultados de las expectativas de apoyo y el apoyo recibido por los estudiantes de parte de los instructores. Se mencionan términos que dan importancia al apoyo recibido en aspectos de “retroalimentación sobre mis avances”, seguida por la variable “guía/dirección”. Las que tuvieron menor mención fueron “alguien con quien hablar”, seguida por la variable retroalimentación de hechos”. Los estudiantes resaltaron la importancia que tiene para ellos la retroalimentación sobre sus avances y la explicación de cómo hacer la tesis y sus diferentes procesos. Lo anterior podría deberse a que el instructor haya establecido un ambiente de confianza que motive a los estudiantes a buscar su apoyo.

Ventajas de un seminario semi presencial

Respecto a esta pregunta los estudiantes consideran que un seminario de tesis semi presencial les permite tener una interacción más personalizada con su profesora, dando un alto valor favorable entre sus expectativas y lo recibido del programa.

Se observan principalmente entre los factores la percepción positiva “La actitud de la profesora”. Otro factor asociado es que “La materia se presta a ello” y “Necesité apoyo personalizado”.

Conclusiones e implicaciones

A partir de los resultados se plantean las siguientes conclusiones. Los varones aparentemente se comunican con más frecuencia con los instructores que las mujeres, ante esto queda la posibilidad de explorar las razones de este comportamiento. La importancia de recibir apoyo en general es trascendental para el éxito en el este programa y para la conclusión de la tesis. La expectativa más alta y mejor satisfecha fue la retroalimentación de los avances, por parte de la profesora, lo cual puede indicar el correcto uso de los mecanismos semi presenciales, la atención individualizada y resolución de problemas y necesidades académicas de los alumnos del programa.

En términos generales, se pudo observar que los estudiantes recibieron el apoyo esperado. Esto deja ver factibilidad de los programas educativos semi presenciales, particularmente para satisfacer las necesidades de los estudiantes utilizando los recursos tecnológicos en particular en la formación a nivel de posgrado.

En cursos posteriores se puede incluir en la plataforma estrategias que optimicen los recursos de la plataforma Moodle, incluyendo mayor diversidad de materiales y sesiones de conversaciones didácticas, no sólo con el docente sino también con sus compañeros o pares. Se puede utilizar material para complementar la teoría estudiada en la sesión presencial, pero manteniéndolo disponible en la red, para su consulta y estudio.

Referencias

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, C., Pereira, M., & Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública* 3(6). Recuperado el 06/01/2015 de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- 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. Recuperado el 9/12/2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado.

- Recuperado el 05/01/2015 en:
<http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Cerda González, C. (2002). Educación a distancia: principios y tendencias. *Perspectiva Educativa*, 39-40, 11-30. Recuperado el 28/12/2014 en:
http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_articulo_39-40.pdf
- Florido, R. y Florido, M. (2003). La Educación a Distancia, sus retos y posibilidades. Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA) Cuba. Recuperado el 08/01/2015 en:
<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/EaDretos.pdf>
- García Aretio, L. (1999). Fundamento y componentes de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2 (2). Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Recuperado el 06/01/2015 en:
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076/1951>
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P.; (2006). Metodología de la Investigación, cuarta edición. México: McGraw Hill.
- Pontón, C. (2001). Prácticas y procesos de formación: Postgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. En: Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (coordinadores). *Pensar en el postgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México. D.F, CESU/UNAM. Plaza y Valdés Editores.
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)* v. 17: 2, 2014, pp 75-93. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Disponible en :
<http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/file/archivo/volumen17-2/fundamentos.pdf>
- Sánchez Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora

Revista Iberoamericana de Educación, 60(3),

<http://www.rieoei.org/deloslectores/5089Schez.pdf>

Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Revista Lenguaje*, 33. Cali, Colombia: Universidad del Valle, 97-125.

La incorporación del trabajo en colegiado en las prácticas profesionales de los asesores académicos de la Maestría en Educación Básica

*Luis Roberto Martínez Guevara
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
luisrobertoupn241@hotmail.com*

Resumen: Este documento presenta una aproximación analítica a la práctica docente de los asesores académicos que participan en la Maestría en Educación Básica (MEB), que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el estado de San Luis Potosí; con base en la fundamentación pedagógica del modelo de formación docente del programa. El propósito de la ponencia es divulgar la experiencia del modelo formativo que promueve la MEB para debatir la pertinencia en su implementación y la forma en que los sujetos actuantes generan entornos educativos basados en el sistema modular.

Palabras clave: competencias profesionales, formación profesional, colegiado de profesores.

Introducción

Existen diferentes instituciones que están preocupadas y ocupadas por ser formadoras y actualizadoras de docentes, crear espacios para el conocimiento, intercambio y reflexión de experiencias académicas, como la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 mediante sus licenciaturas, diplomados, especialidades, maestrías y doctorado donde “los futuros profesores deben ser formados en un hábito de reflexión y análisis de la enseñanza, que se prolongue durante toda su vida profesional” (Moral 1997; citado por Guerra, 2009, párr. 5).

El propósito de la ponencia es divulgar la experiencia del modelo formativo que promueve la Maestría en Educación Básica (MEB) para debatir la pertinencia en su implementación y la forma en que los sujetos actuantes generan entornos educativos basados en el sistema modular.

Es pertinente señalar que el procedimiento metodológico se basó en la investigación documental, principalmente a través de la valoración de la planeación didáctica de los módulos del programa de Maestría, las reuniones trimestrales para la evaluación de éste y la evaluación del desempeño profesional de los asesores académicos que al término de cada módulo realizan los estudiantes.

Una mirada a la Maestría en Educación Básica

Las reformas educativas pretenden atender las demandas que los actuales escenarios sociales exigen; el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) sugiere un tipo de formación que incida directamente en el desarrollo de las competencias profesionales de los educadores, así como de las formas y calidad en las que los profesores ejercen su práctica docente (SEP, 2011).

Este marco de expectativa en la mejora continua del magisterio es producto de los múltiples problemas que reflejan bajos niveles de logro en las evaluaciones internacionales aplicadas en nuestro país. Lo cual deviene en prácticas docentes con poco sentido contextual y reproducciones tradicionales que vulneran las oportunidades de los estudiantes al recibir información carente de sentido, sin ningún proceso de mediación pedagógica planificado donde el aprendizaje sea una oportunidad de transformación social. Lipman (1998) lo aclara:

Se afirma que los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquieren, pero lo que es peor aún que los estudiantes reflexionen escasamente sobre ellos mismos y que sus reflexiones son muy poco creativas. Los estudiantes que producimos entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima. Es incuestionable que tenemos la capacidad para realizar estos necesarios cambios. Lo que no es tan claro es si tenemos el poder de hacerlo. En cambio, lo que sí es del todo evidente es que hemos de reexaminar más concienzudamente lo que estamos haciendo. Dicha reflexión sobre la práctica es la base para poder inventar prácticas mejores que nos inviten después a una mayor reflexión (p. 68).

El rompimiento de las fronteras entre el discurso pedagógico y la demostración de evidencias tangibles que soporten el quehacer docente es cada vez más frontal. La idea privilegiada de suponer que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación docente inicial, aunado a la experiencia como fuente de aprendizaje en y para la práctica eran valores suficientes para demostrar éxito en

la enseñanza y competencia para el aprendizaje está cada vez más lejana de las consideraciones profesionales del educador mexicano.

La política educativa actual exige al profesional de la educación su actualización y educación continua para profundizar y ampliar su formación inicial mediante la incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares. La MEB fundamenta su modelo pedagógico en el constructivismo, la perspectiva de formación docente que se asume para el diseño de esta Maestría implica la participación y compromiso de los asesores académicos en sentido estricto, pues la construcción de su práctica y reflexión establece un modelo de aprendizaje que los profesores-alumnos adscritos a este programa deberán continuar en las aulas, en la medida que pongan su práctica bajo el análisis reflexivo en el marco del desarrollo de competencias profesionales.

Sin embargo, ¿realmente el asesor que participa en el desarrollo de los estudiantes que a su vez son profesionistas del Estado tiene la voluntad de utilizar la indagación como eje y motor de la práctica pedagógica para formar en competencias desde un enfoque constructivista que permita la resolución de las tareas y el dominio que las personas adquieren para movilizar a todos los actuantes involucrados en el desarrollo de la competencia?

La respuesta es contundente. El asesor académico despliega un abanico de múltiples posibilidades que inciden en la práctica pedagógica; además, implicar a otros es una necesidad para la construcción en colegiado de la planeación didáctica de cada módulo, aunque ésta se convierta en un calvario para los asesores, debido a la resistencia inicial de trabajar en solitario. Esto se refleja con mucha constancia en la planificación didáctica entregada donde cada profesor o profesora orienta su praxis desde nociones didácticas muy enquistadas en sus procesos pedagógicos habituales que provocan desequilibrio conforme lo prescrito en el *curriculum* del ejercicio profesional en colegiado.

Por consiguiente, practicar la enseñanza se traduce en recelo personal y profesional que impide la cooperación abierta para la construcción de una propuesta sólida que esté orientada hacia la profesionalización (reflexiva-transformadora de la práctica docente), como proceso socializador, dinámico y

complejo en el cual el sujeto (estudiante) recupere su propio saber en el espacio de trabajo para tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad.

Los asesores comprenden el enfoque por competencias, mas la conformación de la praxis pedagógica contiene fracturas al omitir el desarrollo de todo el proceso pedagógico de una forma conjunta, donde los bloques teórico, metodológico y práctico tengan un sentido de colaboración y el proceso de clarificación de la competencia sea comprensible para el alumnado. Le Boterf, (1998: 150; citado en Moya y Luengo 2011), señala con maestría cómo tiene que mirarse la competencia para su optimización:

...las competencias pueden ser consideradas como resultado de tres factores: el saber proceder, que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); el querer proceder, que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; el poder proceder, que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo.

Bernstein (1993) identifica dos ejes para la develación de la competencia desde el ámbito pedagógico. Un modelo relacionado con la adquisición de los saberes basados en la reconstrucción de la experiencia y otro ligado a la transmisión de valores culturales que trascienden la esfera individual. La MEB subraya con claridad el desarrollo de la dimensión intraindividual, donde el rol de los actores educativos es expresar su voz en conjunto a través del diálogo y la búsqueda constante de aprendizajes basados en problemas, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la evaluación cualitativa a través de diferentes técnicas e instrumentos y, en general del empleo de los estándares curriculares de competencia para el cotejo del desempeño y nivel de logro alcanzado. Sin embargo, la realidad es que la movilización de competencias es compleja al existir poco compromiso gremial para la cristalización de un proyecto institucional enérgico y vigoroso. Las reuniones de colegiado se tornan en un foro de discursos

sin fundamentos con base en evidencias objetivas y resultados claros que generen credibilidad en las prácticas pedagógicas docentes.

La MEB tiene como propósito “que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2010, p. 1).

La columna vertebral del programa académico de la MEB es la conformación de la teoría, el método y la práctica en conjunto; sin embargo acontece en la realidad desde tres visiones individualistas de trabajo. El asesor académico encierra sus saberes y haceres, son recludos celosamente en la complejidad de sus pensamientos y prácticas docentes, estimulando la ausencia de un proyecto de colaboración concreto para la creación de entornos educativos que intervengan en el eje problematizador que propone el trabajo curricular en módulos.

Ser docente implica ser capaz de promover múltiples relaciones interpersonales en tiempo real o por medio de redes virtuales de información y comunicación. La práctica docente se manifiesta dentro de un saber colectivo culturalmente organizado en la escuela que define el marco institucional de actuación que está permitido ejercer, considera aspectos espaciales y temporales con el propósito de conectar los intereses personales del profesorado con los valores institucionales y sociales del contexto donde interviene.

La función del docente es amalgamar el proyecto político-educativo con las condiciones de vida reales poseídas por los discentes; presentar los ideales de la educación como una oferta educativa para promover en el alumnado el contacto activo con el conocimiento; la fusión de conceptos novedosos con experiencias teorizadas; construcción de ideas desde una perspectiva interdisciplinar y formar personas con un estilo de vida democrático (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 13).

El quehacer docente expresa procesos educativos como tareas sociales determinadas de manera equívoca. Enseñar es un acto transformador y creador de mejoras recurrentes, es “un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de dar sentido a sus situaciones vitales” (Elliot, 2000, p. 23).

Es imperativo que el asesor académico participante en la MEB se “mire” como un sujeto activo, participativo y consciente de la realidad y las condicionantes que el entorno educativo plantea; obviamente, tener la capacidad para utilizar los recursos negativos de la comunidad como oportunidades de crecimiento y mejora personal. Un buen docente o profesor es aquel que toma decisiones según el contexto, el que tiene la capacidad de identificar y organizar sus objetivos, así como de elegir las estrategias adecuadas para enseñar y comprender a sus alumnos en cuanto a lo social y cognitivo (Monereo y Pozo, 2003; citado por Liston y Zeichner 1997).

En la práctica docente, la reflexión es percibida como producto del uso de habilidades pragmáticas en el proceso de enseñar; la investigación-acción dentro y fuera del aula es una modalidad que privilegia procesos de reflexividad sobre la propia experiencia que auto-socio-construye un docente en el ejercicio de su profesión. La función del docente investigador es orquestar un esquema practicable de enseñanza que mantenga la autoridad, el mando y la responsabilidad del profesor, pero que evite transmitir el mensaje de que tal potestad es garantía de éxito. Es periódico para quienes intentan desarrollar la enseñanza basada en la investigación toparse con las siguientes vicisitudes: 1) necesidad de cubrir todo el campo de una materia; 2) barreras psicológicas frente a este tipo de enseñanza; 3) interpretación de la idea de enseñanza basada en la investigación con respecto a la práctica de las escuelas primarias y secundarias.

El profesor-alumno de la MEB expone argumentos contrarios al ideal formativo del objetivo trazado por este programa; sus acciones están mediadas por un estado de confort que evita mostrar una postura indagatoria hacia su entorno de trabajo en un sentido más amplio. Rechaza el cambio como opción

continua de aprovechamiento. Los procesos de transformación personal y profesional surgen escasamente en contraste a la mayoría de las realidades individuales. Considera que la tarea de un formador resume “cumplir” con operaciones intelectuales propuestas en el aula. Es decir, cumple con el ideal propuesto por Rosas (2000):

En nuestro país, el maestro de educación básica es un profesionalista de Estado lo que significa que su misión educativa está normada y determinada oficialmente. Esta circunstancia incide directamente en la formación, que se orienta por la racionalidad técnica: el maestro debe adquirir una serie de conocimientos ya establecidos y desarrollar determinadas destrezas que constituyen un todo acabado, que deberá de llevar a la práctica. Aquí subyace una noción reduccionista de práctica educativa, en la que a los alumnos se les considera, igual que al profesor, como depositarios de un conocimiento que llevarán a su vida cuando se llegue el momento. Este enfoque establece una distancia entre la teoría y la práctica, aspecto medular de la formación de los maestros (p. 10).

El problema de las prácticas de los académicos de la MEB trasgrede la línea intrapersonal. La capacidad de socializar los desafíos planteados por un modelo pedagógico modular, donde existe un eje problemático que articula la pedagogía por conceptos que tiene que desarrollarse, estimula a la apropiación simplista del ejercicio docente. Es decir, realizar la tarea pedagógica acorde con la experiencia personal, en detrimento de la búsqueda incesante de lo profesional. El hecho de que se vea como una maestría profesionalizante provoca que sus estándares de calidad se mermen en cuanto a entrarle a procesos de transformación de la praxis.

Consideraciones finales

El diálogo es una herramienta de alto impacto en el análisis de la práctica docente, permite la explicitación y confrontación de pensamientos diversos sobre un interés común. Configura acuerdos que facilitan la estabilidad en las interacciones desde enfoques múltiples que promueven el surgimiento del pensamiento crítico. Acopia experiencia sobre sí mismo, bagaje pedagógico

acerca del desempeño y precisión conceptual de los que se está construyendo y/o reconstruyendo en el aula para el mejoramiento de las experiencias académicas de los sujetos bajo su responsabilidad profesional.

La concordancia pedagógica que se suscita entre las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) expresa de manera conjunta las relaciones contenidas en el proceso de interacción de los académicos de la MEB. Evidencia la manera en que un maestro descubre e impulsa su función como educador en el marco de la institución escolar.

El proceso educativo está orientado hacia la consecución de valores o intenciones educativas comunes. La práctica de cada profesor da cuenta de la carga axiológica que posee y emite juicios de apreciación y de valor que modelan su proceso profesional al interior y al exterior del contexto escolar.

La propuesta expresada en el presente documento contempla desafíos pedagógicos encaminados a que la comunidad docente observe las consecuencias teórico-prácticas de su ejercicio profesional y considere la reflexividad como una oportunidad para mejorar su praxis personal, social, objetiva e intencional.

El desarrollo de competencias profesionales basadas en la reflexión permitirán a los profesionales de la educación abordar su trabajo con una actitud crítica, con apertura y flexibilidad ante una sociedad cambiante y una dinámica incierta que demanda la utilización de diferentes códigos comunicacionales; así como el manejo de tecnologías avanzadas para la información y la comunicación, ante dicha exigencia el programa orientará hacia una profesionalización más asertiva y exacta, donde el proceso de socialización como el dinamismo funjan como orientadores hacia una práctica docente reflexivo-transformadora.

El programa académico de la MEB será pertinente cuando las prácticas de los asesores académicos comprendan que el principal objetivo pedagógico es la promoción de una perspectiva constructivista que opere en función de la transformación de estructuras precedentes de conocimiento producidas en el ámbito de la acción y del conocimiento individual, dando cuenta, a partir del reconocimiento autorreflexivo, de la inadecuación de tales estructuras al enfrentar

nuevas estimulaciones ambientales. Por tanto, el conocimiento surgirá, así, en un conjunto, por obra de las acciones y las reflexiones del sujeto sobre ellas mismas y toda nueva estructura de conocimiento resultará necesariamente desarrollada y construida sobre la base de estructuras preexistentes que terminarán por ser consolidadas, complejizadas, desestructuradas. El camino es arduo y cuesta arriba, la voluntad es la quimera para alcanzar el primer paso: ser autocríticos ante esta gran oportunidad de mejora.

Referencias

- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Guerra, P. (2009) Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes (ensayo). *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 2: 243-260. Consultado el 10 de diciembre de 2012, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014&script=sci_arttext
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España, Ediciones de la Torre.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. 2ª ed. España: Morata.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. España: Síntesis.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). “Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía”. En *Teoría y práctica de las competencias básicas*. España: Graó, pp. 29-48.
- Rosas, L. (2000, julio-diciembre). “La formación de maestros: un problema planteado”. En *Sinéctica*, 17. ITESO, consultado el 9 de octubre de 2013, de

http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_la_formacion_de_maestros_un_problema_planteado.pdf

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.

Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica*. México: Autor.

Diseño e Implementación de una clase de Historia con un Enfoque Intercultural e Interdisciplinario

Ing. Luis Enrique Murillo Yañez
Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería campus Guanajuato-IPN
lemy74_ipn@yahoo.com.mx
Lic. María Graciela Ríos Juárez
Telesecundaria 753
graciela_rios.juarez@hotmail.com
Dra. Anel González Ontiveros
Departamento de Educación, Universidad de Guanajuato
ontiverosanel@yahoo.com

Resumen: La experiencia didáctica y áulica que se presenta, se configuró como parte de las actividades del posgrado de Desarrollo Docente (Universidad de Guanajuato), en la materia de Educación en Contextos Complejos. En la asignatura se analiza el tema de Multiculturalidad en la región de Guanajuato, en el país de México y a nivel Internacional, además de la forma como se puede vivir formativamente la multiculturalidad en los salones de clase de los docentes que cursan en este nivel de posgrado. Es interesante analizar la forma como se presenta la multiculturalidad en el aula de segundo año de secundaria que fue donde se diseñó e implementó esta experiencia. La población de jóvenes con quien se trabajó es variada, desde adolescentes de padres obreros de empresas del ramo automotriz, campesinos, migrantes de Estados Unidos; de madres solteras, que profesan diferentes religiones, etc. La escuela es una telesecundaria del municipio de Silao, Gto., con distintas problemáticas y situaciones académicas de los jóvenes que tienen deseos de salir adelante y superarse.

Palabras clave: Multiculturalidad, Revolución Francesa, Dramatización, Diversidad

Contexto y necesidad

Este trabajo se hizo con la finalidad de planificar y desarrollar un tema del área de Historia con una perspectiva Multicultural e Interdisciplinaria mediante una serie de actividades que permitieran promover el desarrollo de diversas experiencias interculturales de aprendizaje en los estudiantes y, a través de distintas asignaturas, comprender el tema de una manera más vivencial para iniciar el reconocimiento de su identidad y del respeto a la diversidad cultural.

Para ello en la asignatura “Educación en Contextos Complejos del posgrado, se estaba abordando el tema de multiculturalidad y se diseñó una serie de actividades que permitieran a los estudiantes de secundaria aprender el tema desde una perspectiva de la interculturalidad y la interdisciplinaria. Estas serie de actividades fue aplicada a los estudiantes de segundo de la Telesecundaria

753 de “San José de Gracia” ellos tenían que ver el tema de la Revolución Francesa en su materia de historia y de este modo, procurar un aprendizaje significativo del tema y al mismo tiempo, el profesor mejore su práctica docente a través de generar en los estudiantes una actitud reflexiva sobre las experiencias interculturales que vivieron con la aplicación de diferentes actividades.

Objetivos de la experiencia

- Diseñar e implementar una serie de actividades en diferentes asignaturas que permita a los alumnos vivenciar la Multiculturalidad en el tema de la Revolución Francesa de la asignatura de Historia.
- Que los alumnos comprendan las causas y consecuencias de la Revolución Francesa, a través de una dramatización, que permita identificar los derechos del hombre y del ciudadano.

Marco conceptual o de referencia

En la Telesecundaria donde se planteó e implementó el proyecto, tiene una diversidad de estudiantes y existe una multiculturalidad que se procura integrar de manera respetuosa en el aula. De acuerdo con la definición de la (UNESCO 2006: 3) menciona la diversidad cultural, ante todo, como un hecho: que existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones etnográficas, aun cuando los límites que marcan las lindes de una cultura específica sean más difíciles de determinar de lo que parece a primera vista.

La diversidad cultural se ha convertido también en una cuestión social de primer orden vinculado a la mayor diversidad de los códigos sociales que operan en el interior de las sociedades y entre éstas.

Trabajar la multiculturalidad en el aula, es algo complejo, pues requiere de un compromiso del profesor para hacer más de lo que le dicta un currículum, así lo establece (Burga 2013:11): La interculturalidad en la escuela implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa. Exige repensar toda nuestra práctica docente y analizar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con quienes trabajamos y

de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular.

El tema de la Revolución Francesa es por sí sólo un tópico intercultural, entonces viene el reto de cómo trabajarlo desde esta perspectiva en una telesecundaria, para lo cual (Burga 2013:14) menciona que, desarrollar los contenidos de las diferentes áreas tomando en cuenta los aportes de diversas culturas es importante para la formación de ciudadanos del nuevo siglo y de una era global. Es importante que al tratar cada tema curricular, cada contenido, nos preguntemos de qué manera se expresa, se concibe dicho concepto o tema en mi cultura, y la de los niños y niñas, y en lo posible, nos aproximemos a lo que se concibe en otras culturas.

Otro aspecto importante que trata (Burga 2013:16) es cómo encontrar las formas para que los estudiantes les sea significativo el aprendizaje de un tema ajeno completamente a ellos, en base a esto se dice que: es probable que la raíz de los problemas de bajo rendimiento de los niños y niñas de zonas rurales de las distintas regiones del país, e inclusive de las zonas urbano-marginales, se encuentre no sólo en los contenidos curriculares que se les “enseña” — generalmente ajenos a sus intereses y realidad—, sino también, a las formas en las cuales se pretende que aprendan.

Dado que la telesecundaria donde se realizó este proyecto tiene una diversidad de estudiantes, que es importante atenderla desde la integración en el aula, así como la interacción y relaciones que se dan entre ellos; es por eso, que de acuerdo a (Campoy y Pantoja 2005:417) se debe revitalizar la importancia del papel de la educación como elemento que haga posible conocer y reconocer esta realidad de una manera más justa, humana y solidaria y, el centro educativo, es el espacio ideal para la construcción de una escuela intercultural.

Conscientes de la importancia de la fusión del discurso teórico con la práctica educativa —como indicador de la calidad de la educación— está la capacidad de los sistemas educativos de hacer frente a la diversidad cultural, la capacidad de ofrecer a todo el alumnado una educación multicultural capaz de

promover la integración y mejorar la convivencia entre los diferentes sectores de la población.

El tema de Revolución Francesa como tópico a tratar se ve claramente como un suceso trascendental que ocurrió en el siglo XVIII, modificó la forma de vivir de la sociedad Europea y del resto del mundo, y que sigue repercutiendo en la actualidad en las sociedades de países en vías de desarrollo, esto se puede observar en el texto que menciona la (UNESCO 2006: 40) las sociedades cambian según pautas que les son peculiares. El concepto de diferencia resume bien esta dinámica particular, según la cual una cultura cambia y, al mismo tiempo, sigue siendo la misma. Por ende lo que se necesita es definir políticas que den un giro positivo a estas *diferencias culturales*, de modo que los grupos y las personas que entren en contacto, en vez de atrincherarse en identidades cerradas, descubran en esta *diferencia* un incentivo para seguir evolucionando y cambiando.

Metodología

Se realizó el diseño y planeación en 4 sesiones de aprendizaje relacionadas a la Revolución Francesa y cómo apoyo 4 disciplinas diferentes para la realización de las mismas, tomando como eje principal el enfoque de la asignatura.

El propósito fundamental de la Historia de segundo grado de secundaria es el desarrollo de habilidades intelectuales que les permitan a los jóvenes comprender y explicar su realidad social desde una perspectiva histórica y fortalecer actitudes para comparar y valorar la realidad social actual. Uno de los temas que siguen siendo motivo análisis y reflexión es la Revolución Francesa. Este hecho histórico no solo significó para Francia el triunfo de un pueblo oprimido y cansado del estado absolutista; también trajo para otras sociedades del mundo un cambio de visión en sus regímenes políticos, sociales y culturales y con ello, el reconocimiento a los derechos humanos, lo que implícitamente le da un matiz de Multiculturalidad.

Abordar este contenido con alumnos de segundo de secundaria resulta una tarea compleja y más cuando se encuentran en una etapa escolar en donde la historia no es uno de los temas de su completo interés. Por lo que se propuso desarrollar como actividad de aprendizaje “la dramatización desde un enfoque

Multicultural” misma que resulta motivante para el alumno, e involucrar así un conjunto de habilidades que le permita comprender el impacto que ha tenido la Revolución Francesa en la sociedad y en los derechos de las personas, e incluso su posible reformulación ante las necesidades y problemas que los nuevos ciudadanos afrontamos. Dramatizar no es una actividad sencilla, pues requiere de ciertas acciones y habilidades tanto del docente como de los alumnos para lograr los objetivos planteados.

Una de las características del contenido curricular en el modelo de Telesecundaria es la integración de saberes y de experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Para trabajar este tema mediante la dramatización fue necesario tomar en cuenta las diferentes disciplinas que apoyarían el trabajo: Formación Cívica, Español y Artes, así como sus contenidos específicos. Otra fue las competencias a favorecer como son la expresión oral, expresión escrita, el desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo y posteriormente los aprendizajes a lograr como son, las causas y consecuencias de un proceso histórico y la relación que guarda con los diferentes ámbitos de la historia.

El desarrollo de la actividad se llevó a cabo en cuatro sesiones, como se observa en la tabla 1: el primero fue investigar mediante variadas fuentes de información, los antecedentes de la Revolución Francesa, el grupo se dividió en equipos y cada equipo organizó la información, discriminó la información e hizo sus aportaciones, como se observa en la figura 1.

Actividad 1: Análisis de la información de la revolución francesa.

En esta sesión es importante resaltar la Formación cívica y ética, pues una de las aportaciones de esta asignatura fue *el papel que juega la autoridad en relación de los conflictos* con la finalidad de que los alumnos comprendan que las diferentes formas de pensar pueden generar conflictos, pero también genera acuerdos y distintas formas de trabajo. En esta misma actividad se analizaron temas como las monarquías absolutas y las aportaciones de los pensadores ilustrados como otra de las causas de la revolución. Es importante mencionar que durante el desarrollo de las actividades los alumnos identificaron algunos

fragmentos de los diferentes textos de la revolución y que les fueron significativos para elaborar sus guiones de teatro.

Tabla N° 1. Actividades desarrolladas

| Investigar | Leer | Escribir | Exponer |
|--|-----------------------------|---|--|
| ❖ Buscan información de otras fuentes. | ❖ Lecturas complementarias. | ❖ Registran conceptos o palabras clave. | ❖ Explican sus resultados |
| ❖ Organizan información | ❖ Registran | ❖ Redactan | ❖ Argumentan o justifican la información |
| ❖ Discriminan información | ❖ Organizan | ❖ Elaboran esquemas | ❖ Reflexionan |
| ❖ Presentan resultados | ❖ Presentan resultados | | |

Fuente: Elaboración Propia



Figura 1. Trabajo en equipo

Actividad 2: Puesta en común de los sucesos relevantes.

La segunda sesión fue leer diferentes tipos de textos en donde los alumnos identificaron y rescataron información acerca de las consecuencias que surgen de la Revolución, cada equipo argumentó en plenaria el impacto que tuvo este hecho en la sociedad, como se muestra en la figura 2, aquí los alumnos aportaron sus reflexiones acerca de los Derechos Humanos, como conquista histórica y la importancia de preservar estos derechos en la actualidad. En esta etapa se retomaron contenidos de Formación Cívica y Ética, con el tema los Derechos

humanos a los que aspira la humanidad, bajo este criterio se compararon aquellos derechos que prevalecen desde la revolución y los que han sido reformados de acuerdo a los cambios sociales.



Figura 2. Información importante de la Revolución Francesa y su argumentación

Actividad 3: Elaboración de guiones.

Una vez que los alumnos se informaron y analizaron las causas y consecuencias que llevaron a Francia a esta lucha revolucionaria se pasó al siguiente momento que fue redactar; en donde se retoman conceptos, palabras claves y frases registradas de las actividades anteriores para la elaboración de sus guiones de teatro. En esta etapa nos apoyamos de la asignatura de Español: Del relato al escenario con las características de un guión de teatro. Cada uno de los equipos eligió a su personaje de acuerdo a la información que recabó durante el desarrollo de las actividades previas, y a partir de aquí se comienzan a escribir los guiones teatrales. Una vez que se conformó el grupo que haría la dramatización se organizó la secuencia de acciones y todos los elementos necesarios para la puesta en escena. Dentro de este mismo momento y en otra sesión se trabajó con la asignatura de Artes para apoyar los ensayos, se retomaron elementos de expresión en el teatro para el manejo de algunas habilidades de expresión y de apreciación artística, como el gesto, la voz, el movimiento, prácticas de relajación y respiración, ello facilitó la dinámica de trabajo.

Actividad 4: Puesta en escena.

Una vez concluida esta actividad se realizó la puesta en escena como se ve en la figura 3, que es la última sesión de esta actividad y consistió en exponer los resultados del proceso, los alumnos llamaron a su obra "*Por una Francia libre*" es

una historia breve, que contienen elementos significativos del proceso de la revolución y de lo aprendido durante esta experiencia áulica. La dramatización se compuso por un solo acto y una sola escena en donde se ve reflejada la vida de la época francesa, se exponen las ideas de los principales protagonistas del movimiento revolucionario, así como lo aprendido.



Figura 3. Dramatización

Posteriormente, se dedicó un tiempo considerable para el análisis y la reflexión de esta experiencia didáctica y de aprendizaje, y se rescatan los productos más relevantes, los alumnos explican sus vivencias en esta actividad y aportan sus propias reflexiones.

Una de las ventajas de trabajar con alumnos de Telesecundaria, es que ya conocen las diferentes modalidades de trabajo, aunque tienen características muy distintas en cuanto a su personalidad, este grupo en específico ha sabido integrarse en equipo, en binas o de forma individual esto permite su movilidad cuando se trata de actividades que impliquen el manejo de ciertas habilidades de la comunicación. Por otro lado las acciones del docente como coordinador y facilitador contribuyeron al desarrollo y logro de las actividades.

Descripción de la experiencia

Trabajar bajo un enfoque multicultural y interdisciplinario ha sido una experiencia muy significativa como docente y como alumno, pues implicó pasar de lo que se hace en el aula de forma rutinaria a implementar nuevas estrategias didácticas y novedosas. Primeramente como docente se exploraron habilidades y competencias que permitieron el diseño y la ejecución de una situación didáctica motivadora que permitió otras posibilidades de aprendizajes más cercanos a la

vida real de los estudiantes. Como alumno permite comprender que la función docente es muy diversa y compleja, por lo mismo se debe generar la posibilidad de construir un puente entre la teoría y la práctica y que este vínculo promueva una visión distinta de enseñar. Respecto a la actividad implementada resultó satisfactoria, se pudo observar las diferentes formas de participación de los adolescentes determinadas por el origen social y cultural, tanto sus argumentos como el desenvolvimiento al momento de armar sus diálogos y aunque había ciertas limitantes en el aprendizaje de los alumnos, mostraron siempre buena actitud durante el desarrollo de las sesiones, participaron, se apoyaron mutuamente, respetaron las ideas de sus compañeros de acuerdo a sus posibilidades cognitivas, social y cultural, esto facilitó el trabajo planteado.

Resultados

Cuando se implementaron las actividades fue algo difícil coordinarlas dentro de las diferentes asignaturas, debido a que algunas se llevaban más tiempo que otras, o a veces se tenía que dejar de dar alguna asignatura para dedicarle a las actividades.

El tiempo en que se planearon algunas de las actividades fue largo (más del originalmente previsto), pues se les complicó, por ejemplo, discriminar la información de diferentes fuentes bibliográficas o realizar los diálogos para la dramatización.

Los estudiantes reconocieron que fue una forma diferente de comprender la historia y que les dejó un gran aprendizaje a través de estas dinámicas en las que ellos estuvieron involucrados la mayor parte del tiempo.

Fue relevante para los adolescentes que les dio la oportunidad de expresar sus propias ideas en torno a algunos conceptos como los derechos del hombre, del ciudadano, de la mujer derivados de la Revolución Francesa. También hubo alumnos que tuvieron problemas en desarrollar algunas de las actividades, por ejemplo, les daba pena actuar, pero en general resultó de su agrado.

Propiciar ambientes agradables de trabajo es esencial para el manejo de la gestión en el aula, uno de ellos es el ambiente físico, los alumnos pudieron hacer uso de los espacios, y de los recursos tanto dentro del aula como fuera de ella,

esa libertad de movimiento estuvo monitoreada en todo momento por el docente. Esto propició una grata experiencia además del esfuerzo por parte del docente.

Conclusiones e implicaciones

La situación de poner a los estudiantes en el contexto del tiempo y de los acontecimientos bélicos de la Revolución Francesa de forma que ellos los actuaran y los hicieran suyos a través de una serie de actividades Multiculturales y Multidisciplinarias, lo que hizo que valiera la pena realizar este aprendizaje y que fuera significativo para ellos.

El diseño y planeación de las actividades fueron desarrolladas por tres profesores de diferente formación académica, la ejecución de las actividades fueron aplicadas por la titular del grupo que imparte todas las asignaturas en el nivel de Telesecundaria. Con el apoyo de dos profesores que supervisaron el desarrollo de las actividades para que se obtuviera un producto que los alumnos pudieran compartir a través de sus resultados y argumentaciones de sus ideas y aportaciones en plenaria.

El utilizar diferentes asignaturas para conjuntar el conocimiento requerido y realizar las dramatizaciones de los acontecimientos de la Revolución Francesa, fue todo un reto para la profesora, debido a que había que planear bien las actividades de cada asignatura que le abonara al tema principal, así como, identificar los alumnos que pudieran intervenir en las diferentes actividades de acuerdo a sus características culturales y personales. Además de mover algunos temas de las otras asignaturas para que ayudaran a esta tarea fue algo difícil.

Se tuvieron varias complicaciones porque a veces los estudiantes no traían completos los diálogos, o faltaba alguien del equipo que los traía, o se les olvidaba el vestuario. Además, el trabajo en equipo es complicado por sí mismo (ya que no poseemos una formación adecuada para ello), así que, obtener la información que les sirviera para hacer los diálogos a veces fue tardado.

Derivado del propósito de la maestría la intervención del profesor fue para contribuir a la reflexión, crítica y transformación de la propia práctica docente, además que el registro fue de forma narrativa.

Una de las implicaciones más importantes es que tanto los alumnos como la profesora descubrieron que a pesar de sus diferentes orígenes multiculturales se puede realizar el trabajo en equipo y lúdico, si bien es arduo, significa otro tipo de formación más dialógica, respetuosa del otro, que implica la validación de los participantes, democrática, pero sobre todo que aprender puede ser divertido.

Referencias

- Burga Cabrera, Elena Antonia (2013). Interculturalidad desde el Aula – Sugerencias para Trabajar a partir de la Diversidad. Ministerio de Educación, Lima, Perú. 92 pp.
- Campoy Aranda, Tomás J. y Pantoja Vallejo, Antonio (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. Revista de Educación, núm. 336 Pp. 415-436.
- UNESCO (2006). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Documento PDF

Desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas con estudiantes de Doctorado en Ciencias de la Educación

*Maricela Zúñiga Rodríguez
Rosamary Selene Lara Villanueva
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
innomary2014@gmail.com
rselenelara@hotmail.com*

Resumen: La presente comunicación describe y analiza el proceso formativo que desarrollan los estudiantes del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuando se enfrentan al desarrollo de los apartados teóricos y metodológicos para elaborar su tesis. Se analizan los componentes que implican las habilidades cognitivas y metacognitivas para revisar, identificar, sintetizar y analizar la información obtenida en diferentes fuentes, para la construcción del Estado del Conocimiento de su proyecto de investigación. Para ello se emplearon las habilidades de información y se identifican cómo fueron empleadas por los estudiantes que desarrollan este primer apartado y que vinculado con su planteamiento de la investigación en un seminario de investigación denominado: Elaboración del Estado del Conocimiento.

Para el registro de estas experiencias, se recurre a la bitácora como herramienta de autoevaluación en la que se recogen las experiencias de los estudiantes durante este tramo de aprendizaje, así como el producto alcanzado como es el capítulo del estado del conocimiento. El Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, está dentro de los Programas de PNPC de CONACYT, por ello el énfasis se centra en la formación de investigadores educativos.

Palabras clave: Doctorado en Educación; formación de investigadores; estado del conocimiento; habilidades cognitivas y metacognitivas.

Contexto y necesidad

Formar investigadores educativos para la construcción, abordaje, contextualización y resolución de problemas educativos, la formulación de modelos de análisis, explicación e interpretación con carácter interdisciplinario y la elaboración de propuestas de desarrollo e innovación educativa en el ámbito nacional e internacional es la Misión del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

La formación inicia con la aprobación de un proyecto de investigación que continúa en el segundo semestre con la construcción de un Estado del Conocimiento, consistente en: la exposición sistematizada del proceso de revisión; análisis del material bibliográfico y documental de lo que se conoce sobre su tema;

autores; teorías; problemas o campos de investigación. A efecto de fundamentar, ubicar y contextualizar el objeto de estudio o problema de investigación y con ello fortalecer su pertinencia, relevancia y viabilidad (Yurén, 2004).

La realización del Estado del Conocimiento no puede justificarse *per se*, sino sólo en el marco de una propuesta de investigación, por tanto su desarrollo es de importancia en la investigación doctoral, al permitir además identificar las habilidades cognitivas y metacognitivas y de información con las que cuentan y desarrollan los estudiantes durante este proceso.

Algunas de las dificultades encontradas durante el proceso de la elaboración de una tesis, tiene que ver con el desafío propio de la escritura, como de la capacidad analítica y de síntesis para abordar un objeto de estudio. Los estudiantes de doctorado, entran a estos programas con carencias en habilidades para localizar información pertinente y confiable que pueden considerarlo en su estructura o marco de organización conceptual, teórica y metodológica, pero una vez revisados los textos académicos que servirán para dar cuerpo a su trabajo, se enfrentan al trabajo de escribir lo relevante de toda esa investigación documental. Estas dificultades en la escritura de una tesis y el desafío que representa terminarla, ya lo han estudiado Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, et, al,(2005), cuando señalan que en pocas ocasiones, a los estudiantes le son explicados y orientadas las complejas tareas de escritura, y que esto representa un esfuerzo para adquirir estos conocimientos, por lo que es necesario el apoyo generoso de sus pares académicos y de sus profesores, ya que estas dificultades cognitivas y metacognitivas de incorporar sus ideas por escrito residen de la redacción de sus primeros tramos o capítulos que definan la orientación de la investigación.

Objetivos de la experiencia o proyecto.

Identificar las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes de doctorado en Ciencias de la Educación cuando construyen su Estado del Conocimiento para su proyecto de tesis.

Marco conceptual o de referencia.

Habilidades cognitivas y metacognitivas para el manejo de información en estudiantes de doctorado.

Hacer avanzar el conocimiento implica un esfuerzo mental, horas de dedicación, pero, sobre todo, una finalidad (o motivación, según la psicología), ya sea personal, institucional o profesional. También, significa una constante ruptura de paradigmas anclados en lo más profundo del investigador. Dichas ideas, denominadas también como prenociones, son representaciones esquemáticas y sumarias, que se forman por la práctica y para ella que condicionan y dominan el ejercicio de investigación (Bourdieu, 2004). Se hacen presentes, cuando se intenta liberarse de ellas o cuando hay aceptación de su existencia, generada desde la reflexión del mismo investigador.

Las habilidades que se exigen a un investigador en esta era electrónica y a su vez de quien se inicia en estos procesos, como señala Barry (1999), deben ser de una magnitud diferente a la que se le exigía en una sociedad de información tradicional. Ahora, identificar y localizar recursos en un mundo electrónico puede que sea una tarea infinita, - valoremos que la información obtenida en internet es vertiginosa e inacabable-aunque estos recursos electrónicos son de ayuda importante. Aunque la pericia de un investigador en la era electrónica intensifica la necesidad de habilidades de información como las que señala Barry (1999), también son necesarias otras habilidades básicas para tomar decisiones con respecto a qué información recuperar. Con base en estas habilidades que señala tal autor, recuperamos las experiencias de las habilidades que los estudiantes de doctorado desarrollaron.

Murcia considera (2011), que la metacognición se define en términos generales como conocimiento, en primer lugar, del propio aprendizaje y la propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos a una tarea, en este caso la escritura, lo que implica saber qué hacer para realizarla. En segundo lugar, la metacognición se define como conocimiento del control consciente que se ejerce sobre la propia actividad cognitiva, es decir, saber cómo administrar el conocimiento del propio aprendizaje para la consecución de la meta.

Finalmente, la metacognición se refiere al conocimiento de las condiciones que la tarea impone, es decir, saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento y las herramientas de que se dispone, lo que implica el conocimiento de un dominio específico para realizar una tarea. Teniendo los anteriores referentes conceptuales se procede a la siguiente fase.

Metodología

Diseño: Estudio cualitativo de tipo Endógeno, Miguel Martínez (1999) citado por Álvarez Gayo (2010) menciona un tipo de investigación llamada endógena, que curiosamente no es mencionada por otros autores cualitativos. La cual no debe ser confundida con la observación de participante. La investigación endógena se genera desde adentro, desde los propios miembros del grupo: son ellos los que eligen el objetivo, definen el foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos y diseñan la investigación en este caso por los profesores coordinadores del seminario estudiado. En este se empleo un estudio de caso: Cuaderno de bitácora; La bitácora fue empleada como una herramienta didáctica, el valor intrínseco de una experiencia pedagógica y que favorece la formación para la investigación educativa, el objetivo de la bitácora es convertirla en oportunidad para el crecimiento y desarrollo personal de los alumnos y alumnas del Doctorado en Ciencias de la Educación, favorecer a los estudiantes en la práctica de la observación más fina a partir de referentes científicos, y adquieran el hábito del registro de observación de una manera natural y sistemática (Palomero & Fernández 2005).

Participantes: dos profesores investigadores diseñadores y coordinadores del Seminario de Construcción de Estados del Conocimiento, cuatro Alumnos y Alumnas del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del II Semestre.

Caso: cuadernos de bitácora de los alumnos y alumnas del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Escenarios: Aula de Posgrados del Área Académica Ciencias de la Educación escolar Ciclo escolar 2013 Primer Semestre, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Descripción de la experiencia

La experiencia es reseñada por los dos profesores autores de esta ponencia que dio inicio durante el 2013 cuando los estudiantes se incorporaron al Seminario del Estado del Conocimiento, cuyos objetivos fueron:

- La construcción del primer apartado de tesis, a partir de localizar, revisar e identificar estudios vinculados con su objeto de investigación.
- Identificar los aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos presentes en los documentos consultados, que les permita identificar los vacíos encontrados en las investigaciones.

Se les solicitó que como parte de las actividades del seminario elaboraran su cuaderno Bitácora de Investigación en donde plasmaran sus experiencias en su formación como investigadores y describieran sus fortalezas y debilidades de sus habilidades investigativas, una vez concluido el semestre se evaluaron cuatro bitácoras y su respectivo capítulo de tesis.

Con los resultados obtenidos se buscó triangular lo empírico (bitácora de los estudiantes), con los referentes teórico (habilidades cognitivas y metacognitivas), y la metodología, (estudio cualitativo endógeno), y poder analizar sus fortalezas y habilidades para la investigación, así como las dificultades que enfrentaron y la forma en que las resolvieron, se identificaron además los significados, emociones, sentimientos que generaron y la reflexión hecha sobre su propio pensamiento.

Resultados

A continuación se presentan algunos resultados de lo identificado en el proceso de evaluación final del seminario.

Una primera habilidad identificada de acuerdo con Barry (1999) fue: la formulación y análisis de las necesidades en donde los alumnos y alumnas realizan preguntas concretas sobre lo que se quiere investigar y a partir de ello, limitar la información recuperada y el exceso de información es el caso de la Alumna 1 (A1):

“Al concluir esta primera fase de revisión documental, considero que quedan en el aire una gran cantidad de preguntas a resolver, de las cuales muchas de ellas – con toda seguridad– me llevarán al planteamiento de otras más. Sin duda, es en

esta frontera científica donde las herramientas epistemológicas adquieren su mayor sentido y proyección. La percepción que he construido es que formar investigadores es una tarea de múltiples escalas y niveles” (A1).

Podemos precisar que la metacognición, implica no sólo ser consciente de las capacidades que necesitamos a la hora de escribir, argumentar y discutir, sino que es necesario poseer la capacidad de utilizar las herramientas intelectuales en contextos de aprendizaje en los que se dan estas oportunidades, por lo que la tarea del estudiante se complejiza y al mismo tiempo que toma conciencia de sus propias capacidades para construir un texto académico a un texto científico, producto de sus indagaciones y planteamiento de su proyecto de investigación como se puede apreciar en el anterior escrito de (A1).

Otra habilidad que Barry considera importante en este proceso es: el examen, selección y rechazo de fuentes: Las habilidades complejas de búsqueda son necesarias para asociar los registros recuperados a su necesidad; se puede necesitar la utilización de la lógica booleana. El refinamiento de las búsquedas requiere una habilidad para cerrar o ampliar conceptos que bien se puede apreciar en el siguiente escrito:

“Deseo comentar que al momento de comenzar con la construcción del Estado del Conocimiento, debí hacer una recuperación de diversos materiales bibliográficos y hemerográficos, de acuerdo con el tema abordado. Busqué información en diversas revistas arbitradas y en bases de datos como REDALYC, DIALNET, entre otros. La recuperación fue amplia, pero una vez que comencé con la búsqueda de los materiales mencionados, me encontré con un fuerte problema: tenía montones de artículos todos ellos desordenados, los cuales no sabía cómo agrupar para poder analizarlos y después integrarlo, de manera formal, al documento del Estado del Conocimiento. Por este motivo, hubo la necesidad de generar una ruta crítica que permitiese establecer una estructura para el ordenamiento de la información y la integración a nivel categorial” (A2).

En este sentido y de acuerdo a lo que se propuso identificar nos interesó comprender y conocer las propias creencias de los estudiantes sobre sus

motivaciones y sus vivencias que marcan su sentido hacia una formación científica, siendo así, que la metacognición, también comprende el conocimiento que el alumno tiene acerca de cómo percibe, comprende, aprende recuerda y piensa (Guerrero, 2011); porque la cognición entra en juego siempre que operamos intelectualmente en algún dominio, y donde hay cognición también puede haber metacognición; es decir, este autor reconoce que existen individuos que no solo aprenden, sino que mejoran tal capacidad mediante la adquisición de estrategias para autorregular su aprendizaje; también los hay que no solo piensan sino que mejoran tal capacidad mediante la aplicación selectiva de estrategias cognitivas que ellos mismos controlan; en resumen, son sujetos que han adquirido y desarrollado estrategias metacognitivas que aplican al aprendizaje o al pensamiento de información como lo observamos en la anterior cita de (A2).

Una tercera habilidad analizada fue: el registro y almacenamiento como las habilidades para salvar registros e imprimirlos. Construcción y mantenimiento de bibliografías personales informatizadas, en los dos casos siguientes podemos observar notables diferencias:

“En esta segunda fase de análisis, se hizo una segunda revisión de los primeros artículos encontrados en función de otros criterios como fueron:

- 1) La extracción de los resultados más relevantes de cada trabajo o trabajos en común, es decir, las principales aportaciones vinculada al propio objeto de investigación.*
- 2) Un análisis de la posición epistemológica a partir de la cual fue generado cada trabajo de investigación revisado.*
- 3) Una revisión a nivel metodológico, del tipo de instrumentos empleados así como el tratamiento del objeto de estudio en general.*
- 4) Una indagación de la parte teórica que dieron sustento a las investigaciones encontradas, haciendo una diferenciación entre teóricos e investigadores.*
- 5) La detección de hallazgos, realizando un meta-análisis de los artículos, con el fin de hacer una justificación adecuada del propio tema planteado, tomando en consideración lo encontrado al hacer una valoración de lo encontrado en los trabajos revisados” (A2).*

“Al finalizar el semestre entregamos lo que se consideraría como el Estado del Conocimiento, sin embargo, el trabajo de revisión documental fue extenso e inacabado, incluyó aquí también que mal elaborado, esto último debido a que al realizar la revisión de tanta información, lo único que yo entregué fue la síntesis de la información, sólo los apartados textuales que extraje de los documentos revisados. En este trabajo si recibí observaciones de mis maestros, pedí asesoría a uno de los maestros del área que trabaja la línea de evaluación y acudí con el coordinador de este programa para plantearle la problemática, de ambos recibí apoyo, sobre todo emocional (A3)”.

Guerrero (2011), señala que cuando se refiere que hay estudiantes que muestran mayor conocimiento estratégico al construir un texto escrito, es decir, que saben y ponen en práctica estrategias para alcanzar un propósito al escribir, confían más en sus habilidades escriturales, conocen los géneros discursivos y tienen buen desempeño en habilidades lingüísticas básicas como es el caso de (A2). Por el contrario, los estudiantes que evidencian debilidades en tal conocimiento estratégico desconfían de sus habilidades para escribir; están muy preocupados por atender a la gestión del contenido, fallan al revisar sus escritos y descuidan los requisitos del género discursivo solicitado o lo desconocen como nos ilustran (A3) en los dos casos anteriores se observa que están presentes sus prenociones.

Otra habilidad analizada fue: la presentación y comunicación del trabajo resultante en donde se requiere un conocimiento de los protocolos de transferencia de ficheros, codificación y descodificación de mensajes anexos y convenciones.

“Cabe señalar que en se dio mucho énfasis a que lográramos identificar diferentes metodologías para asirnos a la investigación. Con grandes dificultades logré llenar el protocolo, en el sentido de que hasta ese momento no se había llevado a cabo trabajo de asesoría personalizada para la construcción de elementos tales como el objeto de estudio y los objetivos, es así que en ese primer protocolo surgieron esos elementos de

mi interés por identificar una problemática que está en torno a la labor que he desarrollado desde hace ya más de cinco años. Es importante comentar que no se emitieron comentarios u observaciones al respecto del producto entregado, sólo algunos correos que confirmaban su entrega” (A4).

¿Qué significado tienen estas palabras?, que dentro de la formación científica de los estudiantes de posgrado, ha de ser imprescindible el carácter de las estrategias metacognitivas para poder llevar los procesos de construcción de textos académicos y este tiene un poderoso potencial que permite tanto a los estudiantes como a sus formadores (profesores y tutores), llevar a cabo procesos estratégicos para autorregular los aprendizajes de los estudiantes, lo que no es una tarea fácil porque los estudiantes que inician un posgrado se enfrentan a sus propios temores para realizar las tareas que implican desenvolverse en el ámbito de la investigación y no sólo eso, sino que para sus formadores representa un reto mayor dada las características heterogéneas en la formación base o profesional de sus estudiantes (Lara y Vargas, 2013).

El resultado final de los cuatro alumnos y alumnas es que dos lograron acreditar el seminario y dos tuvieron que volver a cursarlo al evaluar que su capítulo de tesis no reunía los elementos solicitados en el seminario de Construcción del Estado de Conocimiento.

Conclusiones

La bitácora del estudiante se convierte en una herramienta importante para conocer el proceso de formación de los nuevos investigadores al permitirnos identificar sus habilidades cognitivas y metacognitivas expresadas en sus escritos, permite además conocer así como las dificultades a las que se enfrentan y así buscar estrategias tutoriales y apoyarlos para que logren su objetivo.

En el caso de los estudiantes de doctorado de Ciencias de la Educación, durante el seminario de la Elaboración del Estado de Conocimiento, se observó que cuando se encuentran en el proceso de la redacción de este apartado documental, se enfrentan a una serie de dificultades para localizar información pertinente y lo más cerca posible con el objeto de estudio utilizan una serie de estrategias que les permite desarrollar habilidades investigativas.

Por otra parte, resulta imprescindible la promoción de una cultura de y para la investigación que contribuya a que los investigadores en formación y formados logren una inserción adecuada al campo de la investigación educativa; es decir, se trata de ensayar en el futuro estrategias de acercamiento a fuentes de información así como investigadores líderes y escritores consolidados de diversas instancias públicas y privadas, para que en conjunto, se puedan articular las necesidades y prioridades de la formación de nuevos investigadores educativos.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arnoux, E. (Coord). (2005). *La intervención pedagógica en el proceso de Escritura de tesis de posgrado*. Revista de la Maestría en Salud Pública ISSN: 1667-3700 • Año 3- N° 6 • Diciembre.
- Barry, Ch. (1999). *Las habilidades de información en un mundo Electrónico: la formación investigadora de los Estudiantes de doctorado*. Anales de documentación, N°. 2, Trad. Piedad Fernández Toledo, pp. 237-258, Murcia.
- Carrasco, A. y K. Serna, L.. *Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias*. RMIE [online]. 2011, vol.16, n.51, pp. 1227-1251. ISSN 1405-6666.
- Bourdieu, P. (2004). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores. 27-76 p.
- Guerrero, R. D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia, Bogotá.
- Lara, R. y Vargas, A. (2013). *Los procesos metacognitivos y sociales de los estudiantes de posgrado durante la construcción de textos académicos*. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Posgrados en Educación 2013.

- Moreno, M. G. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXXIII (132). México. 17 p.
- Murcia, L. (2011). *Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior estudio de caso*. Tesis de Maestría en educación. Universidad Javeriana, Colombia.
- Palomero P. J.E. y Fernández, D. M.R. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. REIFOP, 8 (4). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), 1-9 1.
- Yurén T. (2004). *El estado del conocimiento. Su estatuto y sus efectos epistémicos y sociales*. AECSE, Congrès. Symposium: Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education.

**EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO
LGAC de los posgrados y su incidencia en la mejora educativa**

Propuesta de formación en competencias para el docente b-learning

L.L.M. Carla Viviana Bello Ferraez
L.E. Ana Karen Camelo Lavadores
L.E. Cristina de Guadalupe Soberanis Cardeña
Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación
vivianaferreaez@gmail.com
annykaren1@gmail.com
cris.csc07@gmail.com

Resumen: La evaluación es un proceso continuo en cualquier institución educativa, más aún, en aquellas instituciones que aplican modelos innovadores como la modalidad mixta. De todos los aspectos a evaluar, el desempeño docente demanda especial atención, puesto que como facilitador del aprendizaje, requiere el uso de determinadas estrategias, técnicas y herramientas que le permitan cumplir con su propósito. Este proyecto evaluó el desempeño docente de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de una universidad de modalidad mixta y diseñó una propuesta que contribuyera a atender las necesidades detectadas para mejorar la formación del profesorado y los procesos educativos.
Palabras clave: evaluación, desempeño docente, competencias, blended learning, formación docente.

Contexto institucional

La universidad en la que se realizó este proyecto, es una institución educativa de nivel superior que imparte cuatro licenciaturas del área de ciencias sociales y humanidades: Derecho, Informática Administrativa, Pedagogía y Psicología en la modalidad mixta con asistencia sabatina.

La institución se encuentra ubicada en la ciudad de Umán, Yucatán. Su cercanía con la ciudad de Mérida y otros municipios promueve la migración de estudiantes quienes se han visto beneficiados con programas que permiten en tan sólo tres años egresar de las licenciaturas e ingresar al sector productivo del país, además de brindar oportunidades de superación profesional a personas inmersas ya en el sector laboral que no cuentan con un título universitario.

La misión de la universidad es formar profesionistas con los conocimientos, habilidades y valores que les permitan analizar, desarrollar, crear e interpretar información, así como enfrentar los retos que presentan los constantes cambios en un entorno globalizado. La filosofía de la universidad establece que se provea a los estudiantes los espacios necesarios y ambientes de aprendizaje apropiados

para su buen desempeño, así como contar con una planta docente con el perfil y la formación necesaria para brindar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Los estudiantes que acuden a la universidad son personas entre los 18 y 60 años aproximadamente, y de diversos niveles socioeconómicos, quienes se trasladan a la ciudad de Umán desde diferentes municipios del estado de Yucatán, e incluso de municipios de Campeche y Quintana Roo.

La Licenciatura en Pedagogía que imparte esta universidad se cursa en nueve cuatrimestres, cubriendo 48 materias en total. Su objetivo general es desarrollar un profesional que planea, diseña y evalúa programas y actividades educativas propias de las esferas de la educación formal, no formal e informal; un profesional que considera todos los factores que impactan y posee los conocimientos que lo sustentan, y que se deben analizar para alcanzar la formación integral humana, que a su vez solventen necesidades de cada sector y nivel educativo.

Por medio de este se fomenta un sentido analítico, crítico y proactivo en torno a distintas problemáticas, y a su vez, el uso de herramientas tecnológicas necesarias para un desarrollo integral.

Necesidad

La evaluación del desempeño docente requiere especial atención, puesto que como facilitador del aprendizaje, requiere el uso de determinadas estrategias, técnicas y herramientas que le permitan cumplir con su propósito y no existe evidencia de que previamente se haya realizado una evaluación formal de este tipo en la institución. Únicamente existe evidencia de que en el año 2013, la dirección de la escuela envió por correo electrónico a los alumnos de recién ingreso una prueba piloto para evaluar su satisfacción con los servicios recibidos, entre los cuales únicamente cinco reactivos estaban dirigidos hacia la práctica docente. La información de este instrumento no ha sido recabada en su totalidad, y por lo tanto, no se han analizado ni difundido sus resultados.

Debido a que no se ha realizado una evaluación formal al personal académico para corroborar el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje

adecuadas al modelo educativo, no hay certeza de que desempeñen su rol de la manera propuesta; ni se han focalizado las áreas débiles en su labor. En consecuencia, hay una necesidad de diseñar cursos de formación y actualización al profesorado.

La importancia de realizar una evaluación en esta institución radica en que: a) será pionera en los resultados que se están obteniendo respecto al desempeño docente, b) brindará claridad a los maestros sobre su práctica profesional y cómo esta es percibida y aprovechada por los alumnos.

Objetivos

Detectar áreas de mejora en el desempeño docente de la universidad.

Proponer el diseño de un curso de formación docente que atienda las áreas de necesidad detectadas en la evaluación.

Marco de referencia

Modelo socio crítico

La labor del docente dentro del contexto mixto, mantiene estrecha relación con el modelo socio crítico, el cual de acuerdo con Demuth (2004), apunta a contenidos socialmente significativos, donde un profesor crítico, reflexivo, comprometido con la situación escolar y sociopolítica, es un agente de cambio social. La propuesta del modelo crítico es la de someter todo a crítica, que los actores educativos tomen conciencia de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla.

Del modelo sociocrítico se desprende el enfoque socioformativo complejo, el cual tiene como base la formación en competencias, las cuales son conceptualizadas como aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función. Constituyen un saber hacer en contexto (Hernández, Rocha y Verano, 1998 citado en Tobón, 2005), que implican el análisis y el manejo de problemas del entorno mediante el uso de conocimientos y de recursos de la situación.

Ante esto, las instituciones educativas deben llevar a cabo procesos pertinentes de capacitación de sus docentes en el desarrollo y afianzamiento de

sus competencias y en cómo desarrollarlas y evaluarlas en los estudiantes (Tobón, 2003).

Con el desarrollo de los medios de comunicación, la tecnología, el avance de la ciencia y el impacto a gran escala del mundo globalizado, las instituciones educativas pueden quedar desplazadas al no responder a las necesidades del actor principal de la educación: el alumno. Esta educación debe estar adaptada a este nuevo estilo de vida, y para ello, han surgido las diversas modalidades alternativas o no convencionales.

Modalidades alternativas.

Los estudiantes de educación superior se encuentran ante varias dificultades de solventar estancia, colegiaturas, libros, etc., las modalidades no escolarizadas brindan una respuesta y oportunidad a este escenario actual.

La modalidad *blended-learning (b-learning)* se refiere al modelo que incluye en su diseño instruccional tanto actividades *on-line* como presenciales, pedagógicamente estructuradas, de modo que facilite lograr las competencias y objetivos esperados (Turpo, 2010). Esta modalidad toma mucha fuerza a partir de la inclusión de las TIC en el sistema educativo y vino a hacer frente a las debilidades de la enseñanza virtual.

Características y funciones de los profesores en el b-learning.

En los lineamientos generales para regular los programas de educación superior impartidos en modalidades no escolarizadas que Albicker y Turrent escribieron para la SEP en el 2008, se menciona que un docente en modalidades no escolarizadas y dentro del cual se encuentra el *b-learning* posee tres funciones: formadora, aquella donde debe tomar en cuenta actitudes que hagan sentir al alumno acompañado en todo momento; informativa y de carácter académico, la cual consiste en el proceso de enseñanza y los contenidos deben transmitirse utilizando metodologías como el constructivismo, cognitivismo y aprendizaje colaborativo; y de mediación, donde el rol del docente es poner en contacto al alumno con los conocimientos y con los medios.

Para fines de este proyecto, se eligió la clasificación anteriormente mencionada como dimensiones de análisis del desempeño docente.

La evaluación del desempeño docente en una modalidad b-learning

Pérez y Mestre (2007, citado en González, Padilla y Rincón, 2011) conciben la evaluación docente en modalidad *b-learning* como un sistema de retroalimentación sobre aspectos de contenido, implementación tecnológica, elementos comunicativos, o los roles y actividades que desempeña cada recurso humano para obtener mejores experiencias.

A continuación se presenta la metodología de evaluación del desempeño docente en modalidad *b-learning* utilizada en este proyecto.

Metodología

Durante el proceso de búsqueda de una metodología para la evaluación del desempeño docente, no se encontró una específica para profesores de la modalidad *b-learning*, así como tampoco instrumentos que denoten las dimensiones e indicadores propios a la modalidad, por lo que las responsables de esta propuesta se vieron en la necesidad de tomar algunos aspectos específicos de dos modelos de evaluación y crear instrumentos con indicadores adecuados a la teoría encontrada en la literatura.

El proyecto es respaldado por la teoría de Scriven quien señala que el papel del evaluador es el de ayudar a los consumidores a identificar y valorar los bienes y servicios. También asegura que las evaluaciones se realizarán mejor contratando a un evaluador independiente para que emita un juicio sobre algún objeto, tal como el desempeño docente, haciendo uso de instrumentos y técnicas que permitan hacer una descripción, como *tests* y entrevistas (Stufflebeam, y Schinkfield, 1985).

Las responsables de este proyecto toman el lugar de los evaluadores mencionados en la teoría de este último autor, así como los estudiantes y administrativos juegan el papel de consumidores.

Participantes

- a. 36 estudiantes de ambos sexos quienes actualmente cursan el octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía.
- b. 9 profesores de la misma licenciatura, de los cuales el 33.3% eran hombres (3 docentes) y el 66.6% eran mujeres (6 docentes). El rango de edades de

los profesores oscila entre un rango de edades de 27 y 52 años. Con respecto al nivel de estudios que poseen, el 66.6% (6 profesores) cuenta con una maestría y/o especialización y el 33.3% (3 profesores) posee una licenciatura como último grado de estudios. El 77% de los académicos señaló tener experiencia en las modalidades escolarizada y semipresencial, y sólo el 22.2% posee únicamente experiencia en la modalidad tradicional.

- c. La directora del plantel, responsable de la toma de decisiones en la institución y la contratación de los docentes.

Recolección de información

Se elaboraron tres instrumentos para evaluar el desempeño docente y así obtener un diagnóstico de necesidades que perciban tanto alumnos, como directivos y los mismos profesores. Para los estudiantes se diseñó una encuesta en escala Likert; los docentes respondieron una encuesta de autoevaluación con reactivos tipo Likert y preguntas abiertas; y por último, se realizó una entrevista semiestructurada a la directora de la universidad.

Descripción de la experiencia (conceptualización el proceso)

El primer contacto en la institución fue con la directora, quien, luego de una entrevista con los evaluadores, proporcionó documentos de la filosofía de la institución, su modelo educativo y autorizó la evaluación.

Posteriormente los evaluadores leyeron y analizaron los documentos entregados por la dirección de la universidad y realizaron una búsqueda bibliográfica referente a las tendencias y teorías relacionadas con el modelo b-learning. De esta revisión y comparación de documentos, se eligieron las técnicas y se elaboraron los instrumentos para la evaluación. Además, los evaluadores acordaron con la dirección una fecha para el pilotaje del instrumento y para la aplicación de la evaluación final.

Los instrumentos de autoevaluación de los docentes, fueron administrados durante uno de sus recesos o al finalizar su sesión de clase, dependiendo de la disponibilidad de tiempo de cada uno. De manera individual se les explicó el propósito de esta evaluación y se les motivó a responder de manera sincera y con apego a la realidad de su práctica. La aplicación de la encuesta a los alumnos se

realizó al finalizar sus clases del día, en el interior de un aula, dando la explicación de manera general sobre el proceso de evaluación al que estaba siendo sometida la institución y la importancia de su opinión dentro del proceso. También se les explicó las instrucciones para responder la encuesta exhortándoles a considerar la actuación de todos los docentes que habían tenido a lo largo de su trayecto escolar en la institución. Conforme fueron terminando entregaron el instrumento al evaluador y se les dio un dulce como agradecimiento de su participación. La entrevista con el directivo ocurrió en un día sin clases debido a la disponibilidad de tiempo. Los evaluadores se presentaron con una guía de preguntas a las que el directivo dio respuestas concretas.

Una vez recabados los instrumentos, se procedió al vaciado de la información en la base de datos, el cual sirvió para el análisis cuantitativo de los resultados, extrayendo las frecuencias y porcentajes. Los evaluadores establecieron como criterio para la identificación de un área de mejora que aquellos reactivos que obtuvieran un 30% dentro de las opciones de nunca y algunas veces. Para el análisis cualitativo, se transcribieron las respuestas dadas por los docentes en los cuestionarios de autoevaluación y por la directora en la entrevista. Los datos fueron interpretados en códigos y fueron agrupados en categorías para su análisis tomando los comentarios más recurrentes.

Resultados

Como resultado de la evaluación se obtuvo la siguiente serie de necesidades que se presentan a continuación de acuerdo a la clasificación de las dimensiones de Albicker y Turrent (2008).

Tabla 1. *Necesidades seleccionadas para su atención*

| <i>Función formadora</i> | <i>Función informativa y de carácter académico</i> | <i>Función de mediación</i> |
|---|--|--|
| Justicia en las calificaciones. Empatía en la solución de conflictos. Motivación. | Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la modalidad b-learning Estrategias de evaluación | Incluir experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula. Adecuaciones al contenido de las guías o |

| | | |
|--|------------------------------|--|
| | para la modalidad b-learning | antologías. Inclusión de las TIC en el aprendizaje. |
|--|------------------------------|--|

Conclusiones e implicaciones

La evaluación al desempeño docente es fundamental, puesto que ofrece una realidad sobre la calidad del servicio que se brinda a los estudiantes, con el fin de tomar acciones necesarias para mejorar los procesos educativos y de esta forma procurar la calidad de la educación. Esta propuesta sugiere desarrollar las tutoriales, de diseño de ambientes virtuales de aprendizaje y pedagógicas y didácticas por su relación con las necesidades detectadas. Cada una de las competencias se abordará en un módulo, como se presenta a continuación:

1. El docente como compañero en el tránsito del saber.
2. Pedagogía y didáctica b-learning.
3. El docente como mediador del conocimiento.

La impartición de este curso de formación al docente en modalidad *b-learning*, se realizará de manera presencial y virtual, puesto que se requiere que el profesor ponga en práctica, desarrolle y mejore en su labor docente, tanto en los momentos de clase presencial y en la semi presencialidad.

Las sesiones presenciales tendrán duración de seis horas y se llevarán a cabo los sábados en los que no se impartan clases; teniendo dos horas de trabajo independiente durante la semana por cada hora presencial, haciendo un total de doce horas. Estos cursos serán impartidos por un profesional en innovación educativa con conocimiento de la metodología *b-learning*, tanto en las instalaciones del colegio, como en una plataforma virtual. A continuación se presentan los puntos principales de cada módulo y una propuesta de temas:
Módulo 1: el docente como compañero en el tránsito del saber.

Propósito: formar a los docentes *b-learning* en la temática de educación en valores para mejorar su práctica educativa.

Contenido: modelo *b-learning*; justicia y empatía; comunicación y motivación.

Módulo 2: pedagogía y didáctica *b-learning*

Propósito: desarrollar habilidades para la mejora de la didáctica en la modalidad *b-learning*.

Contenido: estrategias de enseñanza-aprendizaje para la modalidad *b-learning*; estrategias de evaluación para la modalidad *b-learning*

Módulo 3: el docente como mediador del conocimiento.

Propósito: Gestiona medios y recursos educativos para vincular a los alumnos con el conocimiento.

Contenido: ambientes educativos; Recursos Educativos Abiertos (REA); adecuación de la guía didáctica.

Los beneficiarios de la innovación serán los docentes de la institución. Los alumnos serán los beneficiarios directos, ya que al mejorar las habilidades docentes de los profesores habrá un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, la institución escolar tendrá el beneficio de contar con una planta docente mejor capacitada y estudiantes más preparados.

Para la aplicación de esta propuesta se sugiere tomar en consideración: una infraestructura apropiada (contar con computadoras, proyector, plataforma para profesores, internet), el costo adicional de servicios, pago de honorarios para el experto o instructor, otorgar constancias con valor curricular a los profesores que tomen el curso, para motivar la asistencia y avivar el compromiso con su formación.

Finalmente, se recomienda que después de la implementación del curso se hagan evaluaciones periódicas acerca del desempeño docente de sus profesores con el fin de conocer los alcances del mismo, para este fin se puede utilizar el mismo instrumento que se construyó en esta propuesta.

Referencias

Albicker, R. y Turrent, A. (2008). Lineamientos Generales para regular los programas de educación superior impartidos en modalidades no escolarizadas. SEP

Demuth, P. (2004). Modelos curriculares. Análisis y Re-construcción. En red recuperado de

http://moodle.unid.edu.mx/dts_cursos_md/ME/DE/DES08/ActDes/DES08AnalisisReconstMod.pdf

González, K., Padilla, J. y Rincón, D. (2011). Fundamentos conceptuales para la evaluación del docente en contextos b-learning. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 34, (septiembre diciembre de 2011, Colombia), recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473010.pdf>

Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *El Método Evaluativo de Scriven Orientado hacia el Consumidor*. Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf>

Tobón, S. (2003). *Las Competencias en el Sistema Educativo de la Simplicidad a la Complejidad*. Material Fotocopiado.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2a. Ed. Colombia: ECOE.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Turpo, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 345-370. Recuperado en 24 de marzo de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056666201000200002&lng=es&tIng=es

Liderazgo docente en la gestión curricular del Modelo Educativo por Competencias de la ECE

*Dra. Alma Elizabeth Merla González
Escuela de Ciencias de la Educación
amerla@ece.edu.mx*

Resumen: El aprendizaje se establece como el proceso clave para fortalecer las habilidades del líder y clarificar su comprensión acerca de nuevos paradigmas en el ejercicio de su liderazgo. Al cual se agregarían la constancia y la disciplina como factores de apoyo para complementar la fórmula del éxito en la formación de un líder. En la opinión de Pont, Nusche y Moorman (2009), la formación del liderazgo puede contribuir a moldear el desempeño de los líderes; por lo que este documento se enfoca en subrayar la importancia de significar a los docentes desde su rol de líderes del proceso de gestión curricular para rediseñar los Programas de Maestría de la Escuela de Ciencias de la Educación, bajo el enfoque de formación por competencias. Para cumplir este propósito, se aplicaron las fases de la metodología de diseño curricular desde la socioformación, planteada por García y Tobón (2009), tomando como base el concepto de gestión curricular y su implicación en el desarrollo de modelos educativos de formación por competencias y sus dimensiones; para luego, realizar una breve síntesis de las actividades desarrolladas en cada etapa de elaboración de la propuesta de rediseño. Por último, como aporte adicional, se describen estrategias de formación continua reportadas en la literatura, para apoyar el desarrollo de competencias de liderazgo requeridas en los docentes en este nuevo modelo educativo.

Palabras clave: gestión curricular, formación por competencias, liderazgo docente, competencias profesionales, estrategias de formación continua.

Introducción

Actualmente, las instituciones educativas de nivel superior en México, enfrentan el desafío de consolidar la gestión curricular de programas académicos que promuevan el desarrollo de las competencias profesionales, disciplinares y sociales, que la sociedad demanda a los estudiantes que egresan de sus aulas. En otras palabras, el reto por superar se traduce en diseñar modelos educativos que resulten útiles y específicos para formar profesionales competentes en las pautas de actuación que requieren los entornos laborales de una sociedad global. Para emprender esta ruta de acción, se reconoce como punto de partida la revisión de los informes emitidos por la UNESCO, y denominados “Aprender a ser” (1972), y “La educación encierra un tesoro” (1996) respectivamente, en los cuales se expresa a la comunidad académica mundial, la condición de estar “consciente

de la necesidad de remodelar la enseñanza superior para adecuarla a los cambios sociales y económicos, y de que el personal docente de la enseñanza superior participe en este proceso” (UNESCO, 1997).

En línea con lo descrito, el Gobierno Federal de la República Mexicana, incorporó en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la meta de ofrecer una educación de calidad en todos los niveles; y, particularmente en lo referente al nivel de educación superior, destaca la recomendación de que “para lograr una educación de calidad, los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo” (Disponible en pnd.gob.mx, p.62). Como se observa, el reto actual por vencer para las instituciones de educación superior, representa el generar una coordinación de esfuerzos que conduzcan a replantear la organización académica, administrativa y la implementación curricular, dada la instalación de nuevos paradigmas productivos, políticos, culturales y de convivencia que prevalecen en la sociedad actual. Lo que conlleva necesariamente a fortalecer compromisos y responsabilidades compartidas entre los docentes, los directivos y los alumnos, a fin de desarrollar competencias afines a los avances de la tecnología, la investigación y la producción de conocimientos (Barajas & Fernández, 2008).

Ante dicha situación, las instituciones de nivel superior del país se han comprometido a diseñar programas de formación basados en competencias, desde un enfoque curricular flexible, que privilegie la figura del estudiante, en cuanto a apoyarle en la tarea de organizar y administrar el conocimiento con base a sus necesidades, y subsanar las demandas que le plantea el ejercicio de su práctica profesional. Desde esta perspectiva, el diseño de los planes y programas académicos de nivel superior, se ha instalado en el desafío de operar un currículum flexible basado en competencias y ubicado desde un enfoque sistémico, que apoye el desarrollo de procesos de crecimiento personal y de talento disciplinar, mediante estrategias didácticas de fomento de la autonomía, la creatividad, la autorregulación del aprendizaje, y la educación de las virtudes humanas. Adicionalmente, en este contexto resulta fundamental definir el

concepto de competencia desde una sólida postura epistemológica, que guíe la metodología de enseñanza y aprendizaje que logre cumplir las expectativas planteadas en el perfil de egreso que enuncia un plan de estudios de tales características.

Atendiendo a lo descrito, la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), institución pública formadora de docentes de nivel superior, dependiente del Gobierno del Estado de Nuevo León, emprendió un proyecto de reforma curricular con el propósito de sumarse al compromiso social de entregar programas de formación profesional, flexibles y contextualizados, que respondan a las necesidades de los entornos en los cuales se desempeñan los profesionales de los distintos niveles del sistema educativo nacional en instituciones públicas y privadas. Los apuntes de esta experiencia, se comparten en el presente documento, que esboza la ruta que emprendió el trabajo colegiado que realizan los docentes de la ECE, dentro del proyecto de reforma curricular con enfoque de competencias de los programas de maestría. Además se vincula en este texto, el tema de liderazgo como un aspecto importante, en virtud de la importancia que posee esta competencia única y clave que requiere potencializarse en los docentes responsables de gestionar un modelo educativo de este tipo. Como una breve aportación sobre el particular, se describen algunas de las estrategias que la literatura reporta para activar en los docentes la acción de “liderar”, la cual se posiciona como una habilidad básica que es notablemente requerida en los participantes de un proceso de gestión académica, cuando surgen eventualidades que obstaculizan la puesta en marcha una propuesta que rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza.

Procedimiento metodológico del proceso de rediseño curricular de los Programas de Maestría de la ECE bajo el enfoque por competencias

A través de dos décadas, la Escuela de Ciencias de la Educación, ha respondido a la comunidad magisterial, con una oferta académica orientada a formar profesionales de la educación, con la capacidad suficiente y la actitud propia, para generar y desarrollar alternativas que respondan a la gama innegable de retos que ofrece el campo educativo.

Sin embargo, considerando los avances que la sociedad del conocimiento impone, dicha institución se planteó la meta de rediseñar los planes y programas de maestría que oferta a la comunidad, para lo cual, se impuso la meta de realizar un trabajo de investigación de tipo descriptivo con aplicación de un instrumento en formato de encuesta, para recabar las opiniones de alumnos y maestros, con relación a las necesidades actuales de formación en los docentes que demandan estudios de posgrado, vinculadas al contexto de su práctica profesional.

En el desarrollo de este estudio, se aplicaron encuestas a una muestra poblacional de 200 alumnos inscritos como regulares, y 27 maestros pertenecientes a la planta docente de la institución. Los resultados obtenidos de este proceso, permitieron recabar datos valiosos acerca de las necesidades de formación que demandan actualmente los profesionales de la educación, particularmente en lo relativo a las competencias requeridas para la elaboración de proyectos y la realización de actividades que permitan a los estudiantes aplicar las técnicas disciplinarias propias de la administración educativa y la psicopedagogía, en la resolución de las problemáticas que se presentan en el contexto donde el profesional desempeña su práctica docente.

De esta forma quedó definida la urgencia por determinar el enfoque de gestión curricular más adecuado para asegurar que el rediseño de los programas académicos de la ECE, se articularan con eficacia y eficiencia, con los objetivos actuales trazados en las políticas públicas y estatales en materia educativa en todos los niveles.

Para lograr este propósito, se conformó un equipo de 7 docentes que tomó el reto de trabajar colaborativamente, en la elaboración del documento de propuesta curricular, para luego, seleccionar el método más adecuado para gestionar el rediseño curricular de los programas de maestría de la ECE bajo el enfoque de competencias. El procedimiento para tomar esta decisión, se llevó a cabo mediante la realización de un análisis sistemático de los diversos métodos que reporta la literatura. Como producto de este ejercicio, se decidió aplicar la metodología de gestión curricular por competencias, propuesta por García y Tobón (2009), compuesta por diez fases.

Sobre dicha metodología, es oportuno mencionar, que los autores citados, en fecha reciente estimaron fortalecer su propuesta metodológica, con la mira de mejorar la calidad de la gestión del aprendizaje, y la formación de las personas; de tal modo que actualmente a este proceso se le denomina Gestión Sistémica de la Formación de Competencias (GesFOC). Y de acuerdo a su experiencia en diseño curricular, este método según Tobón (2013), representa una opción, que “a diferencia de las metodologías tradicionales de planificación curricular –que se quedan en la construcción del plan de estudios-, el currículo abordado desde el modelo GesFOC asume la formación humana integral como un proyecto en continua construcción y mejora” (p.165).

Continuando con la descripción de las labores de rediseño curricular, el equipo colegiado determinó comenzar el proceso de gestión, con la impartición de dos talleres de capacitación docente sobre diseño y elaboración de programas sintéticos y analíticos por competencias, para convocar al colectivo docente, hacia la integración de un equipo colegiado interdisciplinario, para cumplir puntualmente con las actividades que demanda cada una de las fases que integran la gestión de un currículum por competencias; que implican desde la determinación de los perfiles de egreso para cada programa académico, elaborar el plan de formación en cada caso, y lograr finalmente su implementación.

Los diez pasos que integran este proceso se describen en un apartado posterior en este documento, y son los siguientes: 1) Liderazgo organizacional, 2) Programación estratégica, 3) Estudio del contexto interno (institucional), y externo (social, laboral-profesional, disciplina-investigativo, etc.), 4) Elaboración y validación del perfil de egreso por competencias, 5) Construcción de la malla curricular, 6) Planificación de la estructura básica de cada uno de los módulos mediante proyectos formativos, 7) Gestión de recursos, 8) Establecimiento de políticas de evaluación, 9) Establecimiento de políticas de organización y trabajo de los docentes, y, 10) Implementación de la gestión del talento humano docente y directivo por competencias.

Apuntes sobre el surgimiento de los modelos educativos basados en competencias en México

Al abordar el tema de la incorporación de la formación de competencias en los distintos niveles educativos, es oportuno citar a Villalobos (2010), quien afirma categóricamente que “la cultura de las competencias se ha instaurado en el sistema educativo mexicano” (p. 8). Y agrega en una breve nota lo siguiente:

Desde 2004 se instituyó en Preescolar por medio del Programa de Educación Preescolar (PEP 2004); en Primaria, mediante la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB 2009) que pretendía establecer la vinculación curricular entre Preescolar y Primaria, así como Primaria y Secundaria – curso escolar 2009-2010 -; en Secundaria se instrumentó la reforma caracterizándose por la conformación de bloques curriculares, fundamentados en el Método de Proyectos, dando por resultado la Reforma de Educación Secundaria 2006 (RES 2006); y en Preparatoria, la Subsecretaría de Educación Media Superior estableció la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEB 2008) (Villalobos, 2010, p. 8).

En lo que respecta a las instituciones de nivel superior, se han emprendido iniciativas académicas de formación por competencias desde mediados de los años ochenta, que se identifican como respuestas contundentes a las recomendaciones vertidas en la declaración de Bolonia emitida en el año de 1999, donde se trazaba un proyecto de unificación de los estándares de la educación superior basada en competencias, como resultado de los requerimientos de la conformación de la Unión Europea; y por otra parte, la marcada influencia del Proyecto Tunning, liderado por la Universidad de Deusto en Bilbao, España y la Universidad Gröningen en Holanda, en el cual se planteó la propuesta de determinar las llamadas competencias genéricas o transversales en cada área del conocimiento.

Lo expresado en dichos documentos trascendió en la toma de decisiones en materia de diseño curricular en las instituciones de educación superior, y a la fecha prevalece el objetivo de transformar la oferta de sus programas educativos,

en virtud de que, como lo refiere Villalobos (2004), “la cultura de las competencias ha influido en la cultura de los aprendizajes y la cultura de la evaluación” (p. 9). Sin embargo, Tobón (2006) advierte que “el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 2). Y en línea con lo descrito, Cásares (2011), afirma lo siguiente:

Si el sistema educativo aspira a influir profundamente en el mundo actual y ser agente de cambio, requiere de una revisión profunda de su enfoque hacia el maestro, las necesidades reales de los educandos, los valores a promover, los conocimientos y herramientas imprescindibles para que los alumnos enfrenten con éxito los retos de un mundo acelerado, global, competitivo y altamente exigente de calidad técnica, humana y profesional (p. 77).

Por tal razón, la educación superior persiste en la meta de reemplazar la formación centrada en la adquisición de conocimientos teóricos, para apoyar el desarrollo de competencias que respondan a las demandas del contexto real del ejercicio profesional. Esta labor amerita que los docentes conozcan a profundidad el enfoque educativo que propugna recuperar la identificación de los requerimientos de la práctica laboral contextualizada, desde un paradigma socio-formativo y sistémico, que logre entregar a la sociedad un egresado, que tuvo la experiencia de transitar por un proceso de aprendizaje, basado en la aplicación de métodos y estrategias didácticas, que le permitieron apropiarse de competencias integrales, interdisciplinarias, y de fortalecimiento para su proyecto ético de vida.

La gestión curricular de programas académicos de formación por competencias en educación superior

Como fue descrito, la sociedad actual demanda a la educación superior la oferta de programas educativos que egresen profesionales capaces de adaptarse a las demandas de un contexto laboral dinámico y exigente en la demostración de talento, humanismo, adaptación social y creatividad en lo referente al uso de los

recursos de la era digital. Para lograr tal objetivo, Barajas y Fernández (2008) proponen ejercer estrategias de gestión de aprendizaje continuo en el marco de la implementación de un currículum flexible para lograr la formación de un profesionalista integral, entendiendo a ésta como el resultado de aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Ahora bien, para lograr dicho propósito, se requiere que los miembros de una comunidad académica de nivel superior, comprendan la gestión curricular del trayecto formativo ideal para trazar un perfil de egreso, que incluya tales características. Como paso inicial en este proceso, Frola (2012), señala que un docente debe hacer de su conocimiento el perfil de egreso, tal y como se establece en la propuesta del modelo educativo institucional, para efecto de articular las estrategias didácticas que permitan alcanzarlo; dado que éste constituye la materia prima para desarrollar la planeación docente, en tanto que la asignatura, corresponde a la vía por medio de la cual, se habrán de los propósitos de formación y aprendizaje. Para clarificar la importancia de cubrir este aspecto se describe la aportación de Frola (2012) en torno a la definición de este concepto:

Un perfil de egreso es la entidad metodológica del plan de estudios, y cumple múltiples funciones: en primera instancia es la tipificación del ser humano que ahí se pretende formar; por el lado institucional, es el compromiso explícito entre la institución y el aparato docente y directivo; es el exigible institucional al contratar personal profesional que ofrece servicios educativos (p. 28).

Una vez atendida esta condición, se asume que la gestión de un currículum por competencias se sustenta en un paradigma epistemológico afín a los propósitos de formación integral, denominado enfoque socio-formativo. Desde este enfoque, el diseño del trayecto formativo de cualquier nivel educativo, no interpreta la instrucción y evaluación aislada de los componentes del concepto de competencia, sino que los aborda como un “tejido multidimensional”, en el marco de una definición de las competencias como “actuaciones integrales ante problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (Tobón, 2012, p. 10).

Bajo esta premisa, el equipo colegiado, responsable del rediseño curricular de las maestrías de la ECE, tomó como base este enfoque, y emprendió las acciones pertinentes para gestionar un currículum por competencias, de acuerdo a la metodología propuesta por García y Tobón (2009), la cual incluye “diez pasos esenciales que pretenden contribuir a la gestión de la calidad del aprendizaje y así asegurar la acreditación de los programas educativos” (pp. 16, 17). Los cuales se describen a continuación:

1. Liderazgo organizacional. Se conforman equipos de gestión curricular para llevar a cabo la construcción curricular de los programas académicos por competencias, considerando el contexto de la institución educativa o universidad. En el caso particular de la ECE, los equipos asumen el liderazgo de una licenciada en pedagogía, experta en diseño curricular por competencias.
2. Programación estratégica. Se establecen metas y un cronograma de actividades para llevar a cabo los diferentes procesos de la gestión curricular por competencias, así como criterios e indicadores para evaluar y mejorar continuamente la calidad del proceso y asegurar la acreditación del programa a nivel nacional y/o internacional. En particular, la dirección de la ECE asignó a los coordinadores de cada maestría, la responsabilidad de proponer la agenda de actividades y entrega de los informes de avance, para cumplir las metas de rediseño de los programas de estudio. En tanto que la subdirección académica, estableció la calendarización de las reuniones académicas, y se encargó de la evaluación de los avances, y la supervisión de su verificación.
3. Estudio del contexto interno (institucional) y externo (social, laboral-profesional, disciplinar-investigativo, etc.). El estudio del contexto busca determinar áreas de desempeño y problemas presentes y futuros mediante diversidad de estrategias. Se recomienda hacer primero un estudio documental. Luego, si es necesario, se puede complementar con entrevistas a expertos y/o encuestas. Para solventar este aspecto, la ECE recabó datos actuales y manifiestos del contexto para delinear

una propuesta acorde a sus demandas, además de elaborar reportes sobre seguimiento de egresados e investigaciones de sondeo de opinión aplicadas a la comunidad académica para apoyar la justificación de la actualización de los programas.

4. Elaboración y validación del perfil de egreso por competencias. Se compone de competencias básicas, genéricas y específicas organizadas en dominios de competencia y competencias concretas. En relación a este apartado, la ECE describe puntualmente en el documento propuesta, las competencias correspondientes a cada categoría, que integran el perfil de egreso de la Maestría en Administración Educativa y la Maestría en Psicopedagogía respectivamente. Resuelto este punto, se procedió a elaborar la malla curricular de ambos programas.
5. Construcción de la malla curricular. Se hace por dominios de competencia, nodos problematizadores, módulos, créditos, créditos de libre configuración y ciclos propedéuticos. El currículum propuesto para ambos programas de maestría que oferta la ECE, incluye un total de 100 créditos, distribuidos en áreas curriculares de unidades de aprendizaje para la formación básica, específica y de libre elección; bajo un esquema de evaluación del desempeño en los niveles de dominio básico, autónomo y estratégico.
6. Planificación de la estructura básica de cada uno de los módulos mediante proyectos formativos. Esta estructura básica contiene título de módulo, créditos (tiempo), horas de aprendizaje con el docente, horas de aprendizaje autónomo, competencias a formar con criterios y evidencias, competencias previas requeridas, proyecto general a llevar a cabo con los estudiantes, recursos esenciales requeridos, gestión de la calidad, etc. Para concretar este aspecto, la subdirección de la ECE propuso la implementación de un curso de sensibilización dirigido a los docentes, para apoyar la comprensión del proyecto de rediseño curricular de las maestrías bajo el enfoque de formación por competencias, y, lograr en última instancia, la elaboración de cada uno

de los programas sintéticos y analíticos del total de unidades de aprendizaje que integran el plan de estudios correspondiente a cada maestría. Como resultado, se delinearon los Productos Integradores de cada Unidad de Aprendizaje, consignando la descripción de las competencias vinculadas con la práctica en el contexto, los criterios de evaluación de desempeño, y la integración de evidencias, en el marco de la selección de una estrategia didáctica que potenciara de la mejor manera el aprendizaje de las competencias descritas en los perfiles de egreso, desde la particularidad del trayecto formativo de cada unidad de aprendizaje.

7. Gestión de recursos. Se realizan o buscan los recursos requeridos por los módulos para hacer posible la formación de las competencias (por ejemplo, manuales, libros, laboratorios, etc.). Los docentes de la ECE, así como la jefatura de Biblioteca de la ECE, se propusieron cumplir acciones que repercutieran en la actualización del acervo, tanto en referencias propias de los campos disciplinares de cada uno de los programas de maestría, así como en cuestión de literatura especializada y consulta de bases de datos relacionados con el tema de diseño, planeación, implementación y evaluación de programas educativos basados en competencias.
8. Establecimiento de políticas de evaluación. Se determinan lineamientos en torno a cómo se va a evaluar el aprendizaje de los estudiantes acorde con el enfoque de las competencias, lo cual implica reformar el reglamento estudiantil. En la ECE se tomó la decisión de actualizar las políticas de evaluación, con la finalidad de afianzar la congruencia entre el modelo educativo propuesto y la atención al cumplimiento de la flexibilidad curricular, la cual se sustenta en que el alumno adquiriera las competencias necesarias para resolver problemas prácticos en un contexto laboral determinado, con sentido ético, incluyente y respetuoso del entorno.

9. Establecimiento de políticas de organización y trabajo de los docentes. Precisa determinar políticas en torno a cómo van a atrabajar los docentes en los módulos, y cómo van a abordar la extensión y la investigación (esto implica reformar el reglamento de trabajo docente, los procesos de contratación de los docentes, el reglamento estudiantil, etc.). Este aspecto, la ECE cuenta para la puesta en marcha del programa académico de las maestrías, con todo un aparato administrativo, un cuerpo académico bien definido, personal de apoyo en los ámbitos de: informática, biblioteca, mantenimiento e intendencia. Así también se cuenta con un Reglamento General, donde se establecen todas las condiciones requeridas para el buen funcionamiento de los posgrados.
10. Implementación de la gestión del talento humano docente y directivo por competencias. Consiste en planificar la selección, formación, evaluación, remuneración y promoción de los docentes y directivos acorde con el enfoque de competencias. Al respecto de estos procesos, la ECE sigue la normatividad que establece la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

La función de liderazgo docente y su vinculación con la gestión curricular de modelos educativos basados en competencias

A propósito del desarrollo de un proyecto de rediseño curricular, surge el interés por comprender la importancia de la acción de liderar y su relación con la puesta en marcha de un proceso de gestión académica de este tipo a cargo de un cuerpo docente. Con la finalidad de contextualizar la definición de la función de liderazgo docente, Cásares (2011), afirma que a calidad educativa se inicia con el desarrollo personal y profesional del maestro, que se convierte en un promotor de los valores de honestidad, trabajo, esfuerzo y ética (p. 26). Y cobra sentido este señalamiento, cuando se pretende consolidar un proyecto académico que busca promover la formación de competencias institucionales y específicas que impacten en la formación integral de los estudiantes.

En este orden de ideas, Cásares (2011) menciona que los docentes fungen como agentes de cambio, lo cual implica que los maestros recobren la trascendencia social que conlleva formar ciudadanos comprometidos con su propia superación, ciudadanos con responsabilidad social, personas entregadas a la construcción de su propia riqueza humana y material para sí mismos, para su comunidad y su país (p.28). De tal modo que dicho autor señala que “las habilidades y capacidades básicas para ser un líder efectivo se aprenden” (p. 97).

Ahora bien, en tal circunstancia, Asili (2013), refiere que “la complejidad de las instituciones demanda un multi-enfoque que articule los diferentes liderazgos para permitir el abordaje del cambio organizacional” (p. 96). Situación que vislumbrada a partir de los cambios que amerita un proyecto académico de rediseño curricular a nivel institucional, se apoya en el reconocimiento de capacitar a los docentes en aspectos característicos de una nueva forma de liderar, que Asili (2013), define con el concepto de la *subsidiariedad*. Este término alude a “la delegación de tareas en función de los talentos y aptitudes académicas del líder; de la solvencia profesional, y de su función de facilitador del cambio, como impulsor de innovaciones, detectando competencias y promoviendo el desarrollo de las mismas” (Asili, 2013, p. 96).

Desde esta perspectiva, los señalamientos de Asili (2013), concuerdan con la intención de promover en los docentes involucrados en el proyecto de rediseño curricular basado en competencias de las maestrías de la ECE; debido a que, independientemente del rol que desempeñen los docentes en la institución, se requiere fortalecer el aspecto sociológico de su función, en cuanto a lograr que los grupos de trabajo, se desempeñen armónicamente, desde una coordinación que articule el desarrollo dinámico de la organización en miras de la visión compartida. Aunado a esto, sugiere promover el desarrollo psicológico, dado que, los docentes al identificarse con los objetivos institucionales, se transforman en líderes de su propia práctica educativa, facilitando el cumplimiento de la misión institucional.

Por último, Asili (2013) recalca el hecho de que las habilidades profesionales y personales del docente deben conjugarse de manera tal, que puedan guiar, promover y conducir procesos de transformación individual y grupal.

En este sentido, el esfuerzo conjunto realizado por los docentes pertenecientes a la ECE, en el marco del trabajo colegiado para rediseñar el currículum de las maestrías bajo el enfoque por competencias, ha provocado efectos positivos en la clarificación del rol y las funciones de liderazgo que les compete desempeñar para beneficio de los estudiantes y de la sociedad en general, la entrega de resultados de calidad.

Conclusiones

Es un hecho ineludible, que en la actualidad, en un reto sin precedentes, el Sistema de Instituciones Formadoras de Docentes del estado de Nuevo León, enfrenta el compromiso de fortalecer la calidad académica del magisterio, mediante propuestas de desarrollo profesional vinculadas con las competencias que demandan el abordaje y resolución de las problemáticas emanadas del contexto educativo en todos los niveles.

Sin embargo, la decisión de emprender la mejora de la oferta académica de una institución educativa, requiere de un esfuerzo conjunto de voluntades para sentar las bases de un ejercicio académico que redunde en un crecimiento profesional y en la vivencia de una experiencia única de trabajo colaborativo.

La implementación del proyecto de rediseño curricular de los programas de maestría de la ECE, conllevó a la experiencia de observar que la puesta en marcha de un proceso de gestión académica se fortalece a medida que se cumplen paralelamente los objetivos de la capacitación de las competencias de liderazgo que requiere el cuerpo docente.

A partir de lo cual, tomó relevancia la significación de los docentes como gestores del cambio requerido en las instituciones, al margen de la metodología seleccionada para concretar el rediseño de los programas académicos.

Lo anterior, no significa que se deba emprender un proceso de gestión curricular sin un estudio riguroso de las necesidades de formación de los profesionales que se desempeñan en un contexto determinado. Al contrario, es prioritario, atender a una adecuada selección del método para planificar un currículum que garantice el logro de los propósitos de formación integral de los

alumnos y la pertinencia del desempeño de sus competencias profesionales en beneficio de su comunidad.

Sobre este punto, el proceso de evaluación continua de la implementación de un currículum rediseñado, plantea el desafío de consolidar una cultura de aseguramiento de la calidad, mediante la cual se garantice a la sociedad que el servicio educativo que brinda la institución, se apoya en el establecimiento de un cuerpo docente y directivo competente en aspectos de diseño, implementación y evaluación del trayecto formativo que se ofrece para alcanzar las metas de aprendizaje de los estudiantes. Esto último, representa un capítulo en construcción para las instituciones que, al igual que la ECE se comprometen con la meta de elevar la calidad de la educación en el contexto de su realidad. De ahí que en adelante, los esfuerzos institucionales habrán de centrarse en esta línea.

Referencias

- Asili, N. (2013). *Educación que transforma. ¿Hacia dónde vamos?* México: Editorial Pax México.
- Barajas, G. & Fernández, J. (2008). La formación profesional basada en competencias: El caso del médico homeópata en México. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 50-56. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100010&lng=pt&tlng=es..
- Cásares, D. (2011). *Líderes y educadores. El maestro creador de una nueva sociedad.* (2ª. Ed.). México: Limusa.
- Frola, P. (2012). *Maestros competentes. A través de la planeación y la evaluación de competencias.* México: Trillas.
- García, J. & López, N. (2009). Aprendizaje de las competencias mediante proyectos formativos. En Sergio Tobón y Juan Antonio García (Comp.). *Estrategias didácticas para la formación de competencias* (pp. 16-17). Lima, Perú: A.B. Representaciones Generales, S.R.L.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Presidencia de la República, [en línea]. Disponible en: www.pnd.gob.mx

- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: política y práctica. México: OECD.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Documento de trabajo*. Talca: Proyecto Mesesup 2006. [Versión electrónica]. Recuperado de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. [Versión electrónica]. En Sergio Tobón y Adla Jaik (Comp.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (p. 10). México, D.F.: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado de http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/aplicacion_competencias.pdf#page=126
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- UNESCO (1997, 11 de noviembre). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. [Versión electrónica]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés): París, Francia. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Villalobos, M.; Parés, I.; García, M.; Lucio, P. & Martínez, S. (2010). Presentación. En Marveya Villalobos (Comp.), *Competencias para la acción educativa* (p. 8). México, D.F.: Minos Tercer Milenio.

Programa de formación para Asesores Pedagógicos del CEDE región Maxcanú

*David Ernesto Mukul Domínguez
Centro Educativo Rodríguez Tamayo
davidmukuld@hotmail.com
Marisa del S. Zaldívar Acosta
Universidad Autónoma de Yucatán
marisa.zaldívar@uady.mx*

Resumen: El Asesor Pedagógico es considerado parte fundamental para el éxito de la implementación del actual Modelo de Gestión Regional (MGR) en el Estado de Yucatán, ya que tiene como función primordial servir de enlace entre la dimensión administrativa y pedagógica. Los Asesores Pedagógicos de los Centros de Desarrollo Educativo (CEDES) analizan y diseñan los programas para ofrecer estrategias innovadoras en beneficio de los alumnos de nivel básico.

En este trabajo se presenta el proceso desarrollado para el diseño de un programa de formación para los Asesores Pedagógicos, en el que se pueden precisar dos momentos, primero la implementación de un taller para la detección de necesidades de formación bajo el modelo colaborativo, que tuvo como población a ocho Asesores Pedagógicos del CEDE Región Maxcanú. En un segundo momento a partir del diálogo y confrontación de argumentos exponen la necesidad de un Diplomado denominado Desarrollo de competencias para la Asesoría Pedagógica.

Palabras Clave: Estudio de Necesidades, Asesoría Pedagógica, Programa de formación

Contexto y necesidad

El contexto actual en que se encuentra la educación requiere de cambios que se dirijan hacia la mejora de la calidad. Un cambio educativo no se refiere a cualquier diferencia que se presenta en el centro escolar, sino que debe estar encaminado a producir mejoras en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y en el desarrollo profesional e institucional.

Una figura importante proveniente de la Secretaría de Educación Pública de México es el Asesor Pedagógico (AP) cuya formación generalmente es la de Licenciado en Educación Primaria, quien se encarga de promover procesos de análisis, reconocer la importancia del profesor, los alumnos y asumir la responsabilidad implicada en las prácticas interactivas y reflexivas.

El presente trabajo implica al Asesor Pedagógico del Estado de Yucatán, quien es considerado como un elemento clave para coadyuvar al éxito de la

implementación del nuevo Modelo de Gestión Regional en materia educativa, quienes desempeñan funciones de apoyo en los Centros de Desarrollo Educativo (CEDES) para la resolución de problemas educativos en escuelas de Educación Básica de la región Maxcanú.

El AP es una pieza clave para la capacitación de los docentes frente a grupo en educación básica. Su función es brindar estrategias de trabajo, diversas metodologías, explicar el uso de determinados materiales didácticos, asesoría en planificación, y el uso de la tecnología, entre otras. Sin embargo, no es así en la realidad, por distintas razones: no existe un manual que regule las funciones, así como tampoco un reglamento que especifique un perfil del AP en el estado de Yucatán.

Parte del problema planteado es que los docentes que se desempeñan como asesores pedagógicos no cuentan con lineamientos establecidos para la función, así mismo, tampoco existe un documento rector que la avale, debido a lo anterior el trabajo es normado por la práctica diaria. Por lo tanto requieren de un programa formativo para desempeñarse. Es imprescindible considerar las ideas de Tapia (2008) donde queda en manifiesto que las necesidades de capacitación son primordiales para la mejora del desempeño del AP y los buenos resultados en educación se reflejen en los profesores que reciben la asesoría.

Debido a la falta de un programa de formación para desempeñar la Asesoría Pedagógica, es preciso realizar un diagnóstico de las necesidades de formación para la función del Asesor Pedagógico considerando los aportes de Imbernon (2009) para diseñar un programa de formación profesional para un mejor desempeño de las funciones.

Objetivos del proyecto

Diseñar un programa de formación para Asesores Pedagógicos en el estado de Yucatán de la región Maxcanú cuyo perfil le de identidad a esta figura profesional.

Marco de referencia

El papel del Asesor Pedagógico se modifica en las últimas décadas, sometido a una nueva conceptualización crítica tanto interna como externa a las

instituciones responsables de la educación en México. Es importante conocer las propuestas que surgidas para comprender el concepto actual y conjugar adecuadamente las dimensiones que integran y hacen posible el avance en el aprendizaje de los alumnos.

El concepto actual del AP, entonces, conjuga procesos de acción colegiada e individual; las mejoras en las dimensiones del centro escolar deben complementarse con las mejoras de las prácticas docentes; de manera que los cambios organizativos se focalicen en aspectos didácticos del aula y las experiencias y demandas de los docentes respecto al trabajo en el aula para que se refleje en el centro de interés (Azzerboni, 2004).

Una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en los contenidos y la manera cómo se llevan a cabo.

El Asesor Pedagógico debe evitar asumir, bajo ningún motivo, la función correctiva y tradicional. Por ello debe dotarse de suficiente marco conceptual de referencia, apertura mental y flexibilidad para saber articular un sabio equilibrio que tenga en cuenta esta tradición técnica y las consecuencias heredadas.

Es un profesional de la educación con mucha iniciativa y disposición, responsable de la actualización técnica y pedagógica de directores/as y docentes en el ámbito de acción; y fortalecer el desempeño de estos actores en el aula y el centro educativo (Argueta, 2004).

Las problemáticas de la asesoría pedagógica

De acuerdo a Fullan (1997), se precisa que los mayores problemas que enfrentan los Asesores Pedagógicos al impulsar procesos de mejora en las escuelas no es tanto la resistencia de los docentes sino la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva de parte de los maestros.

La presencia de los Asesores Pedagógicos en los diferentes niveles educativos emerge en situaciones diversas dados los contextos geográficos y laborales en los que participa. Así mismo, las condiciones en que tiene lugar la participación y colaboración enfrentan algunas problemáticas presentes en

diferentes grados y posibilidades de intervención. Entre ellas destacan: la indefinición del rol, la falta de perfil y funciones específicas de asesoría y la falta de reconocimiento institucional, dependencia de la autoridad inmediata, falta de capacitación en aspectos pedagógicos en el ámbito educativo y el exceso de carga administrativa.

Hacia el modelo del asesor que se pugna

El asesor experimentando debería aproximarse a la idea desarrollada por Cordero (2012), respecto a que debe ser un guía y mediador entre iguales, de amigo crítico que no prescribe soluciones generales para todos, sino que ayuda a encontrarlas dando pistas para saltar los obstáculos personales e institucionales y contribuyendo a generar un conocimiento compartido mediante la reflexión crítica y colegiada.

La detección de necesidades de formación, previa al diseño de los planes y programas, es un proceso normalmente promovido por las administraciones educativas y centradas en las preferencias de los docentes sobre las necesidades y los aspectos organizativos que más les satisfacen. Este tipo de indagaciones, acostumbra a ser superficiales y descriptivos, basado en encuestas y cuestionarios, que limitan la utilidad del proceso, lo cual apunta a la conveniencia de incorporar procedimientos más cualitativos y participativos que garanticen la detección de necesidades auténticas y permitan poner en marcha planes para satisfacerlas (Colen, 2009).

Si lo que se pretende es detectar las necesidades sentidas por el profesorado, hay que hacer una detección de necesidades de carácter colaborativo, basado en las percepciones, juicios e informaciones del propio profesorado, en el contexto donde desarrollan la práctica, con el fin de implementar acciones formativas que les ayuden a avanzar en los procesos de innovación o de mejora (Imbernon, 1997).

Metodología

El trabajo se clasifica como un proyecto de desarrollo educativo en donde se realiza la detección de necesidades de formación y que permite el diseño de un

programa de formación para Asesores Pedagógicos en una región del estado de Yucatán.

El proyecto se realiza mediante dos etapas primordiales. En la primera etapa se desarrolla un estudio de detección de necesidades y en la segunda etapa, se lleva a cabo el diseño del programa de formación a partir de los resultados obtenidos.

Participantes

Los participantes fueron ocho Asesores Pedagógicos de la región Maxcanú, con formación en las áreas de educación, con los cuales se lleva a cabo el estudio de detección de necesidades de formación. Este grupo de participantes se seleccionan de acuerdo con la experiencia en el cargo, con la finalidad de que aporten los elementos necesarios acerca de las problemáticas que enfrentan.

Procedimiento

Primer momento: Estudio de necesidades de formación. Para el estudio de necesidades de formación se emplea la Técnica colaborativa de análisis de proceso. Esta técnica adaptada por (Font e Imbernon, 2002) que se deriva de la propuesta por y que también es readaptada por (Benedito e Imbernon, 2001) y desarrollada por el grupo de Formación Docente de la Universidad de Barcelona. Con esta técnica los participantes realizaron un diagnóstico a partir de tres actividades concretas:

- Identificación de las problemáticas a las que se enfrenta como Asesor Pedagógico.
- Categorización de dichas problemáticas al brindar la asesoría.
- Priorización de las problemáticas detectadas en las escuelas de Educación Básica en donde prestan sus servicios.

Para la Priorización de las necesidades de formación esta última fase tuvo por objetivo establecer la prioridad de las temáticas planteadas en las categorías, mismas que fueron determinadas por el grupo. Para hacer la priorización se utiliza una figura conocida como “diamante”.

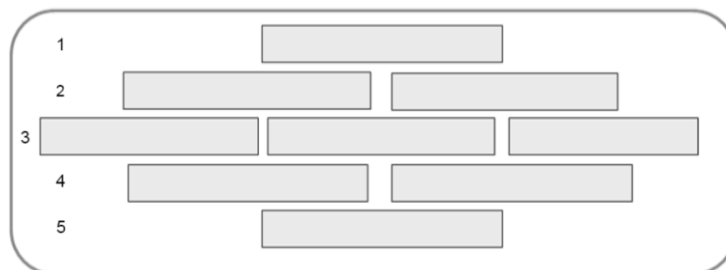


Figura 1. Figura del diamante

Segundo momento: Nivel específico del programa y establecimiento del diseño curricular. A partir de los resultados encontrados en el diagnóstico de necesidades, se diseña un programa de formación para los Asesores Pedagógicos con base en el modelo instruccional basado en competencias, de acuerdo con (Arnaz, 2004) y que se constituye de cuatro elementos fundamentales: objetivos, plan de estudios, cartas descriptivas y un sistema de evaluación; que conducen a dicha formación.

Resultados

Primer momento: Para la detección de necesidades de formación se llevó a cabo un taller que se conformó de cuatro fases en las que los participantes, a través del modelo colaborativo exponen y argumentan dichas necesidades de formación para desempeñar la función de Asesor Pedagógico.

Fase 1) Encuadre de la actividad. En esta fase cada Asesor Pedagógico se presenta mencionando su formación profesional, años de experiencia docente, grado académico y cuáles son las razones que los motivan a desempeñarse como Asesores Pedagógicos. De los ocho AP tres son Licenciados en Educación, uno Licenciado en Educación física, una Licenciada en Educación Media Superior y tres Licenciados en Educación Primaria. De la primera actividad del taller se obtiene que las razones por las que los AP eligen desempeñar la comisión, que les ofrece la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, sobresale el interés por la mejora de los resultados educativos, así como, la curiosidad por vivir la experiencia de la asesoría y regresar a las aulas para apoyar a los maestros en la mejora de la labor docente.

Fase 2) Identificación de las necesidades de formación. En esta fase se les pide reflexionar sobre las necesidades que tienen como Asesores Pedagógicos a través de enlistarlas y discutir las de manera individual. Posteriormente se les pide integrar una lista por mesa de trabajo, nombrando a un moderador y un secretario. Cada mesa procede a depurar las listas por medio de la técnica “bola de nieve”. Dando lugar a una lista única de necesidades para el grupo de participantes. Los Asesores Pedagógicos expresaron inquietudes y necesidades respecto al trabajo que desempeñan, dando lugar a una lista variada debido a que no reciben cursos que los orienten a desempeñar la función.

Fase 3) Categorización de las necesidades de formación. En esta fase los ocho Asesores Pedagógicos son participativos ya que todos quieren ver reflejadas las necesidades personales. Se especifica que aquellas necesidades que se pueden agrupar, ayudan a definir las temáticas en categorías que atiendan lo expresado. El objetivo de esta fase es realizar una clasificación de las necesidades planteadas en categorías o temas significativos que sean planteadas por el grupo.

Fase 4) Priorización de las necesidades de formación. En esta última fase se realiza la priorización por medio de una figura conocida como *diamante*. Las categorías establecidas se priorizan a través de un proceso de formación y diálogo. Los participantes reflexionan sobre qué categorías o temáticas deben ser consideradas como necesidades y las ubicaron según el orden. Las categorías se enumeraron del uno al siete según su importancia, seguidamente se inicia el debate para jerarquizar las puntas del diamante.

Segundo momento: De acuerdo a los resultados del diagnóstico de necesidades y con base en el modelo de Arnaz, se propone el programa de formación Diplomado para el desarrollo de competencias para la Asesoría Pedagógica. A partir de los resultados y tomando en cuenta que los programas de formación efectivos parten de romper las ideas tradicionales, en donde estos se elaboran con propuestas tipo embudo, se plasman las ideas propuestas por Arnaz, (2004):

- Formular los objetivos curriculares: en este se consideran los objetivos del Programa de Gestión Regional que busca dar respuesta a las necesidades

particulares a cada una de las regiones de los Centros de Desarrollo Educativo (CEDEs) por lo tanto se precisan como una descripción de los resultados esperados en el proceso educativo.

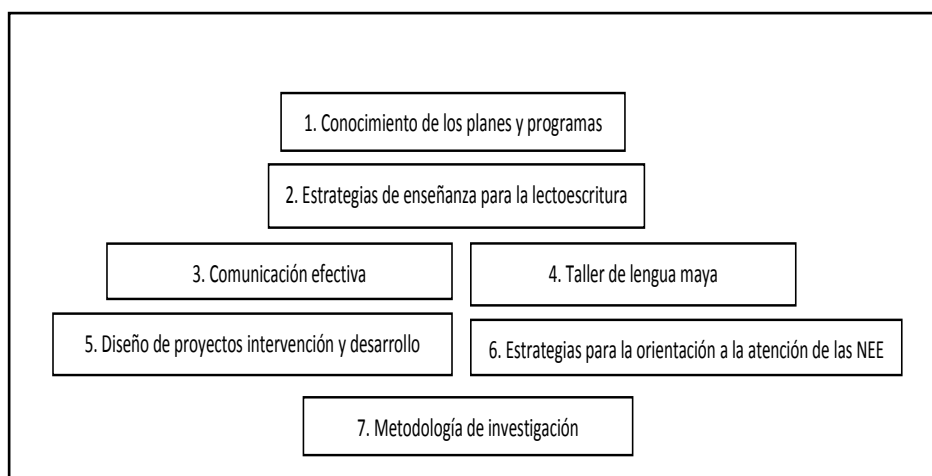


Figura 2. El diamante de los Asesores Pedagógicos

- Elaborar el programa de formación: Consta de los contenidos y el proceso de enseñanza y de aprendizaje para los AP.
- Elaboración de las cartas descriptivas, es decir, los documentos que sirven para describir los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, así como los procedimientos y medios que pueden emplearse para lograrlo y evaluar los resultados.

| MODULOS DEL DIPLOMADO | | |
|--|---|-------------------------------------|
| 1 Análisis del Plan y Programas de estudios 2011. | 2 Estrategias de enseñanza para la lectoescritura | 3 La comunicación efectiva |
| 4 Lengua maya | 5 Introducción a la Investigación educativa | 6 Diseño de proyectos de desarrollo |
| 7 Panorama general de las Necesidades Educativas Especiales | | |

Figura 3. Malla del Diplomado para el desarrollo de competencias para la Asesoría Pedagógica

Conclusiones e implicaciones

La nueva propuesta a la Reforma Integral de la Educación Básica establece orientaciones para alcanzar una calidad educativa que se fundamenta en una transformación general desde la gestión escolar como de los procesos inmersos en la práctica docente. Lo anterior propone centrarse en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender las necesidades para que mejoren en las competencias que permitan el desarrollo personal.

Dado que el ámbito pedagógico es prioritario, la autoevaluación docente en su trabajo resulta fundamental, por lo que la figura del Asesor Pedagógico cobra mayor importancia ya que es quien sirve de enlace entre las metas de los Consejos Estatal y Regional y los retos para el logro educativo a través del desarrollo de estrategias que favorezcan el ámbito pedagógico.

El programa de formación Diplomado para el desarrollo de competencias para la Asesoría Pedagógica surge como propuesta debido a la necesidad manifestada por los Asesores Pedagógicos quienes llevan en promedio veinte meses en la función sin recibir capacitación enfocada a las necesidades de formación profesional.

Finalmente se menciona que el diplomado está enfocado a las necesidades de formación manifestadas por los ocho Asesores Pedagógicos de la Región Maxcanú por lo que la impartición está enfocada a la disposición de los mismos.

Para la implementación del diplomado es preciso señalar algunas implicaciones a considerar para el logro de las competencias propuestas en cada módulo. Primero se hace necesario brindar las facilidades necesarias para que los Asesores Pedagógicos puedan participar en el mismo.

En el desarrollo de cada uno de los siete módulos del Diplomado para el Desarrollo de Competencias para la Asesoría Pedagógica, se sugiere que los facilitadores de cada uno de los módulos tenga amplio dominio acerca de las estrategias de enseñanza basada en competencias, evitando las clases magistrales, las exposiciones o lecturas individuales. Dando lugar a situaciones problemáticas surgidas del contexto laboral de los Asesores Pedagógicos, para generar un espacio donde se reafirmen los aprendizajes a través de actividades

de trabajo colaborativo para la comprensión y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Lo anterior va encaminado a darle una congruencia responsable entre las exigencias de la Secretaría de Educación Pública y las competencias profesionales de los Asesores Pedagógicos que establecen los Centros de Desarrollo Educativo.

Referencias

- Arnaz, B. (2004). *La planeación curricular*. Pág. 9-45. México: trillas.
- Argueta, M. (2004). *Ejes Transversales en el Currículum de la Formación Inicial de Docentes*. Cartago, Costa Rica.
- Azzerboni, D. (2004). *Conduciendo la escuela: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico*.
- Benedito, V., F. Imbernón B., y Félez R. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación del Pofesorado*. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=294>
- Colén, M. (2009). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. *Aula de Innovación Educativa*, (44).
- Cordero, G. (2012). *Diagnóstico de necesidades de formación profesional de los asesores técnico pedagógicos (ATP) de zona en Baja California*. 12 - 001. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Font, A., e Imbernón, F. (2002). Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? *Trabajar unidos para mejorar*. Morón. Publicaciones MCEP.
- Imbernón, F. (2009) *La Necesidad y la importancia de la formación docente universitaria*. En Imbernón, F. y C. Guzmán (coord.). *Necesidades de formación de profesorado universitario: los casos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina), la Universidad de Valparaíso*

(Chile) y la Universidad de Barcelona. Barcelona: Universidad de Barcelona-FODIP.

Moliner, J., y López, R. (2010). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, vol. 16.

Tapia, G. (2008). La supervisión escolar. Perspectivas de reforma e innovación en el marco de la reforma educativa mexicana. Universidad de Guanajuato. Tesis de Maestría. Universidad de Guanajuato, Instituto de investigaciones en educación, Guanajuato, México.

Diseño de proyectos desde un enfoque socioformativo: una experiencia en un posgrado del bine

Raymundo Murrieta Ortega

Norma Nava Ramírez.

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

raypuebla.upaep@hotmail.com

norma_nava@hotmail.com

Resumen: El estudio comparte una experiencia didáctica en el diseño de proyectos formativos con doce alumnos (cinco mujeres y siete hombres) de la Maestría en Docencia de la Educación Física, perteneciente al Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla en Puebla, México. Así mismo, se describe el uso de la metodología que propone Tobón (2014), en donde se parte de la necesidad de transitar de una educación tradicional para llegar a una educación que privilegie el desempeño competencial en el contexto para resolver problemas reales.

La experiencia didáctica abarcó del 30 de agosto al 04 de octubre de 2014, tiempo en donde los participantes diseñaron sus proyectos en seis sesiones sabatinas. Los instrumentos para recabar la información fueron la observación, el diario de campo y la entrevista grupal con los doce docentes participantes en el estudio. El propósito fue desarrollar las habilidades de los estudiantes de maestría en el diseño de proyectos formativos con la idea de atender problemas del contexto desde el enfoque de la socioformación para proponer soluciones viables.

Palabras clave: proyectos formativos, socioformación, competencias, evaluación y mapas de aprendizaje.

Contexto y necesidad

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” es una Institución de Educación Superior Pública, ubicado la ciudad de Puebla, México. Está conformado por seis programas de Licenciatura: a) Preescolar, b) Primaria, c) Secundaria con especialidad en Telesecundaria, d) Educación Física, e) Educación Especial y f) Educación Inicial. Asimismo, existen cuatro programas de maestría: a) Gestión de la Educación Física, b) Docencia de la Educación Física, c) Gestión de la Calidad, y d) Metodología en la Enseñanza del Inglés.

El estudio se establece ante la necesidad de diseñar proyectos innovadores que repercutan en el desarrollo de habilidades de doce alumnos de la Maestría en Docencia de la Educación Física generación 2013-2015, perteneciente al Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, ubicado en la ciudad de Puebla, México. Además, la propuesta didáctica se basa en el uso

de la metodología que propone Sergio Tobón (2014) en su libro “Proyectos formativos: teoría y metodología”, con el propósito de atender problemas del contexto mediante proyectos.

Objetivos de la experiencia didáctica.

General: desarrollar habilidades en el diseño de proyectos formativos desde el enfoque de la socioformación que contribuyan al fortalecimiento del perfil de egreso del estudiante de Maestría en Docencia de la Educación Física.

Específico: analizar problemáticas de la Educación Física en la Educación Básica para proponer soluciones viables mediante proyectos desde el contexto de la socioformación.

Marco conceptual o de referencia

a) El enfoque por competencias

Díaz Barriga (2006) asegura que el término competencias obedece a la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad, y, c) puestos en acción en una situación inédita. Describiendo que la mejor manera de observar una competencia es la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

Por su parte Tobón (2006) afirma que existen dos clases generales de competencias: competencias específicas y competencias genéricas. Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones. Finalmente, las competencias específicas, a diferencia de las genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido, hablamos de las competencias específicas del profesional en educación física, del profesional en ingeniería de sistemas o del profesional en psicología).

Por lo tanto, atender el enfoque por competencias es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes, a partir de la asimilación de conceptos, de derribar paradigmas, de modificar prácticas educativas, que ahora tendrán que centrarse en el estudiante y en lo que aprende.

b) El enfoque socioformativo

El enfoque socioformativo (Tobón, 2012) focaliza su gestión en diez principios 1) pensar complejamente para ser mejores personas, 2) vivir con un proyecto ético de vida, 3) formarse mediante la colaboración y socialización, 4) la formación integral es responsabilidad de toda la sociedad, 5) formarse sirviendo, 6) buscar la sencillez sobre la complicación, 7) los problemas son oportunidades, 8) la formación es emprendimiento, 9) mejorar continuamente, y 10) demostrar la actuación con evidencias. Por ello, se establece como una propuesta alternativa al enfoque tradicional, el cual es caracterizado por la fragmentación del aprendizaje en asignaturas separadas, donde se parte de contenidos, el docente dirige el proceso en todas sus fases y se evalúa con base a exámenes de contenidos.

Por el contrario, en el enfoque socioformativo se persigue la formación de las competencias (Tobón, 2012) en los estudiantes en el marco de una educación inclusiva. Por tanto el autor propone diez ejes claves para desarrollarlo, y son 1) sensibilización, saberes previos y visualización de metas, 2) conceptualización, 3) resolución de problemas contextualizados, 4) valores y proyecto ético de vida, 5) comunicación asertiva, 6) trabajo colaborativo, 7) creatividad, personalización e innovación, 8) transversalidad, 9) gestión de recursos, y 10) evaluación y metacognición.

Por consiguiente, el proceso de formación de las competencias en una perspectiva socioformativa (Tobón, 2012), implica no centrarse en los contenidos, sino en el desempeño integral ante los problemas del contexto con articulación de los diferentes saberes. Para ello, los estudiantes requieren de estrategias para potenciar la formación de las competencias. Estas estrategias son procedimientos para formar y aplicar los saberes en torno a problemas del contexto, posibilitando el desarrollo de la autonomía dado que el estudiante no depende del apoyo

continuo del docente, sino que puede dirigir su formación. Una de las estrategias que contribuye a la resolución de problemas del contexto son los proyectos formativos.

c) Proyectos formativos

Los proyectos formativos constituyen una de las estrategias didácticas con más impacto en el desarrollo de competencias en todos los niveles educativos y áreas de aprendizaje (Tobón, 2014). Esto se debe a que aplican todos los principios de la socioformación, como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la metacognición y la evaluación con evidencias relevantes. Asimismo, son una estrategia general para formar y evaluar las competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas del contexto. En todo proyecto hay acciones de direccionamiento (se acuerda una meta a lograr según el problema por resolver), planeación (se determinan las acciones para lograr la meta), actuación (se ejecutan las actividades planificadas) y comunicación (se socializan las actividades y los productos logrados con el proyecto).

Los proyectos formativos constituyen una metodología que tiene impacto en el desarrollo y evaluación de las competencias (Tobón, 2014), dado que se enfoca en lograr que los estudiantes identifique y resuelvan problemas reales. Puesto que todo proyecto implica planear, ejecutar, buscar actividades para resolver un problema, evaluando la resolución del problema mediante los productos logrados. Por tanto, impacta en el desarrollo del estudiante, dado que se enfoca en lograr que identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto.

Los proyectos brindan un servicio o beneficio (Tobón, 2014), se basan en el trabajo colaborativo que es el proceso mediante el cual varias personas comparten y unen ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas, trabajando con comunicación asertiva y asumiendo responsabilidades individuales. Además, se clasifican por el área (personales, familiares, recreativos, deportivos, empresariales, etc.) y por la articulación de disciplinas (disciplinarios, interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios).

A cerca de la metodología para planear un proyecto formativo, (Tobón, 2014) se establece un esquema de fácil comprensión, el cual incluye título del proyecto, asignatura y bloque, referentes (aprendizajes esperados y referencias), competencia, acciones (desglosadas en seis momentos: 1) presentación del proyecto, 2) análisis de los saberes previos, 3) gestión del conocimiento, 4) diagnóstico, 5) emprendimiento, y 6) socialización), contexto, problema y proceso de evaluación.

Un aspecto muy importante en el diseño del proyecto formativo es la identificación de la o las competencias por formar (Tobón, 2014), esto se hace tomando como referencia el plan de estudios y el programa de la asignatura o módulo. También es importante acotar que se pueden colocar las competencias tal y como aparecen en el programa, además se recomienda redactar la competencia si no aparece en el programa de estudios.

Otro factor esencial es el planteamiento del problema del contexto (Tobón, 2014) ya que es uno de los puntos más importantes de la metodología de proyectos formativos. Para ello, se recomienda un único problema, considerando las siguientes opciones: 1) presentar el problema con una pregunta, 2) presentar el problema con una afirmación o propósito, 3) describir el problema mostrando la necesidad y luego planteando la pregunta que se debe responder, 4) describir la necesidad y después formular el reto por lograr, o el propósito, con la mayor claridad posible, 5) plantear con gran detalle la situación, dando una descripción precisa del espacio, del tiempo y de las circunstancias que rodean la situación, para después plantear la pregunta.

d) Evaluar en un enfoque por competencias

Así mismo, sobre la forma de evaluar en los proyectos formativos, Hernández (2013) afirma que se debe romper con el paradigma tradicional de calificar acciones, actitudes e ideas, para establecer una evaluación de las competencias, que es aquella valoración integral, crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes previos, así como sus necesidades vitales, las fortalezas y los aspectos por mejorar. Entendiéndose ahora la evaluación como un proceso sistémico que utiliza instrumentos para

recabar evidencias o logros en donde los participantes demuestran las competencias alcanzadas, así como la adquisición de los aprendizajes esperados.

Por otro lado, Ahumada (2005) denomina este nuevo proceso como evaluación auténtica del aprendizaje, porque es un enfoque que intenta averiguar que sabe el estudiante o que es capaz de hacer, utilizando métodos diferentes no solo pruebas, si no los desempeños que el estudiante puede mostrar, con evidencias reales y vivencias de los aprendizajes.

Un instrumento de evaluación en el enfoque socioformativo es el mapa de aprendizaje (Tobón, 2014). El cual establece cinco niveles de desempeño desde la socioformación, como son en preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Entre los componentes esenciales del mapa de aprendizaje encontramos nueve aspectos clave: 1) identificar y comprender la competencia que se pretende evaluar, 2) proceso de evaluación a llevar a cabo, 3) criterios, 4) evidencias, 5) indicadores por nivel de dominio, 6) ponderación y puntaje, 7) criterios e indicadores obligatorios para acreditar una competencia, 8) recomendaciones y 9) retroalimentación.

Metodología

Los participantes en el estudio fueron en total doce alumnos de maestría, cinco mujeres y siete hombres, todos como formación inicial de licenciados (as) en Educación Física y desempeñándose en escuelas de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) en diversos contextos del Estado de Puebla. Sus edades fluctúan entre veinticuatro y cuarenta años. Los instrumentos utilizados para obtener la información fueron la observación, pues como afirma Best (1982) la observación es una técnica de investigación que debe siempre conducirse expertamente, ser realizada con un propósito definido, dirigida sistemática y cuidadosamente y registrada en su totalidad. Por su parte, Hernández y cols. (1998) afirman que la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta. También se utilizó el diario de campo para registrar lo observado, así como la entrevista grupal.

Descripción de la experiencia didáctica

La presente experiencia didáctica se vivió con un grupo de alumnos de posgrado, cuando el docente titular del módulo IV del área sociocultural en la Maestría en Docencia de la Educación Física integra en el programa a su cargo la metodología de Sergio Tobón sobre los proyectos formativos. El objetivo general del módulo fue desarrollar las habilidades de los alumnos de posgrado en el diseño de proyectos formativos. Al mismo tiempo, como objetivo alterno se establece analizar problemáticas de la Educación Física en la Educación Básica para proponer soluciones viables desde el contexto de la socioformación.

Entre los diversos recursos utilizados en el módulo, se destacan los videos sobre el diseño y utilidad de los proyectos formativos, así como la revisión del texto “Proyectos formativos: teoría y metodología” de Tobón (2014) específicamente el capítulo siete titulado ¿Cuál es la metodología para planear un proyecto formativo? Además, de las lecturas de Hernández (2013) sobre los mapas de aprendizaje, Ahumada (2005) con la evaluación auténtica del aprendizaje y Tobón (2012) con los conceptos clave sobre el enfoque socioformativo. Así mismo, para evaluar el diseño de los proyectos se utilizó un mapa de aprendizaje.

La evaluación de los proyectos formativos con el instrumento de mapa de aprendizaje dio como resultado, que de los doce estudiantes participantes, cuatro se ubicaran en el rubro de estratégico, por motivo de que lograron recuperar problemáticas generales obtenidas de los Consejos Técnicos Escolares, para plasmarlos en sus proyectos, lo cual le daba al trabajo un rango de innovador e interdisciplinario; dos cubrían en mayor medida los rasgos del nivel autónomo; así como también dos el rubro de resolutivo; finalmente, cuatro, se instalaron en el aspecto denominado receptivo, porque atienden aspectos concretos de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011; cabe destacar que ninguno tuvo el nivel de preformal.

Los temas abordados por los estudiantes se enfocaron preferentemente en la asignatura de Educación Física, que representa su formación inicial y el rol que desempeña la mayoría en las escuelas de Educación Básica, pues de los doce

participantes, seis laboran en el nivel preescolar, tres en primaria, dos en secundaria y uno no cuenta con plaza, no desempeñándose en alguna escuela. Por tanto, los temas de los proyectos se enfocaron en pensamiento matemático, convivencia, hábitos alimenticios, juegos cooperativos, pensamiento estratégico, sedentarismo, entre otros.

Resultados

En este espacios se comparten las aportaciones de los participantes mediante una entrevista grupal realizada el 4 de octubre de 2014, destacándose que los estudiantes accedieron a que se grabara su voz, posteriormente se registró en el diario de campo lo externado por los entrevistados y finalmente se realizó el análisis correspondiente. Los resultados fueron de manera general que el proyecto formativo es “una forma fácil de sistematizar las competencias, los propósitos, contenidos y vincularlos, teniendo en cuenta los recursos y tiempos con los que se cuenta”.

Así mismo, se afirmó que “integra elementos sustanciales para dar solución a demandas escolares, por lo tanto es una herramienta importante en la vanguardia de la educación escolar”. Además, se comparte que “los proyectos formativos son una herramienta útil para llevar a cabo acciones de aprendizaje de manera sistemática y fácil, éste nos puede ayudar a cumplir objetivos y propósitos de manera correcta”. Por lo tanto, se reitera lo siguiente “para mí lo más significativo es la forma de sistematizarlo, es muy comprensible y fácil en su elaboración, abarcando los rasgos que son relevantes”.

También existieron momentos difíciles al diseñar los proyectos, como el siguiente “al inicio cuando empecé a elaborarlo me costó un poco, ya que el ejemplo que nos da el autor es para educación media superior y yo laboro en nivel preescolar”. Además se afirma que “lo más difícil es pensar en actividades que en verdad me apoyen para el logro del aprendizaje, así como la forma de evaluación que voy a utilizar, para verificar el proceso de adquisición del aprendizaje, lo que creo se me dificultó más es hacerlo atractivo, motivador e innovador para que el alumno no llegue al aburrimiento”

No obstante se comenta que “los proyectos formativos son una planeación que toma en cuenta el problema y la forma de atenderlo, de manera atractiva que motive a los alumnos, buscando siempre actividades que impliquen resolver problemas, se lleva una secuencia para ir avanzando poco a poco hacia el aprendizaje, se toma en cuenta la evaluación y el registro de cada avance como evidencia, toma en cuenta los estilos de aprendizaje y la retroalimentación”.

Por tanto, se afirma que “lo que más significó para mí, son las competencias que debo tener como docente para trabajar con actividades nuevas, promover el trabajo colaborativo y aprender junto con los alumnos, tomando a la educación como base”. Finalizando con la siguiente opinión “el modelo sintético de la planeación de un proyecto formativo es muy útil e importante, ya que nos brinda un buena herramienta para realizar una adecuada práctica docente”

Conclusiones

La utilización de proyectos en la escuela representa una posibilidad de atender a los alumnos desde un enfoque integrador e innovador, considerando de inicio sus intereses y motivaciones. La metodología sobre el diseño de proyectos formativos que propone Tobón, resultó de interés en los alumnos de posgrado y se fortaleció con la revisión y el análisis del enfoque socioformativo que va enlazado con la educación por competencias, establecida en todos los niveles de la Reforma Educativa en México.

Se concluye afirmando que el proyecto formativo es una excelente opción para atender problemas del contexto, visualizados la mayoría de ello en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en donde los maestros actúan de manera colaborativa. Para ello se debe generar un ambiente en donde se privilegie en trabajo en equipo para el diseño de proyectos inter y multidisciplinarios.

Por lo anterior, el educador físico no se debe excluir del CTE, por el contrario su aportación es indispensable, porque como se afirma en el enfoque socioformativo en su principio número siete “los problemas son oportunidades”. Por tal motivo, las aportaciones de todos los docentes establecidos en la ruta de mejora y en la construcción de propuesta como los proyectos formativos, traerá como consecuencias la obtención de mejores resultados educativos.

Referencias

- Ahumada, Pedro. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: PAIDÓS
- Best, John. (1982). *Cómo investigar en educación*. Novena edición. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, Ángel. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*. México.
- Hernández, José. (2013). *Procesos de evaluación de las competencias desde la socio-formación*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004001>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.
- Tobón, Sergio. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Colombia.
- Tobón, Sergio. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación*. Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. México: ReDIE.
- Tobón, Sergio. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*. México: PEARSON.

Evaluación del Sistema Nacional de Tutorías Académicas en una escuela de nivel medio superior

Lic en Educ. Pedro Gustavo Ortiz Simá¹
Lic. en Educ. Anwart Miguel Gil Car²
Lic. en Educ. Tomás Alberto Viana Ortegón³
Universidad Autónoma de Yucatán
pedroortizsima@gmail.com
miguelgilcan@gmail.com
t.alberto.viana.o@gmail.com

Resumen: Este trabajo describe la puesta en marcha de un proyecto de innovación curricular diseñado para el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, el cual es un programa desarrollado en una escuela del nivel medio superior en la ciudad de Mérida, Yucatán. Asimismo, se detalla el proceso de innovación curricular desde el punto de vista de la evaluación como herramienta para la mejora de la calidad en los servicios educativos. Con base en los resultados obtenidos, se realizan propuestas en aspectos relacionados con la satisfacción de las necesidades de formación del tutor y para atender necesidades administrativas y de operación del programa a fin de alcanzar los objetivos propuestos para beneficio de los estudiantes.

Palabras clave: *tutoría académica, estudiante, tutor académico, bachillerato.*

Contexto y necesidad

La Dirección General del Bachillerato (DGB) es una unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), encargada de coordinar la educación que se imparte en el Bachillerato General, en los aspectos técnicos y pedagógicos. En este sentido, el plantel donde se desarrolló el proyecto de innovación pertenece a la DGETI, y es una dependencia adscrita a la SEMS, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (DGB, 2014).

Actualmente, la DGETI es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, con una infraestructura física de 442 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 274 CBTIS (SEP, 2012).

Por su parte, la institución en la cual se llevó a cabo la innovación curricular es una escuela de nivel Medio Superior ubicada en el sector sur de la ciudad de Mérida, Yucatán; los alumnos que cursan sus estudios ahí provienen mayormente

de las colonias cercanas, y éstos tienen en promedio un nivel socioeconómico medio-bajo.

Actualmente, el plantel cuenta con una matrícula de 1840 alumnos que cursan sus estudios ya sea en el turno matutino o vespertino. Como se ha mencionado, el plantel ofrece educación con la posibilidad de que el estudiante pueda cursar a la vez una carrera técnica, con opción a obtener título y cédula profesional; a esto se le llama modalidad bivalente (SEP, 2012).

En la primera etapa del proceso para obtener información se entrevistó al director, quien mencionó que se había realizado el cambio del responsable del programa de tutorías de la escuela y, por tanto, era conveniente realizar una reestructuración del servicio. Por lo anterior, consideró necesario “realizar una evaluación para conocer a fondo, y específicamente, los aspectos con los que se debe trabajar”.

Asimismo, de ello se obtuvo conocimiento de que los alumnos presentan bajo desempeño académico, de manera que el programa institucional de Tutorías debe intervenir para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Es importante señalar que evaluar el funcionamiento del programa de Tutorías Académicas (SINATA) permite conocer si se están cumpliendo los objetivos de éste, y con ello generar las acciones que refuercen y/o redirijan el trabajo en conjunto entre directivos, docentes y tutores.

En conclusión, la innovación realizada consistió en el diseño y evaluación del programa denominado Sistema Nacional de Tutorías, cuyo funcionamiento no había sido valorado desde el año 2011 en el que inicia su operación.

Objetivos de la experiencia o proyecto

El propósito planteado a partir del conocimiento de la situación problemática es:

Evaluar el programa del Sistema Nacional de Tutorías Académicas considerando la opinión de los estudiantes beneficiados de segundo, cuarto y sexto semestre del bachillerato y de los tutores.

Sus objetivos son: Identificar necesidades de mejora en el Sistema Nacional de Tutorías Académicas; elaborar propuestas para mejorar la operación del

programa en términos de infraestructura; elaborar propuestas para mejorar la operación del programa en términos de formación de tutores; y elaborar propuestas para mejorar la operación del programa en términos de administración de los servicios de la institución.

Marco de referencia

El acompañamiento en los estudiantes es una característica que las escuelas actuales deben tener, para que el estudiante se sienta apoyado en su proceso de aprendizaje.

Según la definición de la ANUIES (2001), la tutoría:

“Consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función...” (p. 3).

Álvarez y Torres (2002) proponen una definición relacionada con la anterior, puesto que mencionan que la tutoría es un apoyo educativo que tiene como propósito ofrecer a las jóvenes estrategias de formación integral con el fin de apoyarlos en sus procesos de tipo personal y de aprendizaje.

En relación con los tutores, Espinosa, García y Velasco (2000) mencionan que el tutor “es un docente comprometido con el proceso educativo del estudiante, que conjuntamente con el orientador educativo, promueve alternativas para la prevención y resolución de las problemáticas más comunes y complejas que se presentan cotidianamente en las escuelas del Nivel Medio Superior...” (p. 17).

Asimismo, bajo la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), Vancini y Olivas (2009) hace mención de diferentes características que el profesor-tutor debe tener. Menciona que:

“Parte importante del quehacer del docente es fundamentar su práctica docente en un modelo centrado en el aprendizaje que le permita facilitar el proceso educativo con base en una adecuada planeación en la cual se precise la definición de objetivos, se diseñe un proceso evaluativo, se valore una variedad de contextos educativos y propicie el trabajo colaborativo para el alumno.”

Entonces, para objeto de este proyecto se definirá la tutoría como el acompañamiento que el profesor realiza sobre sus estudiantes, ya sea de manera grupal o individual.

Herramientas (instrumentos) para llevar a cabo la evaluación de la tutoría

Salinas, González, Ávalos y Berumen (2010) en su estudio sobre evaluación de la acción tutorial denominado “Evaluación de la actividad tutorial y propuestas para su mejora en la Reforma Curricular en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Tamaulipas”, mencionan que el programa implementado en el Instituto de Ciencias Económico Administrativas fue objeto de análisis a través de reuniones evaluativas que se efectúan al final de cada semestre; la intención de esto fue evaluar la acción tutorial.

Por otra parte, Martínez y Moreno (2010), en su trabajo sobre evaluación del impacto de la acción tutorial en la educación superior en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, describen un estudio de corte cuantitativo, que consiste en la administración de un instrumento que consta de 31 ítems, los cuales se valoran mediante una escala tipo Likert.

Por otro lado, la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, en el marco del taller de inducción a la actividad tutorial llamado: Instrumentos para evaluación tanto de los tutorados como del tutor, Jiménez y Ortiz (2010), antes de dar a conocer su cuestionario, mencionan las obligaciones del tutor y las del tutorado.

En un contexto más cercano, en la Evaluación de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán (Morales y Góngora, 2010), se parte de la premisa de que cualquier actividad académica requiere ser evaluada para conocer sus resultados y las implicaciones que de ella se desprenden. Para efectos de dicha valoración se realizaron dos instrumentos, uno dirigido a los tutores y otro para los tutorados.

Metodología

Modelo de evaluación utilizado

El proceso de evaluación del Sistema de Tutorías requiere de metodologías y el diseño de instrumentos que permitan medir el grado de cumplimiento de sus objetivos. Dichos instrumentos se han dejado para ser elaborados por las instituciones educativas para que evalúen el desempeño de la puesta en práctica del SINATA con base en las características propias de cada escuela. A partir de estas premisas, este Sistema propone las siguientes categorías de análisis: a) Aspectos cuantitativos como índice de reprobación, índice de alumnos atendidos en tutorías, índice de alumnos en riesgo, índice de tutores, índice de tutorías individuales e índice de tutorías grupales; b) Aspectos de carácter cualitativo estimados para identificar problemas con el objeto de mejorar el SINATA: índice de tutores que participan como docentes, índice de docentes en tutoría individual e índice de docentes en tutoría grupal; y c) Programa de Tutorías Académicas para Alumnos (SEP, 2011).

Sobre la base de estas premisas, a continuación se mencionan los modelos con los cuales se fundamenta el proceso de evaluación del programa de tutorías.

Modelo curricular basado en objetivos

Este modelo fue propuesto por Tyler (1973) y presenta su propuesta como “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa (Vélez y Terán, 2010, p. 56).

El diseño de este modelo se basa en cuatro preguntas: 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? 2. ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines? 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? Y 4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Modelo de evaluación de programas (E. P.)

Freeman y Rossi (1993, citado en Universidad de La Laguna, 2010) definen este modelo como “la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para evaluar la conceptualización, diseño, implementación y utilidad de los programas de intervención social”, en este caso de las tutorías.

Este modelo posee cuatro componentes básicos para llevarlo a cabo. En la Figura 1 se presenta un esquema sobre los componentes.

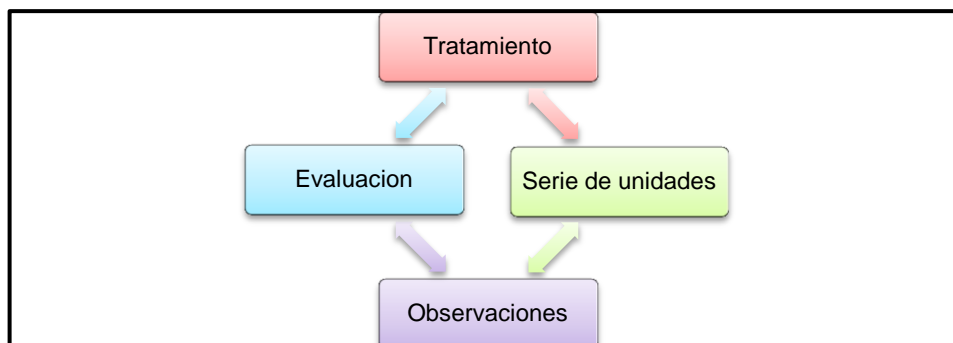


Figura 1. Sobre los componentes del modelo de Evaluación de Programas . Fuente: Universidad de La Laguna, 2010.

Como se observa en la figura 1, el proceso de este modelo es cíclico; por tanto, las propuestas implementadas estarán en una evaluación continua y en constante cambio.

Sujetos

La evaluación realizada al SINATA fue considerando la opinión de 215 alumnos de nivel bachillerato, correspondiente a una muestra de 12 grupos, divididos de la siguiente manera: cuatro grupos de segundo, cuarto y sexto semestre del turno matutino, respectivamente.

Por otra parte, los docentes que contestaron el instrumento fueron 12 divididos de la siguiente manera: cuatro tutores de segundo, cuarto y sexto semestre del turno matutino, respectivamente. Además, la selección se realizó indistintamente si son tutores de los grupos que primeramente respondieron el cuestionario.

Criterios de inclusión

Los sujetos que respondieron la prueba son estudiantes que pertenecen a alguno de los semestres antes mencionados y son alumnos regulares. Asimismo, se considera las respuestas de éstos si contestaron más de las dos terceras partes del cuestionario, es decir, arriba de 22 reactivos. Los profesores que respondieron la prueba pertenecen a alguno de los semestres antes mencionados y tienen nombramiento de tutor. Asimismo, se considera las respuestas de éstos si

contestaron más de las dos terceras partes del cuestionario, es decir, arriba de 20 reactivos.

Criterios de exclusión

No se considera a los alumnos para responder el instrumento si el día de la administración no se encontraban en el aula correspondiente al grupo asignado por la responsable del programa de tutorías; además, de no haber respondido más de las dos terceras partes del instrumento, este se consideraba inválido, situación que no ocurrió

Instrumentos para la recolección de la información

Para realizar la evaluación primeramente se diseñó un instrumento dirigido a los estudiantes, con quienes se efectuó una prueba piloto. El cuestionario estuvo organizado en dos apartados; el primero consistió en 33 reactivos, con opciones de respuesta en escala tipo Likert, las cuales son Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo. El segundo apartado consistió en la recolección de datos generales del alumno relativos al género, edad, semestre, grupo y especialidad del tutorado.

Una vez realizada la prueba piloto, se analizó la confiabilidad obteniéndose un valor igual a .966, que significa excelente confiabilidad (Dawson y Trapp, 1997).

Para la evaluación del programa de tutorías se diseñaron dos instrumentos, uno dirigido a los estudiantes y otro a los tutores. Ambos cuestionarios tienen un enfoque cualitativo.

En relación con el cuestionario dirigido a alumnos, luego de verificarse lo sucedido en el pilotaje, consistió en dos apartados: el primero incluyó finalmente 32 reactivos, cuyas respuestas debieron situarse en una escala con opciones de respuesta en: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo.

El segundo apartado se enfocó a la recolección de datos generales del alumno relativos al género, edad, semestre, grupo y especialidad del tutorado.

Por otra parte, la confiabilidad del instrumento se obtuvo a través del método de Alfa de Cronbach con un valor igual a .966 que, según Dawson y Trapp (1997), significa excelente confiabilidad. Entonces, se concluye que el instrumento

tiene un nivel de confiabilidad de “Excelente”. Cabe mencionar que el cálculo se hizo mediante el software PASW Statistics 18.

Respecto al instrumento enfocado a tutores, éste también consistió en dos apartados; el primero incluyó un total de 30 reactivos distribuidos en las mismas cinco dimensiones, cuyas respuestas debieron ser colocadas en las mismas opciones que el cuestionario para alumnos.

Por su parte, el segundo apartado del cuestionario también se enfocó a la obtención de datos del respondiente, tales como el género, edad, semestre, especialidad y grupo tutorado.

Además, el Alfa de Cronbach obtenido mediante dicho programa informático corresponde a .953, que también indica un nivel de confiabilidad “Excelente” (Dawson y Trapp, 1997).

Es importante mencionar que ambos instrumentos fueron validados por tres expertos en el área de orientación y servicios de tutoría de una universidad del sureste de México.

Aspectos éticos

Para cuidar la confidencialidad de los datos personales sensibles de los sujetos se incluyó en el instrumento un apartado que se refiere al uso adecuado de la información que se obtendrá.

Descripción de la experiencia

El proceso para la evaluación del programa de tutorías de la institución en cuestión dio inicio con la administración del instrumento orientado a los alumnos, con el cual se realizó la prueba piloto a una muestra de 20 estudiantes de un grupo de cuarto semestre del turno matutino. Con base en los resultados de este pilotaje se procedió a la obtención del Alfa de Cronbach para conocer la confiabilidad del instrumento.

Una vez que ambos cuestionarios están terminados se realiza la administración de éstos a los 12 grupos, así como a igual número de tutores.

Resultados

Respecto a lo encontrado, en la Tabla 1 se realiza el análisis de los resultados de las encuestas y se muestran las diferencias y similitudes entre las percepciones de los alumnos y docentes, respectivamente.

| Dimensiones | Análisis de resultados | |
|---|--|---|
| | Diferencias | Similitudes |
| <i>1. Organización del Centro Educativo</i> | Entre las diferencias se encuentra que el alumno piensa que no existe una adecuada distribución del tiempo de la tutoría, así como una programación adecuada de apoyo a la tutoría en la escuela que les permita acudir a este servicio. | Entre las opiniones similares de los alumnos y profesores están la falta de planificación de la actividad tutorial y la falta de difusión de la misma. |
| <i>2. Impacto de Tutorías</i> | Existe poca diferencia entre las opiniones de los participantes con respecto a esta dimensión. | Hay poca relación de las tutorías con la vida escolar, tal sucede en el coadyuvar para el desarrollo de aprendizajes de las asignaturas, considerando su beneficio en evitar la reprobación o que el alumno deje de estudiar, así como poca ayuda en el desempeño académico. Además, los profesores exponen que no existe una guía para apoyarse en las actividades de tutoría. |

| | | |
|--|---|--|
| <i>3. Papel del tutor</i> | No aplica | No aplica |
| <i>4. Estrategias, técnicas y recursos</i> | En general, no existen diferencias entre los participantes, puesto que la mayoría de las respuestas coincidieron en las mismas necesidades. | Existe falta de estrategias para detectar y apoyar dificultades de aprendizaje, así como resolver dudas de tipo académico y que las actividades realizadas en las tutorías influyan para mejorar el desempeño académico. |
| <i>5. Satisfacción con el programa</i> | No existieron diferencias en las opiniones. | Las opiniones de los participantes giraron en torno a que el desarrollo del programa de tutorías a lo largo del semestre no se concibe como apropiado, sobre todo por los aspectos mencionados. |

Tabla 1. Análisis de resultados. Fuente: elaboración propia, 2014.

Conclusiones e implicaciones

Con base en los resultados obtenidos del proceso de evaluación realizado se llegó a que tanto alumnos como profesores consideran importante desarrollar nuevas estrategias y técnicas para la acción tutorial, pues según la opinión de los respondientes indican que las actuales no cumplen su objetivo. Asimismo, los alcances de la propuesta de innovación se quedarán en recomendaciones; se espera que la institución emplee un seguimiento de las mismas para mejorar su programa de tutorías.

Limitaciones

Las limitaciones que se encontraron para este proyecto giran en torno a que no se asegura la puesta en marcha de las propuestas generadas a partir de los resultados de la evaluación, puesto que las personas que están a cargo de la coordinación de tutores no cuentan con el conocimiento en primera instancia para seguir la línea iniciada con este proyecto. Además, actualmente no hay personal

asignado a cargo del funcionamiento del programa que disponga del conocimiento de procesos de evaluación para que más adelante realice otras valoraciones de manera continua al programa.

Recomendaciones

| Áreas de propuestas | Propuestas | Recomendaciones |
|---|---|---|
| Mejoramiento para satisfacer las necesidades de formación | Curso de formación tutora para profesores de nivel medio superior | <ol style="list-style-type: none"> 1. El curso propuesto debe tener guías que posean el conocimiento, habilidades y actitudes de un tutor. 2. Es importante considerar los tiempos para la realización del curso, se recomienda sea en el tiempo establecido. 3. Las evidencias de aprendizaje son herramientas que cumplen con dos funciones, primero servir como evaluación del curso y, segundo, para utilizarse en la acción tutorial posterior. |
| Mejoramiento para satisfacer necesidades administrativas y de operación | Planificación de actividades del curso escolar | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los formatos propuestos son una guía para el coordinador, la misma institución puede realizar su propio formato. 2. Es importante que el coordinador mantenga una comunicación estrecha con los profesores. |
| | Registro de historiales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Los formatos deben llenarse con la finalidad de dar seguimiento al alumnado, no para cumplir con la función. 2. Recomendaciones: respecto a la propuesta de registro de información del tutorado, se sugiere digitalizar dicha información para ser respaldada y consultada de manera más ágil por el coordinador del programa de tutorías. |
| | Difusión del programa | <ol style="list-style-type: none"> 1. Es importante que abarque a toda la población estudiantil y las estrategias sean de su interés. |

Tabla 2. Recomendaciones a partir de la evaluación. Fuente: elaboración propia, 2014.

Referencias

- Álvarez, E. y Torres, M. (2002). *La tutoría: diversidad de conceptos. Análisis y propuestas sobre tutoría. Congreso Internacional. La Habana, Cuba.*
Recuperado el 22 de marzo de 2014, de
<http://universidadabierta.org/descargas/tutorias/Ponencias/m26.pdf>
- ANUIES. (2001). *Programas institucionales de tutoría: Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* Recuperado el 15 de marzo de 2014, de
http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf
- Dawson, B. y Trapp, R. (1997). *Bioestadística médica* (2a. ed.). Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- DGB. (2013). *Acerca de la DGB.* Recuperado el 22 de mayo de 2014, de
<http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/acercadeladgb.php>
- Espinosa, M., García, L. y Velasco, S. (2000) *Modelo tutorial del Sistema de educación media superior. Universidad de Guadalajara.* Recuperado el 5 de abril de 2014, de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/175.pdf>
- Jiménez, I. y Ortiz, R. (2010). *Universidad Autónoma Metropolitana: Instrumentos para evaluación tanto de los tutorados como del tutor.* Recuperado el 14 de mayo de 2014, de
<http://investigacion.izt.uam.mx/educiencia/tutorcbs10o/EVALUATutorados-TutorIJ-RO.pdf>
- Martínez, J. y Moreno, A. (2010). *Evaluación del impacto de la acción tutorial en la educación superior: La Universidad Autónoma de San Luis potosí.*
Recuperado el 14 de mayo de 2014, de
<http://www.uv.mx/tutoriacuartonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>
- Morales, N. y Góngora, E. (2010). *Evaluación de la Tutoría en la Universidad Autónoma de Yucatán.* Recuperado el 16 de mayo de 2014, de

<http://www.uv.mx/tutoriacuartonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>

Salinas, R., González, L., Avalos, M. y Berumen, A. (2010). *Evaluación de la actividad tutorial y propuestas para su mejora en la Reforma Curricular, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.*

Recuperado el 14 de mayo de 2014, de

<http://www.uv.mx/tutoriacuartonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>

SEP. (2011). *Sistema Nacional de Tutorías Académicas.* Recuperado el 27 de febrero de 2014, de <http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/siguele/SINATA.pdf>

SEP. (2012). *¿Qué es la DGETI?* Recuperado el 4 de abril de 2014, de http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=476

Universidad de La Laguna. (2010). *Conceptos básicos de evaluación de programas.* Recuperado el 27 de abril de 2014, de <http://aborges.webs.ull.es/ep%20tema%201.pdf>

Vancini, M. y Olivas, E. (2009). *Reto del rol de tutor ante la RIEMS: una reflexión. Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato en Celaya.* Ponencia. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de <http://www.uv.mx/encuentrotutorias/MEMORIAS%20DEL%20IV%20ENCUENTRO.pdf>

Vélez, G. y Terán, L. (2010). *Modelos para el diseño curricular.* Recuperado el 13 de mayo de 2014, de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero.../modelos-diseño-curricular.pdf>

Rediseño de la Maestría en Innovación Educativa con un enfoque por competencias

*Mtra. Juanita Rodríguez Pech
Mtra. Cecilia Guillermo y Guillermo
Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán
ropech@uady.mx
gguiller@uady.mx
pcanto@uady.mx*

Resumen: El presente trabajo expone los resultados del proceso de rediseño de la Maestría en Innovación Educativa, enmarcado por el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) de la UADY, cuya propuesta curricular adopta el enfoque de competencias en el diseño de sus principales elementos: perfil de egreso, objetivo curricular, organización y estructura, cartas descriptivas y sistema de evaluación, como una manera de ofrecer una formación de vanguardia a los profesionales de la educación. La metodología que se llevó a cabo para la modificación del programa permitió identificar dos áreas primordiales para la formación de los profesionales en innovación educativa: la innovación pedagógica y la innovación curricular. Con base en la identificación de estos dos ámbitos, y considerando la necesidad de desarrollar un proceso de formación congruente con el enfoque de competencias, se propone un plan de estudios articulado en torno a proyectos formativos, como elemento integrador de los cursos.

Palabras clave: Innovación educativa, plan de estudios, diseño curricular.

Contexto y necesidad

La Facultad de Educación de la UADY, es una dependencia de educación superior, cuya misión es la formación humanista e integral de profesionales e investigadores en educación y lenguas, con actitud crítica, compromiso y responsabilidad social; la generación y aplicación innovadora del conocimiento así como su extensión en los ámbitos educativo y social, a través de la reflexión y el análisis crítico de su problemática, en forma integral, orientando esfuerzos hacia la transformación y desarrollo de la educación, basándose en metodologías y procesos educativos de vanguardia y comprometida con el desarrollo sustentable humano, cultural y social del Estado, con impacto nacional e internacional. A su vez, se visualiza al 2020 como parte activa del campus del área, reconocida nacionalmente por la formación y actualización de profesionales e investigadores y oferta educativa, pertinente de calidad, en educación y lenguas; la generación y aplicación innovadora de conocimiento y la atención integral y multidisciplinaria,

con responsabilidad social, de las necesidades y problemáticas educativas y sociales; y trascendente por la búsqueda de soluciones integrales y vinculación con las necesidades sociales y educativas de las comunidades de Yucatán, y la región buscando su transformación y desarrollo (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Es por eso que en el año 2012 da inicio el proceso de modificación curricular de la Maestría en Innovación Educativa (MINE), que se imparte en la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación. Dicho programa se encuentra registrado actualmente en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Objetivos de la experiencia

La presente propuesta curricular tuvo como objetivo la modificación de la Maestría en Innovación Educativa, a fin de asegurar su pertinencia social y congruencia institucional. De este modo, la Facultad de Educación busca continuar ofreciendo a los educadores una formación de calidad, que redunde en la mejora de los procesos educativos en los que participan.

Marco conceptual

Polo de Rebillou (2011) afirma que innovar en educación significa “adoptar una posición crítica que justifique lo valioso, de tal modo que lejos de justificar como novedoso lo que hagamos, lo justifiquemos por ser valioso, legítimo, inspirado en ideologías sociales y educativas de progreso más cercanas a la utopía realizable que al pragmatismo viable y rentable a corto plazo” (p. 19).

La innovación entonces, es requerida como parte de los procesos de cambio y mejora continuos que se producen en los países latinoamericanos, entre ellos México, en su búsqueda de mecanismos más eficaces para incrementar la calidad de sus programas sociales en general, y educativos en particular. Se requiere entonces contar con programas de formación docente que contribuyan a su profesionalización, que consideren que la innovación educativa debe producirse precisamente en contextos innovadores, de modo que el cambio sea tanto la meta de la formación como el vehículo para el desarrollo de las

capacidades necesarias para innovar. Se requiere no sólo contar con habilidades para el manejo de recursos tecnológicos e informáticos, sino con capacidades para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para tomar decisiones en relación con las mejores formas de intervención pedagógica ante tales necesidades, para diseñar y llevar a cabo las intervenciones y valorar reflexiva y críticamente todos los procesos anteriores.

En la presente propuesta curricular, se aboga por una innovación educativa que incorpore la reflexión profunda sobre sus implicaciones, que permita prever cómo serán incorporadas a la realidad del aula, y que anticipe el impacto que tendría en la cultura y prácticas de la comunidad educativa. Como señalan Rubia, Anguita, Jarrín y Ruiz (2010): Los procesos de innovación se apoyan principalmente en la resolución de problemas por parte de todos los miembros de una comunidad. Se caracterizan por la integración de componentes (personales, materiales, estratégicos...) que ayuden a la mejora de la calidad y la eficiencia del proceso educativo (p. 101).

Por lo tanto se propone el Modelo de resolución de problemas como sustento para guiar la formación de los participantes, ya que el proceso implica la identificación del problema, el diagnóstico, la prueba y la adopción de la innovación, generada por el mismo usuario, en un enfoque participativo y no de manipulación.

Metodología del trabajo

La presente propuesta curricular ha sido generada tomando como base las disposiciones establecidas por la Universidad Autónoma de Yucatán en materia de elaboración de planes y programas de estudio, dentro del marco del Modelo Educativo para la Formación Integral (UADY, 2012). Además, y en concordancia con los avances del conocimiento en materia de diseño curricular desde el enfoque de competencias, el procedimiento de modificación del plan de estudios incluyó una serie de actividades y tareas que, con carácter participativo, involucró a un grupo de académicos, expertos en el área, que trabaja directamente con el programa de la MINE (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Descripción de la experiencia

Como punto de partida del proceso de rediseño, se llevó a cabo una serie de análisis de la situación contextual de la innovación educativa, las necesidades sociales y las tendencias en este campo, a fin de fundamentar el programa a partir de los cuatro referentes esenciales: social, profesional, disciplinar e institucional (MEFI, 2012).

A partir de los resultados de la fundamentación del plan de estudios, y considerando la información derivada de evaluaciones internas y externas, se conformó un perfil de egreso en términos de competencias, mismo que fue revisado y validado por los profesores del programa. Las competencias del perfil de egreso y el objetivo curricular propuesto permitieron identificar dos áreas primordiales para la formación de los profesionales en innovación educativa: la innovación pedagógica y la innovación curricular. Con base en la identificación de estos dos ámbitos, y considerando la necesidad de desarrollar un proceso de formación congruente con el enfoque de competencias, se propone un plan de estudios articulado en torno a proyectos formativos, como elemento integrador de los cursos (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Con esto se busca aprovechar las bondades del método de proyectos, señaladas ampliamente en la literatura sobre el tema, y entre las que destacan las siguientes: afinidad con situaciones reales, relevancia práctica, enfoque orientado a los participantes, enfoque orientado a la acción, enfoque orientado al producto, enfoque orientado al proceso y aprendizaje holístico–integral, autoorganización, la realización colectiva y el carácter interdisciplinario (Tippelt y Lindemann, 2001).

Por otra parte, el método de proyectos brinda la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que se circunscribe, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras (Dewey y Kilpatrick, citados por Díaz Barriga, 2006).

El método de proyectos es completamente congruente con la Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA) promovida por el MEFI de la UADY, en el sentido de que promueve el aprendizaje significativo y se basa en una actitud

favorable ante el conocimiento, promoviendo un sentido de funcionalidad de lo que se aprende (Hernández y Ventura, 2005).

Una vez establecidos los proyectos formativos, se procedió a desagregar los saberes involucrados en las competencias, que a su vez estuvieran involucrados en el desarrollo de los proyectos. Para identificación los saberes implicados en los distintos proyectos fue clave el análisis de los elementos y/o etapas implicadas en cada uno de ellos; los saberes resultantes fueron organizados en una serie de cursos considerados obligatorios, dada su relevancia para el desarrollo de las competencias del perfil. La elaboración de los programas de las asignaturas contó con la participación de los profesores involucrados en la MINE, quienes de manera colaborativa conformaron grupos de trabajo para realizar las tareas de diseño.

El objetivo del plan de estudios resultante que se pretende alcanzar al finalizar el programa es: “Formar profesionales competentes que utilicen el conocimiento y generen propuestas innovadoras para la solución de problemas, e introduzcan cambios en el currículo y la práctica pedagógica, tanto en ambientes formales como no formales (Plan de estudios de la MINE, 2013, p. 36).

Resultados

Los resultados del rediseño de la MINE se ven materializados en las competencias de egreso (ver figura 1), en su estructura y organización curricular, de tal manera que las competencias de egreso se vean reflejadas en cada una de las asignaturas que conforman la malla curricular del programa (ver figura 4).

| ÁREAS DE COMPETENCIA | COMPETENCIAS DE EGRESO |
|--|---|
| 1. Innovación de la práctica pedagógica | Competencia de egreso 1. Utiliza modelos de innovación educativa para resolver problemas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr la mejora de los mismos. |

| | |
|--|---|
| | <p>Competencia de egreso 2.</p> <p>Diseña ambientes de aprendizaje para diferentes modalidades, convencionales y no convencionales, utilizando las TIC como apoyo en la solución innovadora de problemas de la enseñanza y el aprendizaje en los niveles medio superior.</p> |
| <p>2. Innovación Curricular</p> | <p>Competencia de egreso 3.</p> <p>Desarrolla proyectos innovadores aplicados a los ámbitos de la didáctica y el desarrollo curricular, en ambientes formales y no formales.</p> |
| | <p>Competencia de egreso 4.</p> <p>Evalúa programas utilizando métodos adecuados para tomar decisiones tendientes a la mejora del currículo y de las prácticas pedagógicas.</p> |

Figura 1. Áreas de competencia y competencias de egreso

La Maestría en Innovación Educativa es un programa de posgrado con orientación profesional. Su plan de estudios es por asignaturas, se desarrolla en la modalidad mixta y es semestral. Tiene una duración mínima de cuatro semestres y máxima de seis semestres, que se consideran a partir de la primera inscripción al programa. Es flexible debido a que incluye asignaturas obligatorias y optativas, y cuenta con un sistema de créditos. La estructura del plan de estudios se basa en el paradigma del modelo PNPC, que relaciona los elementos formación de recursos humanos de alto nivel, vinculación con los sectores de la sociedad y desempeño del trabajo profesional (Ver figura 2). Se propone que el ingreso de los estudiantes sea generacional (Plan de estudios de la MINE, 2013).



Figura 2. Paradigma del modelo PNPC para programas de posgrado con orientación profesional.

El plan de estudios de la MINE está organizado con base en dos proyectos integradores, mismos que refieren a las dos áreas de competencia declaradas para el programa educativo (Ver figura 2). Comprende asignaturas relacionadas con los saberes de las competencias de egreso o las competencias disciplinares. El plan de estudios de la MINE incluye asignaturas obligatorias, que son aquellas indispensables para el perfil de egreso declarado en el programa educativo; e incluye también asignaturas optativas, que son aquellas que le permiten al estudiantado participar en la construcción de su perfil de egreso, ya que puede elegir asignaturas a partir de un abanico de alternativas y contribuir con su formación profesional (Plan de estudios de la MINE, 2013).

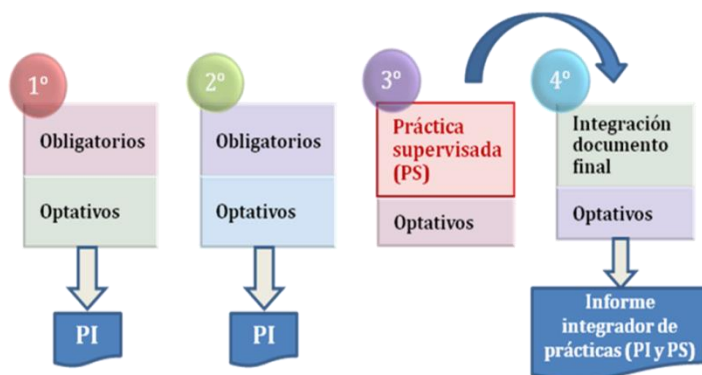


Figura 2. Estructura curricular de la MINE.

Maestría en Innovación Educativa – Modalidad mixta

| Semestre | Primero | | | | | | Segundo | | | | | | Tercero | | | Cuarto | | | | | | | |
|---|--|-------|---|-------|--|--|---|-------|----------------------------------|-------|-------------------------------------|---|---------|--------|------|-----------------|--|------|--|--------|--|-------|--|
| Proyecto integrado | Innovación de la práctica pedagógica | | | | | | Innovación curricular | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cursos y créditos | Investigación educativa para la innovación | 7c | Métodos para el desarrollo de proyectos innovadores | 7c | Instrumentos de recolección de datos en la innovación curricular | 7c | Diagnóstico de necesidades de innovación curricular | 7c | Práctica profesional supervisada | 12c | Seminario de informe de la práctica | 32c | | | | | | | | | | | |
| 40 p | 72 np | 112 h | 40 p | 72 hp | 112 h | 40 p | 72 hp | 112 h | 40 p | 72 np | 112 | 480 h | | 480 h | | | | | | | | | |
| Diseño de cursos innovadores en modalidades no convencionales | | | 9 c | | | Diseño de proyectos curriculares innovadores | | | 9 c | | | Seminario de seguimiento de la práctica profesional | | | 20 c | | | | | | | | |
| 48 p | | 96 np | | 144 h | | 64 p | | 80 hp | | 144 h | | | | | | | | | | | | | |
| Innovación de la práctica educativa | | | 9 c | | | Evaluación de proyectos curriculares | | | 9 c | | | 32 p | | 288 np | | 320 h | | 48 p | | 464 np | | 512 h | |
| 64 p | | 80 hp | | 144 h | | 64 p | | 80 np | | 144 h | | | | | | | | | | | | | |
| Curso optativo | | | 8 c | | | Curso optativo | | | 8 c | | | Curso optativo | | 8 c | | Curso optativo | | 8 c | | 8 c | | | |
| | | | 128 h | | | | | | 128 h | | | | | 128 h | | | | | | 128 h | | | |
| Créditos totales | 32 obligatorios | | | | | 32 obligatorios | | | | | 32 obligatorios | | | | | 32 obligatorios | | | | | | | |
| 160 | 8 optativos | | | | | 8 optativos | | | | | 8 optativos | | | | | 8 optativos | | | | | | | |
| 40 totales | 40 totales | | | | | 40 totales | | | | | 40 totales | | | | | 40 totales | | | | | | | |

Figura 3. Mapa curricular de la Maestría en Innovación Educativa 2013

Conclusiones e implicaciones

La Maestría en innovación educativa rediseñada se está implementando actualmente en la IX generación de estudiantes, los cuales han culminado el tercer semestre, es decir han concluido sus prácticas profesionales en las que desarrollaron sus proyectos innovadores pedagógicos o curriculares. La Maestría

en Innovación educativa será evaluada externa e internamente de acuerdo con los indicadores establecidos por las políticas institucionales vigentes en cuanto a la evaluación de planes y programas de estudio, con base en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, el Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) y la Coordinación del Sistema de Posgrado e Investigación de la UADY. Los elementos del plan de estudios que se evaluarán son:

- Objetivo general
- Perfil de ingreso y egreso
- Estructura y malla curricular
- Programas de estudio
- Función académico-administrativa
- Plan de desarrollo

Estos elementos se evaluarán de manera sistemática durante el proceso (semestral) y término de la duración del programa (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Se espera que en la siguiente evaluación externa por CONACYT, se obtenga el nivel de programa consolidado.

Referencias

Díaz- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*.

México: Mc Graw Hill.

Hernández, F. y Ventura, M. (2005). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo (11ª ed.)*. España: ICE-Graó.

Plan de estudios de la Maestría en Innovación Educativa (2013). Universidad Autónoma de Yucatán.

Polo de Rebillou, M. (2011). *Retos y prospectiva de innovación en educación superior*. En Medina, L. y Guzmán, L. (comp.) *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas para su diseño y gestión* (p. 19-28). México: ANUIES.

Rubia, B., Anguita, R., Jarrín, I. y Ruiz, I. (2010). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas

prácticas en tecnología educativa. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (1), 96- 120.

Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *Método de proyectos*. Ministerio de Educación. Europa: APREMAT.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO
Experiencias didácticas y proyectos de desarrollo

La gamificación en el posgrado: una experiencia en una situación de aprendizaje en línea

*William René Reyes Cabrera
Ángel Iván Alpuche Rivera
Sergio Humberto Quiñonez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán
wreyes@uady.mx
angel.alpuche@uady.mx
sqpech@uady.mx*

Resumen: Este trabajo es una experiencia en un curso en línea utilizando elementos y estrategias de aprendizaje basados en la gamificación. Se abordan aspectos teóricos sobre este tipo de estrategias, la problemática detectada en el contexto de la educación en línea a nivel superior y el diseño del curso utilizando el concepto de “retos” para describir las actividades que debían de realizar los estudiantes. Se utilizaron diversos instrumentos para obtener información desde el punto de vista de los alumnos sobre su percepción de esta forma de trabajo en línea. Los resultados encontrados fueron positivos al demostrar que los retos fueron de interés para los alumnos y que sí aprendieron los temas del curso. Hacer un curso usando estrategias de gamificación conlleva un esfuerzo adicional que el diseño de un curso presencial tradicional y una actitud positiva y de supervisión constante por parte del profesor hacia sus estudiantes en un ambiente diferente.

Palabras clave: gamificación, retos, enseñanza, estrategia, curso virtual.

Contexto y necesidad

La problemática identificada se refiere a la falta de estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, en la educación línea; las estrategias existentes son adaptaciones de la educación “tradicional” presencial, también se observa que se subutiliza el recurso tecnológico (la plataforma) para que sea un repositorio de tareas.

El curso se llevó a cabo en el curso julio-diciembre del año 2014 en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (México), los sujetos del estudio fueron estudiantes de la Maestría en Innovación Educativa. La asignatura seleccionada fue “Elaboración de Materiales para Entornos Virtuales de Aprendizaje”, cuyo objetivo es “Que el alumno diseñe materiales educativos adecuados para implementarlos en entornos virtuales”.

Objetivos

1. Diseñar un curso en línea con estrategias didácticas basadas en la gamificación.
2. Medir el impacto del curso en los participantes sobre sus aprendizajes y experiencias bajo esta modalidad.

Marco Conceptual

La gamificación en la educación se caracteriza por una serie de reglas, en las que se generan juegos que forman un compromiso para los alumnos al brindarles distintos retos (Cortizo, et al., 2011, pp. 2-3). Basado en los retos, una de las finalidades es la potenciación del aprendizaje colaborativo que genera al mismo tiempo un aprendizaje individual, empleando contenidos relevantes y aplicativos para la formación de los estudiantes. A su vez, se busca propiciar una comunicación óptima entre estudiantes y con el profesor a través de medios tecnológicos, diferentes a los usuales.

Westera, Nadolski, Hummel y Wopereis (2008) afirman que:

Las actividades de aprendizaje implican una toma de decisiones complejas, estrategias de solución de problemas, razonamiento inteligente y otras habilidades de orden superior. Están basadas en la adopción de roles profesionales o académicos y en el modelo de comportamiento de expertos (p. 423).

Otra de las características de la gamificación aplicada a la educación, es que el sistema de juego se centra en la recompensa a los aprendizajes de los estudiantes, mismos que se miden a través de la resolución de problemas, trabajo colaborativo, utilización de las herramientas, entre otras.

Marcano (2008) menciona que “Al jugar o videojugar se aprende del reto, de la experiencia, de las propias acciones y de las que ejecutan los otros” (p.97). Esto hace referencia al ambiente educativo en el que algunos alumnos tienen mayores conocimientos tecnológicos que otros, pero que al trabajar en retos es necesario compartir los conocimientos y experiencias unos con otros, siendo esta la base del aprendizaje colaborativo: un estudiante no puede tener éxito, a menos que todos en el equipo lo tengan.

Metodología

Se diseñó el curso seis unidades, cada unidad tiene temas y subtemas relativos a la elaboración de materiales para entornos virtuales de aprendizaje. Para todas las unidades se diseñaron actividades, que de ahora en adelante se llamarán “retos”, que en total fueron diez, mismos que cubrían el contenido del programa de la asignatura. Todos los retos tuvieron cuatro elementos o componentes fundamentales: La Descripción del reto, que son las indicaciones a los alumnos sobre cómo realizar el reto, las herramientas que pueden usar, la solución al reto que es el espacio en la plataforma donde el estudiante, de manera individual o grupal, deposita el producto del reto, o bien, donde se encuentran las evidencias solicitadas en la descripción del reto; el aprendizaje logrado, que es el espacio donde alumno retroalimenta al reto, a través de un diario de aprendizaje, una encuesta, o ambos.

Se utilizó la plataforma UADY Virtual para llevar a cabo el curso en línea. La intención de cada reto era que el estudiante tuviera que leer los materiales para poder resolverlo, algunos de ellos se resolvían de manera individual y otros de manera grupal. Para el diseño de cada reto, se tomó como base lo mencionado por Westera, et al. (2008) en lo referente a que los estudiantes deban tomar decisiones, razonen y que tomen un rol profesional o académico que le permita superar el reto planteado.

Para la obtención de la información, se utilizaron los diarios de aprendizaje, las encuestas predefinidas en la plataforma y los foros de discusión.

Las categorías que se analizaron fueron la relevancia, se refiere a la importancia que tiene para el estudiante los retos para lograr los objetivos de la asignatura y su propia formación. El pensamiento reflexivo, indica si los retos en el curso lograron estimular al estudiante reflexionar de manera crítica sobre los temas, los retos y su utilidad en su práctica profesional futura. La interactividad, esta categoría indica si hubo interactividad durante las sesiones en línea a través de los retos planteados. Apoyo del tutor, se refiere al tiempo, dedicación y resolución de dudas que el estudiante tuviera donde el tutor o tutores intervinieran para guiarlo. El Apoyo de los compañeros, esta categoría se refiere al

involucramiento de los estudiantes entre sí para resolver sus dudas y el trabajo en equipo. La Interpretación, se refiere a si la apreciación de los estudiantes sobre el contenido del curso y los retos es correcta respecto a la de los profesores. El Aprendizaje colaborativo, indica que el estudiante se ha involucrado como parte de un colectivo para lograr aprendizajes a partir de los retos y los recursos proporcionados durante el curso. El aprendizaje individualizado, indica que el estudiante ha trabajado de manera independiente, trabajando en equipo lo necesario, logrando su aprendizaje.

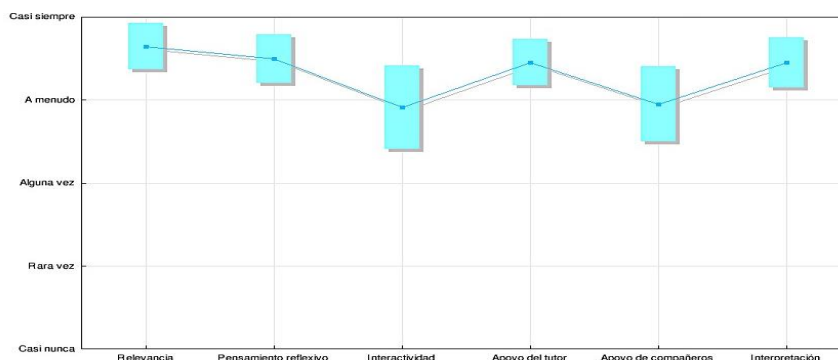
Descripción de la experiencia

La implementación del curso fue para el curso julio – diciembre del 2014, sin embargo, el diseño del curso, desde la creación del programa de la asignatura, pasando por el diseño de cada reto y que, efectivamente tuviera incidencia en los contenidos del programa, tuvo un tiempo de cuatro meses antes (marzo de 2014), y el tiempo aproximado de estar monitoreando el curso fue alrededor de 36 horas, mismas que se contabilizaron en el registro de actividad del instructor en la plataforma moodle; este monitoreo incluía la revisión de todos los foros, revisar el registro de actividad de cada uno de los estudiantes, en caso de haber poca actividad de alguno de ellos, se le enviaba un mensaje interno para motivarlo a continuar, retroalimentar los diarios de aprendizaje, calificar los retos y darles retroalimentación, responder a las inquietudes de todos los participantes a la brevedad posible, entre otros. Además, cabe recordar que al ser un medio asíncrono, los tiempos de revisión eran variables para el instructor, no había una hora fija de revisión ni día específicos, por lo que se volvió un trabajo de “cualquier día a cualquier hora”. Estas características son debatibles ya que no todos los profesores tienen la disponibilidad ni flexibilidad del tiempo para trabajar en esta modalidad y con estas circunstancias, Gros (2006) menciona que uno de los problemas de la desmotivación en un curso en línea es que su profesor no lo retroalimenta a la brevedad posible y demuestre un verdadero interés en su aprendizaje; por lo que es de vital importancia estar atento a la evolución de cada estudiante en un curso en línea debido a esta desmotivación latente.

Resultados

Las encuestas se administraron en dos momentos: al principio del curso y al final del mismo.

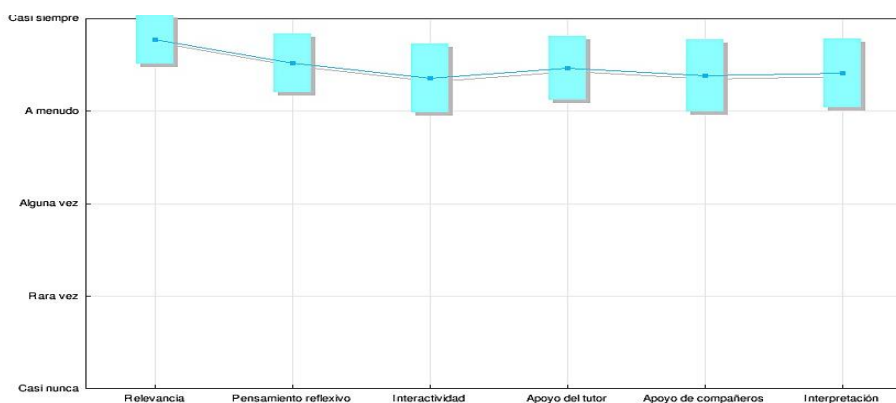
Figura 1: Resultados de la encuesta COLLES al inicio del curso.



Los resultados obtenidos en la encuesta al inicio del curso, indican que en la mayoría de las categorías la percepción era alta, a excepción de las categorías “interactividad” e “interpretación”, que si bien la media está en la escala “a menudo” la variación es amplia con respecto las otras categorías.

Los resultados encontrados en la encuesta al finalizar el curso, como se observa en la figura 2, fueron que todas las categorías estaban en los rangos de “a menudo” a “casi siempre”, donde la relevancia fue la categoría mejor calificada y con menor variabilidad en las respuestas; la categoría “interactividad” es la que menos se obtuvo con respecto a las otras según la opinión de los estudiantes, también es la que tuvo mayor variabilidad en las respuestas.

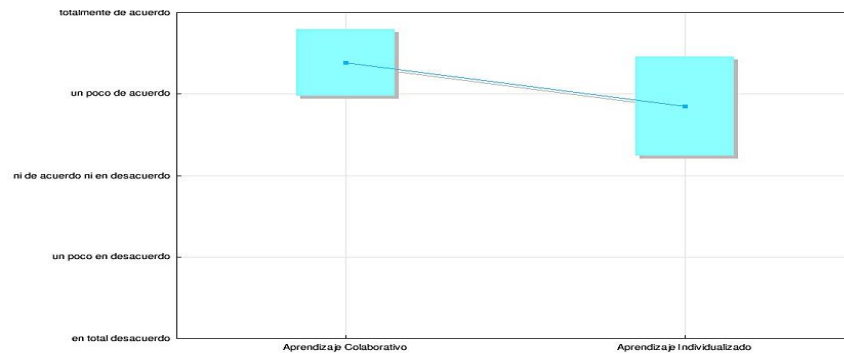
Figura 2: Resultados de la encuesta COLLES al concluir el curso.



La segunda encuesta administrada, fue una llamada Encuesta de Actitudes hacia el Pensamiento y el Aprendizaje [*Attitudes to Thinking and Learning*

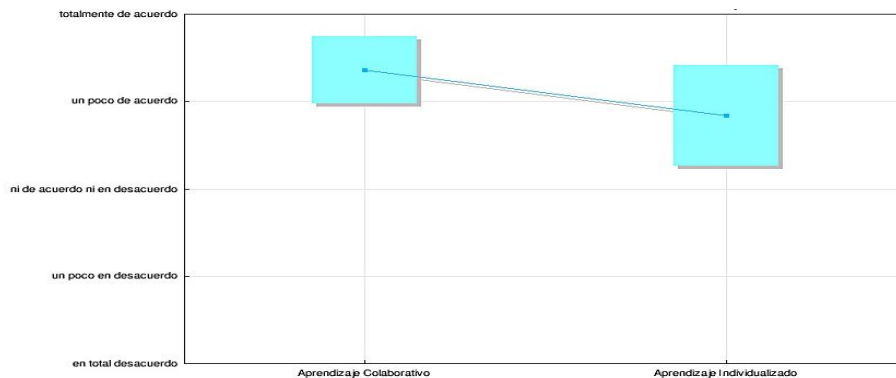
Survey] para medir el grado en que una persona es un “conocedor conectado” (CK, por sus siglas en inglés) o “conocedor desconectado” (SK), en la medida que las personas que tengan un CK más alto supone que disfrutan más el aprendizaje, y por lo general cooperan más, mientras los que tiene un SK más altos toman una actitud de aprendizaje más crítica y argumentativa (Gallotti, et. Al, 1999).

Figura 3: Resultados de la encuesta ATTLS después de haber realizado los dos primeros retos del curso.



Se observa que las respuestas de los estudiantes tuvo una tendencia más al aprendizaje colaborativo que al aprendizaje individualizado, aunque ambos, en promedio, estuvieron en “un poco de acuerdo”.

Figura 4: Resultados de la encuesta ATTLS después de haber realizado los diez retos del curso.



Después de haber realizado todos los retos, se observa en la figura 4 que ha mantenido la tendencia hacia el aprendizaje colaborativo en comparación con el aprendizaje individualizado, sin embargo ambos, desde según las respuesta de los estudiantes se encuentran en los niveles de “un poco de acuerdo” a

“totalmente de acuerdo”, esto principalmente debido a que los retos que realizaron fueron individuales y grupales, por lo que no hay un tipo predominante de aprendizaje.

Con respecto a los foros, en total hubieron 86 participaciones en cinco de comunicación (novedades, de café, del tipo FAQ, de equipos y reflexiones finales) estas fueron clasificadas en las categorías de análisis anteriormente descritos, en la tabla 2 se presenta la distribución de las participaciones.

Tabla 1: Clasificación de las participaciones de los foros

| Categoría | Participaciones | Porcentaje |
|-----------------------------|------------------------|-------------------|
| Relevancia | 16 | 18.60 |
| Pensamiento reflexivo | 9 | 10.47 |
| Interactividad | 5 | 5.81 |
| Apoyo del tutor | 4 | 4.65 |
| Apoyo de compañeros | 13 | 15.12 |
| Interpretación | 17 | 19.77 |
| Aprendizaje colaborativo | 14 | 16.28 |
| Aprendizaje individualizado | 8 | 9.30 |

Como puede apreciarse, el 19.77% de las participaciones tuvieron que ver con la interpretación de los contenidos, hubieron intercambio de comentarios sobre lo que entendieron de los temas, seguido por las participaciones relativas a la relevancia con un 18.60%, consideraron que los retos eran de importancia para su formación y para el logro del objetivo del curso. En tercer lugar se encuentra el aprendizaje colaborativo con el 16.28% de las participaciones, ya sea diciendo expresamente que existe un aprendizaje colaborativo, como en el hilo de las participaciones donde compartieron información y los equipos resolvían sus dudas. En contraste, las categorías que tuvieron menos participaciones en los foros fueron el apoyo del tutor y la interactividad, con 4.65% y 5.81% respectivamente.

Al igual que en los foros de discusión, en los diarios de aprendizaje se categorizaron lo escrito por los estudiantes a partir del análisis del texto, ubicando

el tema principal de cada diario y cómo lo abordó cada estudiante. En total fueron diez diarios de aprendizaje y se analizaron los 350 que los estudiantes redactaron a lo largo del curso. En la tabla 3 se hace la distribución correspondiente.

Tabla 2: Clasificación de los diarios de aprendizaje.

| Categoría | Diarios de aprendizaje | Porcentaje |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Relevancia | 69 | 19.71 |
| Pensamiento reflexivo | 31 | 8.85 |
| Interactividad | 65 | 18.57 |
| Apoyo del tutor | 39 | 11.14 |
| Apoyo de compañeros | 34 | 9.71 |
| Interpretación | 32 | 9.14 |
| Aprendizaje colaborativo | 54 | 15.42 |
| Aprendizaje individualizado | 26 | 7.42 |

En los diarios de aprendizaje se encontraron comentarios relativos a la importancia del reto para propio aprendizaje, se encontró que, en opinión de los estudiantes, consideraban que este tipo de modalidad fomentaba la interactividad y que los obligaba a buscar por su propia cuenta la información y las herramientas necesarias para poder superar el reto planteado, también mencionaron que se logró el objetivo de la unidad y que aprendieron mucho más que en una clase “normal” de educación en línea.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos por los diferentes instrumentos administrados, hubo coincidencias con la literatura consultada, Westera, et. al (2008), señalan que la gamificación permite asumir roles y compromiso frente a las situaciones que se les presenta, los estudiantes señalaron en sus diarios de aprendizaje que tuvieron que responsabilizarse de los tiempos para realizar los retos, de la forma en cómo se organizarían en equipo y la dificultad con la que se enfrentaron para trabajar individualmente respetando sus propios tiempos. Marcano (2008) mencionaba que al jugar se aprende del reto y de la experiencia adquirida, los estudiantes manifestaron haber adquirido nuevos aprendizajes a

través de una experiencia nueva de trabajo con los retos. También se comprobó que hubo alumnos con más conocimientos tecnológicos que otros, pero que al trabajar en equipo para resolver los retos, fue necesario que compartan sus conocimientos y experiencias con otros.

Cortizo et. al (2011) señala que el juego o videojuego permite la integración de dinámicas de juegos en una web, servicio, comunidad, contenido o campaña, para aumentar la participación de los usuarios. Se encontró que todos los participantes estuvieron activos participando en todos los retos y recursos adicionales que la plataforma ofrecía, por lo que hubo coincidencia en el concepto que se tiene sobre las características de la gamificación.

Se ha mencionado solamente sobre la gamificación en la educación como una estrategia de aprendizaje en línea, misma que con los resultados ha demostrado que es un buen punto de partida para proponer estrategias basadas en juegos o situaciones lúdicas para la educación en línea, pero no se ha mencionado cuál es el costo para el diseñador de cursos en línea o para el profesor llevar este método en cuestiones de tiempo de diseño, tiempo de supervisión, creatividad para el diseño de los retos o las estrategias de gamificación que se requieran.

Referencias

- Arias, F. (2012). *La actualidad política ludificada. Infoentretenimiento interactivo en las elecciones estadounidenses de 2012*. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
- Cortizo, J., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L., Pérez, J. (2011). *Gamificación y Docencia: lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos*. Recuperado el 20 de julio de 2014 de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2
- Galotti, K. M., Clinchy, B. M., Ainsworth, K., Lavin, B., & Mansfield, A. F. (1999). *A New Way of Assessing Ways of Knowing: The Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS)*. *Sex Roles*, 40(9/10), 745-766.

- García, L. (2013). *De dónde venimos y hacia dónde vamos en Educación a Distancia. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. UNED*. Recuperado el 14 de agosto de https://www.youtube.com/watch?v=J_A2wp7_5Z8
- Gros, B., Silva, J. (2006) *El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. Revista de Educación a Distancia (RED). Año V, número 16*. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de: <http://www.um.es/ead/red/16/>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Estado Unidos: ASTD.
- Klopfer, E. (2001). *Scheller Teacher Education. Massachusetts Intitute of Technology*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://education.mit.edu/about>
- Marcano, B. (2008). *Juegos serios y entretenimiento en la sociedad digital. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 9 (3), 93-107*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343006>
- Marmolejo, F. (2013) *La educación terciaria en una disyuntiva: perspectivas desde diversas partes del mundo. El Banco Mundial*. Recuperado el 20 de julio de <http://blogs.worldbank.org//education/es/la-educaci-n-terciaria-en-una-disyuntiva-perspectivas-desde-diversas-partes-del-mundo>
- Ocampo, J. (2009). *KOL*. México. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://kol.mx/>
- Pérez, J. (2003). *Observatorio del Videojuego y de la Animación*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://www.observatoriovideojuegos.com/>
- Pérez, J. (2012). *Gamificación para la formación. Universidad Europea de Madrid*. Recuperado el 24 de julio de 2014 de <https://joaquinpe.wordpress.com/category/gamificacion/>
- Ruiz, R., Treviño, L., Salazar, L., Balvanera, M., (2012) *Eficiencia terminal de los alumnos en modalidad virtual de la materia de macroeconomía comparado con la Modalidad presencial en el período de agosto 2009 a mayo de 2010. Instituto Tecnológico de Sonora*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de:

http://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no69/39-eficiencia_terminal_de_los_alumnos_en_modalidad_virtual_ago_2009_y_mayo_2010_investigacion_octubre_20.pdf

Westera, W., Nadolski, R., Hummel, H., Wopereis, I. (2008). *Serious games for higher education: a framework for reducing desing complexity*. Educational Technology Expertise Centre. University of the Netherlands: Blackwell Publish Ltd

Lineamientos y acciones docentes para integrar el corpus teórico en proyectos de mejora docente

*Jaime Rogelio Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
peri984@hotmail.com
L_aguo@yahoo.com.mx*

Resumen: Se expone la experiencia mediante la cual seis formadores de docentes elaboraron y analizaron en un Cuerpo Académico, narrativas que describen la manera de integrar el corpus conceptual en proyectos de mejora docente de los estudiantes que cursan posgrados en educación. Las narrativas docentes proponen diversos lineamientos sobre la importancia del corpus teórico en estos proyectos, pero el conjunto de acciones y estrategias didácticas para cumplir con este cometido son escasos. Entre estos lineamientos destaca, partir de los saberes de los profesores para propiciar el cambio conceptual; cuestionar la aplicabilidad lineal y primacía de la teoría sobre la práctica, reducir el “marco teórico” como requisito formal en la estructura del proyecto; emplear el aparato conceptual como: guía para la planificación de las acciones docentes y la comprensión de los problemas planteados; asimismo para interpretar los resultados de la evaluación. Las acciones didácticas incluyen: modelizar con investigaciones realizadas por los formadores de docentes; examinar proyectos que muestren los usos adecuados e inadecuados de la teoría y desplegar recursos heurísticos para revisar literatura a fin de relacionar enfoques teóricos y conceptos sobre los problemas planteados.

Palabras clave: Formación docente; pensamiento reflexivo; estrategias didácticas

Contexto y necesidad

En el marco de las actividades de los integrantes del Cuerpo Académico (CA) *Formación para la Investigación y la Mejora Docente* de la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizó un proceso de análisis sobre los modos de acción que los formadores de docentes emplean para que los profesores en servicio que cursan posgrados en educación, elaboren un proyecto de mejora docente. El CA surgió como una necesidad para solucionar los problemas de baja titulación de los programas de posgrado y las dificultades teóricas y metodológicas de los docentes para elaborar proyectos de esta naturaleza y obtener el grado académico correspondiente. Asimismo para compartir y analizar desde la reflexión y experiencia documentada de los formadores de docentes, aciertos y errores, así como generar espacios

académicos ante el escaso trabajo colegiado y la búsqueda de respuestas a esta problemática.

Objetivos de la experiencia

Entre los objetivos del CA, destaca la elaboración de un conjunto de lineamientos y estrategias didácticas para dar consistencia teórica y metodológica a los proyectos de mejora docente en sus diferentes modalidades (intervención, investigación-acción, innovación, desarrollo educativo, etcétera), particularmente las destinadas a indagar e integrar el corpus teórico. En otras palabras, el “marco teórico”, que constituye una de las invariantes del proyecto que orienta y permite dar sentido a los resultados obtenidos.⁴ Como acertadamente ha dicho un integrante del CA, “explorar cómo es que hemos llegado a “teorizar la teoría”.

Referentes conceptuales

El CA suscribe la perspectiva de *formación para la investigación y la mejora docente* dirigida al profesional “cuyo desempeño habrá de apoyarse en el uso de ciertas herramientas de investigación”, como es el caso de los profesionales de la docencia que cursan un programa de maestría, a diferencia de la formación de investigadores dedicados a este oficio (formación de investigadores). En este proceso formativo se propone propiciar el aprendizaje y empleo de herramientas indispensables como “(formas de pensamiento, de análisis de la teoría, de tratamiento de la información, de uso de técnicas y procedimientos) asociadas a la práctica de investigación (pero no exclusivas de ésta) para generar productos que contribuyan a la mejora de la práctica educativa (...)”, (Moreno B. en De Ibarrola, et al., 2012:72).

Para dinamizar estos procesos formativos durante la enseñanza, en el CA se retoman los fundamentos del práctico reflexivo de D. Schön (1992), que apelan a la reflexión en y sobre la acción para generar conocimiento didáctico y profesional y propuestas para la acción con miras a trascender el pensamiento y acciones espontáneas y rutinarias. En este sentido y a fin de conocer y analizar el repertorio de las acciones didácticas, cada formador de docentes del CA, elabora

⁴ Otras invariantes son: El planteamiento del problema; preguntas; objetivos; revisión de la literatura; plan de mejora (diseño, ejecución y evaluación); resultados y conclusiones.

“narrativas docentes”, definidas como producciones escritas que, de manera deliberada y con fines autoanalíticos, describen mediante determinados criterios y ejes temáticos, experiencias profesionales para reflexionarlas, comunicarlas y generar conocimientos y alternativas de cambio y desarrollo profesional (Calderón, 2014). Las narrativas son afines con el enfoque biográfico que se propone la “toma de conciencia profesional que posibilita la reconstrucción y reorganización de la práctica profesional” con miras a superar la visión del “conocimiento experto y de la aplicación de un conjunto de técnicas eficaces”, por otra que enfatiza antes que problemas intelectuales y técnicos, “dilemas” de tipo moral, producto de la relaciones sociales, educativas y políticas (Rivas y Sepúlveda, 2003). Estas experiencias documentan las estrategias didácticas para incluir la teoría en los proyectos de mejora docente y se conceptualizan como “un conjunto de acciones previamente planificadas y articuladas que incluyen procedimientos, secuencias, andamios cognitivos y estrategias didácticas (preguntas generadoras, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales, etc.) para propiciar los aprendizajes y objetivos educacionales.

Metodología

La dinámica de trabajo del CA se sintetiza en las siguientes actividades: i) comunicación electrónica a los integrantes del CA para solicitar la elaboración y envío de las narrativas docentes; ii) reuniones quincenales para exponerlas y analizarlas (primer ciclo reflexivo); iii) elaboración de documento que sistematiza las narrativas para analizarse e incorporar nuevas aportaciones (segundo ciclo reflexivo); iv) reconstrucción de documento final para llegar a puntos de consenso y abrir nuevos ejes temáticos de análisis (tercer ciclo reflexivo). En total, se elaboraron seis narrativas de formadores de docentes que fueron complementadas con las notas de cada sesión y la transcripción de dos sesiones de trabajo del CA que fueron grabadas mediante audio.

Descripción de la experiencia

Una vez revisadas y codificadas las unidades de análisis, se derivaron los siguientes elementos:

1) Un conjunto de lineamientos divididos en: i) los contenidos conceptuales (saber qué), es decir, los ejes temáticos y los objetivos acerca del papel de la teoría y su integración en el proyecto de mejora docente. ii) contenidos procedimentales (saber hacer) o formas de abordaje del corpus conceptual mediante acciones docentes diversificadas; iii) las actitudes ante el conocimiento teórico y la investigación.

2) El análisis y síntesis de los puntos de acuerdo.

Lineamientos sobre los contenidos conceptuales (saber qué)

Para introducir el papel de la teoría y sus funciones se propone abordarla mediante las siguientes vertientes de análisis:

La teoría como dispositivo de explicación, comprensión y cambio. Se propone caracterizar y analizar la teoría como un conjunto de conceptos interrelacionados capaces de explicar y/o comprender las causas y/ o razones por las cuales ocurren los acontecimientos sociales, educativos y pedagógicos.

La relación sujeto-realidad. Esto es, abordar la teoría desde distintos paradigmas y posturas epistemológicas para que los profesores problematicen y tengan claridad sobre la orientación de sus proyectos (investigación o intervención).

La relación teoría-práctica. Cuestionar que el saber teórico-conceptual está por encima del saber experiencial y que la práctica efectiva es producto de la aplicación de la teoría. En otras palabras, relegar la práctica a una posición instrumental y a un modelo de comprensión secundario y subordinado a la teoría. Se propone “romper la tendencia de la aplicabilidad de la teoría” como la única certeza de “rigor” en la práctica ya que a decir de uno de los integrantes del CA, “los saberes producidos al margen de la propia acción son insuficientes para explicar y mejorar la acción docente e incluso se convierten en “un obstáculo para la acción y el pensamiento”.

Las teorías de enseñanza y aprendizaje. Se enfatiza que los proyectos de mejora docente consisten en propiciar alternativas de enseñanza para lograr los aprendizajes esperados de los alumnos, lo que implica abordar estas teorías en la formación para la investigación antes que abordar perspectivas de corte sociológico y antropológico. En este sentido se propone el análisis crítico de los enfoques de

enseñanza y aprendizaje que subyacen en los programas de estudio de la educación básica.

La provisionalidad de la teoría. Tomar en cuenta que la teoría se encuentra en perpetua revisión y reconstrucción y su rango es de provisionalidad ya que es susceptible de ser reemplazada por teorías alternativas.

Lineamientos sobre los contenidos procedimentales (saber hacer)

Retomar los saberes docentes para reflexionarlos y vincularlos con la teoría.

Consiste en explicitar el conjunto de conocimientos, creencias e ideas de los profesores para reflexionarse, cuestionarse y propiciar el cambio conceptual mediante “dispositivos didácticos que los impulsen para que ‘piensen más allá’ de lo que ya saben”. La ayuda pedagógica consiste entonces en favorecer cambios en los modos de comprensión a partir de esos saberes pero no como un tema de estudio aislado sino a partir de las evidencias aportadas por los profesores en su quehacer docente desde el momento en que plantean el problema hasta los resultados obtenidos.

Teorizar el problema. Significa preguntar a las preguntas toda vez que el acercamiento con la teoría se activa cuando se inquiere sobre la insuficiencia de las explicaciones sobre el problema planteado, lo que conduce a preguntarse acerca de los conocimientos indispensables para lograr una mayor comprensión. Interrogarse sobre las preguntas iniciales porque en su enunciación se identifican relaciones conceptuales. De este modo, los referentes empíricos que dan cuenta del problema deben -mediante el trabajo teórico- “cuestionar indicios preliminares que nos llevaron a formular preguntas”.

Teorizar las posibles respuestas de los problemas. Implica movilizar una actividad básica de investigación, esto es, anticipar mediante hipótesis de intervención, conjeturas o supuestos, las tentativas de explicación o razones por las cuales se originaron los problemas prácticos de la enseñanza. Su formulación representa un ejercicio teórico que no se puede soslayar.

Búsqueda de perspectivas teóricas apropiadas. Se propone a los estudiantes la consulta bibliográfica de estudios similares para conocer desde qué perspectivas teóricas se ha abordado dicho problema a fin de comparar y tomar decisiones acerca

de cuál es el que se ajusta a sus pretensiones para cambiar sus formas de actuar y adquirir saberes que modifiquen sus ideas y modos de pensar. Más que “encontrar” una teoría que resulte ajena a las experiencias y reflexiones de los estudiantes, se reconoce que esos saberes docentes adquieren mayor significado y comprensión cuando son afines con los postulados y conocimientos formalizados y más abstractos de la teoría”.

Relacionar procesos y resultados con la teoría. La valoración de éstos ya sean positivos o negativos, cobran sentido cuando se reflexionan e interpretan a la luz de los conceptos derivados del corpus teórico desarrollado en el proyecto, propiciando con ellos un diálogo o discusión que no puede sustraerse a un esfuerzo de análisis crítico y hasta donde sea posible, de acuñar saberes propios de los profesores.

Contenidos actitudinales

Explicitar las filiaciones teóricas. Reconocer las adhesiones teóricas y metodológicas de los formadores de docentes y manifestarlas a los estudiantes a fin de “tomar distancia para cuestionar nuestras propias convicciones”, sometiéndolas a discusión. En este sentido y para “no imponer teorías a los alumnos”, se propone: 1) Que los estudiantes compartan con márgenes de autonomía, líneas de pensamiento teórico y metodológico de los formadores de docentes. 2) Que los alumnos indaguen el tipo de teoría que les ayudará gradualmente a una comprensión del problema planteado. En palabras de un formador de docentes, “cada estudiante habrá de descubrir, de desentrañar y sobre todo, de construir o reconstruir acorde a sus capacidades analíticas e interpretativas el nexo con las teorías formalizadas”. En síntesis, manifestar en un marco de pluralidad y libertad ante los alumnos, la perspectiva teórica y metodológica que los formadores de docentes tienen de la investigación educativa.

Disposición a la apertura teórica. No obstante que docentes y alumnos suscriban determinados planteamientos teóricos y metodológicos se concita a estar abiertos al cambio, a las sugerencias y a ser receptivos de otras miradas mediante la revisión de la literatura ya que en la “confrontación de los puntos de vista “se busca la construcción o consolidación de una posición desde la que se define la perspectiva analítica”, es decir, “aprender a pensar teóricamente con otros”.

Reducir el “marco teórico” a requisito formal. Distinguir y superar la visión del “marco teórico” como exigencia institucional o requisito académico en la estructura temática del proyecto, concibiéndose por el contrario, como recurso que orienta las acciones y permite interpretar los datos y resultados obtenidos.

Resultados

La experiencia sobre el análisis grupal del contenido de las narrativas de los formadores de docentes aportan diversos aprendizajes que enriquecen el trabajo académico para ayudar a los estudiantes de posgrado a integrar el corpus conceptual en la construcción de sus proyectos de mejora docente. Las deliberaciones en el CA permitieron a su vez, conocer qué y cómo abordar esta temática para emprender con bases y elementos didácticos más sólidos y coherentes, los procesos de formación para la investigación que redunden en el mejoramiento y desarrollo profesional de los profesores. De igual modo, valorar el potencial reflexivo que implica ese ejercicio de escritura sin el cual es muy difícil conocer los principios explicativos que fundamentan la actuación de los formadores de docentes y contrarrestar el arraigado individualismo y desconocimiento de lo que saben y hacen nuestros colegas en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación continua de docentes.

En las narrativas docentes analizadas predomina el interés por aportar líneas que orienten los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, la ejemplificación de estrategias didácticas que permitan concretarlas son muy escasas, a excepción de la revisión de la literatura, que aparece como una constante y en donde se proponen el mayor número de actividades estructuradas. Por otra parte, es evidente la diversidad de ejes temáticos y niveles de abordaje para introducir el conocimiento e integración de la teoría en los proyectos de mejora docente, así como los modos de proceder didáctico de los formadores de docentes que obedecen, entre otros aspectos, a sus trayectorias profesionales, experiencias de investigación y posicionamientos teóricos y metodológicos. No obstante, se han logrado establecer puntos en común sobre contenidos clave y sugerencias didácticas generales que requieren ampliarse para hacer más asequibles estos conocimientos a los profesores en

servicio. En resumen, se propone que en la construcción de un proyecto de mejora docente, el corpus conceptual de las teorías de la enseñanza y aprendizaje como dispositivos explicativos: i) guían la planificación de las acciones docentes para esclarecer explicaciones insuficientes del problema; ii) coexisten con los saberes didáctico-pedagógicos y profesionales de los profesores; iii) se activan mediante el examen de las preguntas del proyecto; iv) no se reduce a un apartado temático sino que está presente a lo largo del proyecto; v) propician mediante procesos reflexivos, diálogos para ampliar la comprensión de los problemas planteados; vi) apoyan la interpretación de los resultados de la evaluación. Sin embargo, vii) no se aplican linealmente; viii) tienen un carácter provisional y su racionalidad es diferente al conocimiento experiencial.

Con respecto a las maneras de concretizar la integración de la teoría se propone: i) analizarse de lo particular a lo general, esto es, ejemplificarla mediante la comparación de conceptos y perspectivas sobre el objeto de estudio e intervención; ii) relacionarla con los conceptos y preguntas en la fundamentación del problema; iii) vincularla con los saberes, teorías explícitas e implícitas de los profesores para propiciar mediante la reflexión en y sobre la acción, el cambio conceptual; iv) modelizarla con ejemplos de investigaciones realizadas por los formadores de docentes; v) examinar proyectos análogos (tesis, artículos, ponencias) que muestren los usos adecuados e inadecuados de la teoría; vi) desplegar recursos heurísticos para revisar literatura a fin de relacionar enfoques teóricos y conceptos sobre los problemas planteados. Finalmente, manifestar las filiaciones teóricas y metodológicas de los formadores de docentes para propiciar ambientes de pluralidad, apertura y respeto que permitan a los estudiantes compartir, disentir y tomar decisiones autónomas sobre otras opciones.

Conclusiones

Los lineamientos descritos aportan elementos para que los estudiantes aprendan a relacionar, esclarecer e integrar los conceptos de un enfoque teórico y les ayuden a fundamentar los problemas en sus proyectos de mejora docente. Sin embargo, este nivel de generalidad requiere acompañarse de un mayor número de estrategias y recursos didácticos que muestren más claramente la manera de

traducir dichos lineamientos. En este sentido, solamente en un caso se hizo alusión al manejo de áreas de conocimiento y contenidos curriculares específicos en el cual se describen cursos de acción más que estrategias didácticas. Esta situación sugiere evitar no solo disertaciones abstractas del corpus conceptual sino retomar y enriquecer las narrativas docentes a partir de casos concretos en los cuales se describan actividades didácticas estructuradas y otros recursos didácticos. Por citar un ejemplo, las maneras para reflexionar y hacer explícitas las ideas y concepciones de los profesores. Asimismo que los formadores de docentes se inclinen por las áreas de conocimiento que mejor dominan (“conocimiento pedagógico del contenido”) y en los cuales han desarrollado o realizan proyectos de esta naturaleza a efecto de mostrar mediante la experiencia concreta, los procesos teóricos y metodológicos desarrollados. La discusión acerca de esta problemática no está agotada y las ideas expuestas se comparten con otros formadores de docentes y quienes desarrollan procesos de formación para la investigación para que las reflexionen y contrasten con su experiencia profesional.

Referencias

- Calderón, J. (2014), “Experiencias didácticas en la formación de profesores. La construcción del “problema”. En Aguayo, L. M. (coord.) *Construir la profesión. El continente de lo didáctico*, México, Taberna Libraria Editores/UPN, Unidad Zacatecas. pp. 103-130.
- De Ibarrola, M., Sañudo, L. Moreno, M. G. y Barrera. M. E. (2012), *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. México: Red de Posgrados en Educación, A.C./DIE-CINVESTAV.
- Rivas, J. I. y Sepúlveda, M. P. (2003). “Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional”. En Santos, M. A. y Beltrán, R. (coords.). *Conocimiento, ética y esperanza*. Universidad de Málaga, pp. 367-381.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós.

El uso del portafolio en el aula: narrativas visuales y escriturales para aprender a investigar

*María Luisa Gómez García
Óscar García Carmona,
Secretaría de Educación Jalisco
marylou818@hotmail.com
oscarmona7@hotmail.com*

Resumen: Se presentan los resultados de una experiencia didáctica para apoyar la formación de investigadores en un posgrado para el magisterio, en un curso de Introducción a la Investigación Educativa, cuyo objetivo general es: Ubicar a la investigación educativa dentro de los paradigmas de investigación y problematizar situaciones educativas desde el contexto de actuación del estudiante de la maestría. En este contexto se consideró emplear como propuesta de trabajo herramientas provenientes de la cultura escrita y de las artes visuales para el desarrollo y el aprendizaje de la investigación, utilizando el Portafolio.

Palabras clave: Investigación, Problematización, Narrativa, Artes visuales, Portafolio.

Introducción

La experiencia didáctica que presentamos enseguida fue desarrollada en el curso de Introducción a la Investigación Educativa, con un grupo de diez profesores que en ese momento estudiaban el primer cuatrimestre de la Maestría en Ciencias de la Educación, en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

Los profesores que asisten como alumnos a este posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco, se encuentran todos laborando en distintos niveles educativos, desde Preescolar hasta Educación Superior, tanto del sector público como del privado.

La asignatura de Introducción a la Investigación Educativa se imparte a lo largo de un cuatrimestre, en doce sesiones de trabajo presencial, de tres horas semanales cada una. Tiene por objetivo general: Ubicar a la investigación educativa dentro de los paradigmas de investigación y problematizar situaciones educativas desde el contexto de actuación del estudiante de maestría.

Para alcanzar este objetivo, el Programa de estudios plantea el desarrollo de actividades de aprendizaje generadas durante las sesiones coordinadas por el

docente, a partir del análisis de materiales de lectura, con el fin de analizar la situación educativa a nivel nacional, estatal y en los contextos particulares de los alumnos.

Asimismo, se propone que el asesor diseñe y aplique estrategias para que el alumno plantee la situación problemática de su futuro objeto de investigación, que lo guíe, por medio de asesorías individuales y grupales, en las lecturas y en las actividades que le permitan delimitar y construir su objeto de investigación.

Por otra parte, el documento curricular de la Maestría, señala lo siguiente cuando hace referencia a la investigación realizada por los estudiantes:

En virtud de que la Maestría en Ciencias de la Educación está orientada a atender, prioritariamente, la demanda de formación de los educadores del estado de Jalisco, la investigación que producen los estudiantes se relaciona e incide en los espacios laborales en los que éstos se insertan y en problemáticas concretas y cotidianas de los diferentes niveles educativos.

El programa busca proveer a los estudiantes de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para conocer las realidades educativas y para generar propuestas y alternativas innovadoras. (ISIDM, 2007, p. 33)

Bajo estos principios, se consideró que podría resultar innovador emplear como propuesta de trabajo herramientas provenientes de la cultura escrita y de las artes visuales para el desarrollo y el aprendizaje de la investigación, utilizando el Portafolio no sólo para recopilar las evidencias, sino también como una alternativa de evaluación formativa, que permitiera dar seguimiento al desempeño individual de los estudiantes:

Los portafolios están íntimamente ligados a las tareas de desempeño. De hecho, es usual que contengan productos de una serie de tareas de desempeño. También pueden contener ejemplos de varias etapas de una tarea de desempeño particular, para mostrar desarrollo y crecimiento. Un aspecto importante de un portafolio es la descripción que el alumno hace del proceso de crear un producto, por qué fueron tomadas ciertas decisiones y un juicio acerca de su propio esfuerzo. Los portafolios suelen ir

acompañados de exposiciones, es decir, presentaciones o defensas del trabajo del alumno. (Marzano, 2005, p.313)

Originalmente, partimos del concepto de Portafolio de Daniel Cassany (1988) quien propone una adaptación del portafolio del artista para reunir en él los trabajos escritos, como un muestrario de la formación de las personas como escritores.

Por otro lado, en el campo de la evaluación, el Portafolio se ha desarrollado como un instrumento alternativo, conceptualización que también compartimos y que, específicamente empleamos en la propuesta para hacer una evaluación del desempeño, pues desde el punto de vista pedagógico, el Portafolio permite hacer una recopilación sistemática de todas las evidencias del trabajo realizado.

La evaluación a través del Portafolio abre la posibilidad de hacer una valoración diacrónica del proceso de aprendizaje y aporta también elementos para que los propios alumnos den seguimiento a su formación, en un ejercicio permanente y reflexivo de autoevaluación.

Cuando hablamos de Diacronía, nos sustentamos en el principio teórico introducido por Ferdinand De Saussure (2010) para referirse al estudio de una lengua en el transcurso de su historia, a lo largo de distintas fases, para estudiar los diversos cambios que ha experimentado. En el empleo del Portafolio, alude a la posibilidad de apreciar la evolución, en el tiempo, de los avances o retrocesos, a partir de un análisis comparativo de las distintas producciones recopiladas en él. El trabajo inició con la presentación y explicación de la propuesta, al tiempo que se invitaba al grupo a participar, con la idea de que se constituía una alternativa didáctica, para apoyar el proceso de Problematización en la delimitación del objeto de estudio.

Las actividades que se describen a continuación, se alternaron con la lectura de los textos que conforman una Antología, los cuales se recuperan a través del uso de organizadores gráficos realizados individualmente: mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, cuadros sinópticos, líneas de tiempo y cuadros comparativos. Este conjunto de esquemas, más los productos escritos que se generaron con la propuesta se fueron reuniendo en el portafolio individual.

Para la evaluación de los distintos productos escritos se diseñaron y aplicaron distintas rúbricas como instrumento complementario

Primera fase: Historias de vida

Partimos del supuesto de que si los alumnos recrean en la narrativa de su vida su trayectoria de formación y su experiencia profesional como profesores, estarán en condiciones de reconstruir su identidad, de explicar por qué son maestros y de reevaluar sus acciones para, desde el presente, anticipar sus proyectos futuros.

Igualmente, las imágenes construyen conocimiento, son testimonio del pasado y, en vinculación con las experiencias personales del relato escrito, son también pequeñas historias. Por ello, el empleo de fotografías personales para armar una memoria gráfica se utilizó como construcción personal de sentido e identidad.

El fragmento de la realidad grabado en la fotografía representa el congelamiento del gesto y del paisaje, y por lo tanto la perpetuación de un momento; en otras palabras, de la memoria: memoria del individuo, de la comunidad de las costumbres, del hecho social, del paisaje urbano, de la naturaleza. La escena registrada en la imagen no se repetirá jamás. El momento vivido, congelado por el registro fotográfico, es irreversible. La vida continúa, sin embargo, y la fotografía sigue preservando aquel fragmento congelado de la realidad (Kossoy, 2001, p.13)

Fue así que la primera actividad del proyecto didáctico consistió en reunir fotografías de su historia de vida para conformar la historia de vida gráfica.

Además de las imágenes los alumnos se llevaron, como tarea para la casa, la indicación de elaborar un texto narrativo de corte autobiográfico, a partir de un guión al que denominamos *Testimonios históricos*.

Se consideró útil trabajar con narrativas, por tratarse de un género discursivo que requiere la localización de los acontecimientos en la dimensión temporal, lo que proporciona orden y secuencia en un sentido formal.

Por qué soy docente

El uso de la narrativa nos permitió estudiar el cambio en el ciclo vital de los alumnos y cómo organizaron el relato de sus vidas alrededor de ciertos significados o evaluaciones, sobre su identidad como docentes.

Fue así que se llegó a la segunda producción escritural, el texto: *Por qué soy docente*, que también fue acompañado con imágenes.

Simultáneamente, se fueron trabajando en clase lecturas para apoyar la fundamentación epistemológica del proyecto, reflexionar sobre el rigor científico de la investigación educativa o bien sobre cómo pasar del conocimiento de sentido común al conocimiento científico. En este sentido, partir de reflexiones propias de la vida cotidiana, a través de sus historias de vida y de su identidad docente tuvieron la intención de provocar un aprendizaje significativo.

Por otra parte, es posible advertir en las historias de vida que escribieron los profesores una serie de similitudes o de patrones recurrentes. Veamos cuáles son:

Querer ser docente desde la infancia o la adolescencia

En varias de las historias se manifiesta el deseo de querer ser profesores desde la niñez. El gusto y las habilidades para enseñar se manifiestan en la alumna que en sus juegos infantiles elegía ser maestra. En el profesor que siendo estudiante de Primaria le gusta explicar a sus compañeritos lo que no entienden, sobre todo si es de Matemáticas o de Ciencias Naturales.

Esta aspiración es alentada cuando surgen los obstáculos de índole económica al interior de la familia que impiden estudiar una carrera universitaria y se apoya la posibilidad de cursar la Normal Básica, al término de la Secundaria para incorporarse casi inmediatamente a laborar en el sistema educativo. Tal es el caso del alumno de origen rural y el del alumno cuyo sueño era estudiar Artes Visuales, pero que elige ser profesor por consejo de sus padres.

La influencia de los modelos. Familias de maestros: padres, tíos y hermanos

Resultó muy significativo encontrar que varias de las historias de vida comparten una condición muy especial, pues los profesores explican lo importante que fue en la elección de su profesión el hecho de que sus padres, tíos o hermanos fueran profesores, pues estuvieron en contacto con este quehacer desde pequeños.

Ser maestro por casualidad, por necesidad o porque ya estaba escrito.

En estas historias, los alumnos no saben con certeza por qué son maestros. Pareciera que fuerzas invisibles como el destino o el azar los llevaron por el camino de la docencia. Tal es el caso de la profesora que es contratada para trabajar en una escuela secundaria el día que fue a inscribir a su hijo. Aunque inició sus labores en la administración, más tarde se incorpora como docente gracias a su preparación y a que está familiarizada con el mundo de la escuela, gracias a las experiencias tempranas vividas en su familia, donde su bisabuela fue maestra. En esta misma vía corre la historia de la profesora que empieza a dar clases en la secundaria donde estudió, y en la cual su mamá fue Directora.

Las razones expresadas por los profesores suelen ser las más recurrentes; sin embargo, consideramos que a lo largo de la historia de la educación en México, la presencia de condiciones económicas precarias en las familias fue determinante para la elección de una carrera que era relativamente redituable a corto tiempo. Esto aunado al hecho de la facilidad de entrar a trabajar en el sistema educativo, si alguien de la familia se desempeñó como docente. Tal situación ha prevalecido por mucho tiempo, como puede observarse en las narrativas.

Segunda fase: en el camino de la Problematización

En vinculación con las actividades de la primera fase, se retomaron de nuevo la narrativa y las imágenes para reflexionar sobre: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Qué problemas existen en la institución donde laboro? ¿Qué voy a hacer? Luego, en el intercambio con los otros compañeros se abrió el camino para empezar a investigar y buscar alternativas de solución a los problemas de la escuela. En este caso, la narrativa tomó como modelo el formato epistolar.

Las cartas: relatos que nacen de la vida y la enriquecen

La carta es dialógica por naturaleza, es decir plantea la posibilidad del encuentro comunicativo entre dos. A través de ella se ponen contacto los enunciados de un hablante con los de otro y se interaniman, en el interior de la conciencia o en el mundo real. En la carta, el enunciador narra al otro algo digno

de ser contado, expresa disposiciones emotivas y reflexiona predominantemente sobre sí mismo, “en voz alta” para ser escuchado.

Las cartas se inscriben en el terreno de la autobiografía porque, a partir del relato de lo vivido, el destinatario da cuenta de experiencias personales y construye su identidad narrativa. Nuestro pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos.

Así, nuestras propias vidas se vuelven más legibles en función de las historias que las personas contamos a propósito de ellas. Estas historias de vida se hacen a su vez más comprensibles cuando se les aplica modelos narrativos tomados de la historia o de la ficción.

En el caso de las cartas escritas por los profesores, los diez textos poseen la estructura clásica de una carta: Tienen un destinatario a quien se llama con un vocativo, anuncian que van a contar las experiencias vividas en la Maestría del ISIDM y explican o dejan entrever a su interlocutor qué les gustaría trabajar como tema de investigación, basan su interés en la identificación de problemáticas a las que quieren dar solución, expresan estados de ánimo y culminan con una despedida en las que se muestra la expresión emocional de quien escribe.

En las cartas se utiliza la narrativa como vía de conocimiento, pues en ellas se tratan las motivaciones e intereses para la realización de un proyecto de investigación y, en ese sentido, se contribuye a entrar en el proceso de Investigación que Ricardo Sánchez Puentes (2002) denomina la Problematización de un objeto de estudio.

Al contar a alguien de su quehacer como docentes, los autores de las cartas organizan sus experiencias del pasado y del presente en secuencias temporales que permiten prever lo que puede ocurrir en el futuro. Las cartas son autonarraciones que facilitan ordenar la cotidianidad y planear las experiencias posteriores, particularmente diseñar procesos de intervención en la escuela para atender a problemáticas específicas.

Por estas razones, el género epistolar –como modalidad narrativa- fue útil para reflexionar y hablar del interés de investigación y sobre la importancia de

atender determinada carencia, vacío o dificultad que se vive en el ámbito de la escuela.

Tercera fase: uso de organizadores gráficos y reflexiones visuales

Como recurso complementario para la reconstrucción organizada del tema de interés a investigar se empleó el Mapa mental que es una técnica, propuesta por Tony Buzan (1996) para permitir la organización de información en forma sencilla y creativa. Este método permite que las ideas generen a su vez otras y que sea fácil visualizar cómo se conectan, se relacionan y se expanden más allá de a organización lineal. Además de que, los mapas mentales son también una estrategia de evaluación alternativa.

En un primer momento, cada alumno realizó un boceto de su mapa y lo puso a consideración del grupo para su revisión. Luego de escuchar los comentarios y recomendaciones, los alumnos se llevaron de tarea la indicación de aportar materiales de trabajo para la siguiente sesión en la que se realizarían los mapas mentales mejorados.

En la siguiente sesión, el grupo trabajó en los mapas mentales, utilizando los materiales que se compartieron. Cada mapa fue también sometido a un proceso de evaluación y coevaluación, tomando como base una lista de cotejo.

En la última semana del cuatrimestre cada alumno realizó una Reflexión visual en formato Imagen-Palabra sobre el tema de interés a investigar, incluyendo la situación problemática, los objetivos y la pregunta de investigación, representadas con un conjunto de 3 a 5 imágenes relacionadas.

Esta actividad Imagen-palabra, se propone como la incorporación de la cultura visual para fortalecer el aprendizaje significativo. La selección de imágenes para representar el proyecto de investigación conlleva la recuperación de la dimensión subjetiva, pero comprometida con un proyecto de vida escolar comunitario. Dichos trabajos fueron presentados en plenaria y se incorporaron al Portafolio.

Finalmente, el día de cierre del curso, el grupo realizó el montaje de la muestra colectiva, centrando su foco en los mapas mentales y llevando consigo

los portafolios en los que habían integrando los distintos trabajos realizados, el ensayo final y la autoevaluación que se aplicó ese día.

Conclusiones

El diseño y la aplicación de la propuesta tuvo como propósito contribuir a la formación para la investigación, integrando las artes visuales y la narrativa, como estrategias alternativas frente a la concepción dominante de la distinción radical entre ciencia y arte.

Creemos que hay todavía mucho camino por recorrer para lograr reconocer el potencial educativo y simbólico de la narrativa y de las imágenes, pues sin duda pueden ser una poderosa herramienta para ayudar a conectar significativamente los acontecimientos que dan sentido al aprendizaje en la escuela. Así lo pudimos constatar con el apoyo del Portafolio para dar seguimiento a la evolución diacrónica del proceso de formación como investigadores de un grupo de profesores que laboran directamente en las aulas del sistema educativo de Jalisco.

Referencias

- Buzan, Tony. (1996). *El libro de los mapas mentales*, Barcelona: Ediciones Urano.
- Cassany, Daniel. (1988) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*.
Barcelona: Paidós.
- Kossoy, Boris.(2001). *Fotografía e Historia*. Buenos Aires: La marca.
- De Saussure, Ferdinand (2002). *Curso de Lingüística General*, México:
Fontamara,
- Marzano, Roberto, et al. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Zapopan: ITESO.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2002). *Enseñar a investigar: Una investigación nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. México: Plaza y Valdés.

Entre la transición del documento recepcional al trabajo de tesis, el caso de las escuelas normales

Danya López Ibarra
Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"
danya0309@hotmail.com

Resumen: La Reforma Curricular en las Escuelas Normales (2012), marca dentro de sus objetivos el fortalecer la formación de docentes con un perfil como investigador educativo, para ello el Plan de Estudio promueve a través de sus cursos, el desarrollo de competencias profesionales y genéricas encaminadas a la investigación educativa, asimismo dentro de las modalidades de titulación se incluye la titulación mediante tesis de investigación. Esta experiencia didáctica plantea la transición que se vive en las Escuelas Normales, al pasar del Plan de Estudio 1997 con énfasis en la formación docente teórico-práctica, con la titulación por Documento Recepcional; a la implementación de la Reforma Curricular 2012, enfocada a la formación del docente investigador, con modalidades de titulación, haciendo énfasis en la tesis de investigación, resaltando del proceso los retos e implicaciones.

Palabras clave: Documento Recepcional, Reforma Curricular 2012, Proyectos de investigación educativa.

Contexto y necesidad

Hoy en día las Escuelas Normales están inmersas en un proceso de transformación que implica el establecimiento de retos y compromisos pactados por todos los actores que en ellas se involucran, con el fin de elevar la capacidad y competitividad académica, así como la gestión institucional. Por años las Escuelas Normales de formación básica, fueron consideradas las instituciones públicas con el currículo idóneo para la formación docente, por ende la asignación de plazas se realizaba de manera automática a sus egresados.

Con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), los lineamientos de ingreso, promoción y permanencia al magisterio cambian, de igual forma se abre la convocatoria para la participación de egresados de otras instituciones afines a la formación docente en los exámenes de oposición. Estos cambios en cuanto a política educativa obligan a replantear el currículo que se implementa dentro de la formación de docentes para educación básica en las Escuelas Normales, para así competir a la par de las Instituciones de Educación Superior (IES). El panorama resulta incierto para sus egresados, ya

que el hecho de cursar estudios dentro de una Escuela Normal ya no es garantía el contar con una plaza al término de la Licenciatura, ni la permanencia como docente en educación básica por 30 años, como anteriormente se estilaba. Por lo anterior este ensayo plantea la transición que viven las Escuelas Normales en particular el Centro Regional de Educación Normal “ Rafael Ramírez Castañeda” al ser escuela piloto en la Reforma Curricular a Escuelas Normales 2012, al realizar un cambio de paradigma y fortalecer en el currículo actual, la formación del docente investigador.

Objetivo

Esta experiencia didáctica plantea la transición que viven las Escuelas Normales, al pasar del Plan de Estudio (1997) con énfasis en la formación docente teórico-práctica, con la titulación por Documento Recepcional; a la implementación de la Reforma Curricular (2012), retomando el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa y la modalidad de tesis de investigación, resaltando con ello la formación del docente como investigador educativo y permitiendo reflexionar sobre los retos e implicaciones que envuelven este proceso.

Marco conceptual

Arnaut (2004), menciona que todas las Escuelas Normales han experimentado múltiples transformaciones, unas como resultado de las políticas orientadas a reformarlas, otras por la permanente influencia a que están sometidas, las del medio social, cultural y político en el que se desarrollan y unas más por las transformaciones experimentadas en el sistema educativo nacional y el mercado laboral: las condiciones de trabajo y el salario de los maestros.

Haciendo una breve reseña para situarnos en el currículo actual, los Planes de Estudio dentro de las Escuelas Normales que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar han sufrido diferentes cambios de acuerdo a las necesidades propias del sistema educativo de la época. Desde 1885 se tiene registro del diseño de un plan sistemático de los programas de pedagogía filosófica, pedagogía histórica y pedagogía aplicada, teniendo tal éxito en todo el país. En los primeros años del siglo XX, se dan modificaciones al plan de estudio

de la Escuela Normal para profesores entre 1902 y 1908, de igual manera es decretada la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, cuya principal característica es que establecía cursos opcionales de estudios superiores una vez concluida la carrera normal. A finales del siglo pasado surge la Reforma 1978, el diseño de este Plan de Estudios estaba fundamentado en la tecnología educativa, orientaciones didácticas y determinado por objetivos, tenía énfasis en la formación de bachillerato y cursar estudios universitarios. Posteriormente viene la Reforma de 1984 donde por Acuerdo Presidencial las Normales elevaron su grado a Licenciatura y los Planes de Estudio se enfocaban a la formación del docente en un esquema teórico- práctico para construir la figura de docente investigador, desde esta década ya se encaminaba el perfil de investigador educativo dentro de la formación docente (Solana, 1981, citado en Robles, 2011).

Con el establecimiento de la licenciatura se agregaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación y difusión cultural, para las cuales la mayoría de las escuelas no tenía experiencia, ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas. El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas (Secretaría de Educación Pública, 1997).

El Plan de Estudios de 1997 se desarrolló bajo un perfil de egreso, acentuando la práctica en contexto reales, con la finalidad de hacer un acercamiento del alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula (Solana, 1981, citado en Robles, 2011). Los rasgos de perfil de egreso deseables al culminar los estudios dentro de la Escuela Normal correspondían al desarrollo de habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno (SEP, 1997). La implementación de este plan se efectuó por más de una década y se destacan de su ejecución las fortalezas y debilidades. Una de las fortalezas de este Plan de Estudio, fue el acercamiento a la práctica docente desde los primeros semestres, prolongando el periodo de práctica en las escuelas de Educación Preescolar y Primaria a medida

que el alumno avanzara en los semestres. Otro de los aciertos del plan citado, es la implementación de las Asignaturas y su Enseñanza, por lo que el alumno adquiriría conocimientos de las asignaturas que marcaba el currículo de educación primaria como Español, Matemáticas, Geografía, Historia, entre otras y la parte pedagogía que respaldaba el conocimiento sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje a utilizar en el trabajo docente.

Por otro lado, en cuanto al proceso de elaboración del Documento Recepcional para efectos de titulación, el currículo marcaba en el 7mo. y 8vo. semestre, veinte horas destinadas a la Asignatura Trabajo Docente, y otras veinte horas correspondientes al Seminario de Análisis de Trabajo Docente. El Trabajo Docente se concebía como la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, que el alumno realizaba en una escuela de educación preescolar o primaria asignada y estaba apoyado por el tutor del grupo y el asesor de la Escuela Normal. El Seminario de Análisis de Trabajo Docente, son las horas que el alumno destinaba en asistir a la Escuela Normal para reflexionar sobre el trabajo realizado en la escuela de práctica, mediante la realización del Documento Recepcional.

El Documento Recepcional debe entenderse como un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica, para analizar en profundidad y explicar con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes un problema educativo concreto que dé cuenta de las condiciones reales en las que se realiza la labor docente(SEP, 1997). El Documento Recepcional es un ensayo de carácter analítico y explicativo en cuya elaboración los estudiantes normalistas ponen en juego las competencias que forman parte de los rasgos del perfil de egreso que establece el Plan de Estudios, especialmente los que corresponden al campo de las habilidades intelectuales específicas. Consecuentemente, al realizar todo este proceso de acompañamiento al alumno en sus últimos semestres, la tasa de egreso que se genera en el Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" institución encaminada a la formación de docentes de educación básica es mayor al 90%, según datos de control escolar.

Asimismo el Plan de Estudios (1997) para la formación de maestros en las Licenciaturas Preescolar y Primaria, también presentó algunas debilidades, entre

las que se destacan; la falta de formación en asignaturas fundamentales para finales del siglo XXI, como el inglés y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación y la estadística. Otra debilidad manifestada a través de los exámenes CENEVAL aplicado a los alumnos que se encontraban por egresar fue el desarrollo de habilidades intelectuales específicas, por consiguiente la DGESE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) implementó el Programa de Fortalecimiento Académico a la Educación Normal, donde a través de una plataforma en línea, los alumnos reafirmaban mediante ejercicios habilidades de comprensión lectora y matemáticas.

Partiendo de la transformación en el currículum de educación básica al enfoque basado en competencias en Preescolar en el 2004, en Primaria en el 2009 y en secundaria en el 2006, y con la publicación del Acuerdo 592 donde se articulan los tres niveles de educación básica bajo el enfoque por competencias, resultó apremiante formar a los futuros docentes dentro de las Escuelas Normales en un enfoque coherente a la formación de los alumnos de Educación Básica y a las demandas actuales de las Instituciones de Educación Superior. Durante el ciclo escolar 2011-2012 se inició como piloto la reforma curricular a las Escuelas Normales por acuerdo 649, 650, 651 y 652 publicado en el Diario Oficial de la Federación (2012), en 73 instituciones, de 22 entidades federativas y para el ciclo 2012-2013 se generalizó a la mayoría de las instituciones formadoras del país, a excepción de algunos estados que rechazaron la misma.

El Plan de Estudios 2012, se sustenta en el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular académica y administrativa. Este Plan de Estudios se organiza a través de trayectos formativos que aglutinan los cursos comprendidos en la malla curricular, favoreciendo en cada uno de ellos las competencias genéricas y profesionales que marca el perfil de egreso de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2011).

El enfoque centrado en el aprendizaje, propone reconocer la capacidad del sujeto para aprender considerando sus experiencias y conocimientos previos, así

como los que se le ofrecen por la vía institucional y medios tecnológicos, se parte de la premisa en la que el estudiante logra el aprendizaje de manera efectiva cuando lo que aprende se relaciona con situaciones de la vida real, esto implica que el estudiante se involucre plenamente en el diseño de la estrategia de aprendizaje (DGESPE, 2011).

El enfoque basado en competencias busca que los individuos formados en este modelo reciban una preparación que les permita responder de forma integral a los problemas que se les presenten, con la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, con independencia del lugar en donde se desempeñen. El plan de estudios comprende competencias genéricas y profesionales. Las primeras son aquellas que cualquier egresado de educación superior debe poseer en la actualidad y se expresan en una formación amplia, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia profesional y formativa de cada persona. Por otro lado las competencias profesionales se desprenden de los ámbitos de la profesión docente que deben atenderse y conformar el perfil de egreso de los estudiantes normalistas cómo lo son: la Planeación del Aprendizaje, la Organización del Ambiente en el Aula, la Evaluación Educativa, la Promoción del Aprendizaje de todos los alumnos, el Compromiso y responsabilidad con la profesión y Vinculación con la institución y el entorno (DGESPE, 2011).

La Flexibilidad Curricular, es un proceso que le imprime a los planes y programas de estudio, un conjunto de características orientadas a satisfacer las necesidades del estudiante, de las disciplinas y las profesiones, así como de las instituciones educativas. La flexibilidad se expresa en diversas formas de organización del Plan de Estudios a través de la adopción del sistema de créditos, determinación de etapas de formación con propósitos definidos, selección de cursos optativos y selectivos, también privilegia el entramado de los cursos por trayectos formativos y se reduce la seriación de estos, la creación de los sistemas de asesoría y tutoría, acompañamiento en la toma de decisiones del estudiante y para apoyarlo eventualmente en la solución de problemas personales y académicos, así como el impulso a procesos de movilidad de los estudiantes, el

reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera de contextos escolares (idiomas, TIC, entre otras) y la diversificación de opciones de titulación.

Las modalidades de titulación que se plantean bajo la Reforma Curricular a las EN son, el portafolio de evidencias, el informe de prácticas profesionales, y la tesis de investigación, todas las modalidades culminan con la presentación del examen profesional. El portafolio consiste en la elaboración de un documento que integre y organice las evidencias que considere fundamentales para demostrar las competencias establecidas en el perfil de egreso. Estas evidencias darán muestra del conocimiento que se tiene de lo que se hace, por qué se hace y qué debería hacerse en caso de que el contexto cambie, así como el desempeño que se tiene en las competencias consideradas en el perfil de egreso.

El Informe de prácticas profesionales, consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional. Finalmente la Tesis de investigación es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación.

En el ámbito de la formación y la práctica docente, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes, por lo que es necesario conducir el interés del estudiante hacia la reflexión, análisis y problematización de aspectos relevantes dentro de su profesión que requieran mayores niveles de explicación y comprensión. El objetivo de una tesis es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas.

Metodología

Se realizó un análisis descriptivo de la experiencia didáctica con un grupo de 32 de alumnas de la Escuela Normal que cursaron el 5to. semestre la materia de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar y una alumna asesorada bajo la modalidad de tesis de investigación que cursa el 8vo. Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los Planes de Estudio 2012 de las Escuelas Normales, se componen por trayectos formativos, tales como: El trayecto psicopedagógico, la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, los cursos optativos y finalmente el trayecto práctica profesional. La estructura de la curricular, permite desarrollar las competencias encaminadas a la investigación educativa a través de toda la malla curricular. Del primero al cuarto semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, el alumno estudia, reconoce y aplica a través de los curso de Observación y Análisis de la Práctica Educativa, las técnicas de investigación etnográficas como la observación, entrevista, grupo focal, estudio de casos, entre otras. Posteriormente en el quinto semestre cursan la asignatura Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, dónde los alumnos tienen un acercamiento teórico muy general a los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto, asimismo realizan un anteproyecto partiendo de las problemáticas identificadas en los semestres anteriores, o bien el objeto de estudio lo abordan desde las problemáticas de la Escuela Normal. El desarrollo del anteproyecto continúa en el 7mo. Semestre donde el alumno finaliza con la presentación del mismo en el examen profesional.

Descripción de la experiencia y resultados

Durante el semestre Agosto- Diciembre 2014, los alumnos que cursaron la asignatura de Herramientas Básica para la investigación educativa, iniciaron entendiendo la conceptualización teórica del curso, para posteriormente dar paso al proceso para identificar el objeto de estudio, definición de variables, hipótesis, justificación y el planteamiento del problema; también las fuentes de consulta confiables como bases de datos, revistas indexadas, libros, entre otras. Se

identificó en los alumnos a través de las participaciones durante las clases, la transformación de las opiniones que en un primer momento se manifestaban ideas partiendo de inferencias subjetivas sobre un fenómeno, y posteriormente los alumnos argumentaban de manera documentada sus percepciones de los problemas educativos. Sin duda el cambio de paradigma dentro del currículo lleva al alumno a generar un pensamiento crítico y analítico, necesario para el perfil de investigador educativo.

Pirela y Prieto (2006), mencionan algunas competencias que debe requerir el investigador educativo: El trabajo de investigador requiere de competencias referidas al manejo, conocimiento y habilidades necesarias para plantear y desarrollar investigaciones, las cuales están asociadas a las etapas de cualquier estudio, en relación a identificar, plantear y formular problemas, diseñar objetivos, manejo de fuentes de información, elaboración del marco teórico, formular hipótesis, definir conceptual y operacionalmente las variables, definir el tipo y diseño de investigación, determinar la población, el muestreo, el tamaño de la muestra, diseñar los instrumentos de medición, codificar y tabular los datos, seleccionar el tipo de análisis a aplicar, presentar, interpretar los resultados, elaborar el informe, y dominio del idioma inglés. Estas competencias se derivan del análisis de las actividades que se realizan en el proceso de investigación, las cuales ameritan conocimientos, habilidades y destrezas específicas.

Con la Reforma Curricular 2012, el Centro Regional de Educación Normal, inició los primeros pasos en la generación de proyectos de investigación por parte de los estudiantes normalistas. Las temáticas abordadas son diversas, entre ellas se destacan; el estrés en preescolar, el recreo libre y dirigido, proceso de alfabetización en el preescolar, medición de habilidades de comprensión lectora en primaria, la sexualidad infantil, la psicomotricidad y su influencia en el desarrollo cognitivo, el Síndrome de Burnout en jóvenes normalistas, habilidades de comprensión lectora en alumnos normalistas, la obesidad dentro del centro educativo, entre otras, algunas de estos proyectos retoman el enfoque cualitativo y otras el cuantitativo. En el semestre Enero- Junio 2015, se busca continuar con la asesoría de los trabajos de titulación por parte de los docentes que integran el

departamento de investigación educativa, y se busca culminar la presentación de los proyectos en los exámenes profesionales, y a su vez realizar la difusión de los trabajos en espacios académicos como intercambios y congresos.

Algunas de las dificultades manifestadas por los estudiantes en el desarrollo del curso de Herramientas Básicas para la investigación educativa, recae en la falta de comprensión de los artículos científicos que se abordan en el curso extraídos de revistas digitales reconocidas. De igual forma se destaca la complejidad del análisis de las bases de datos y el procesamiento de información que sugiere el curso realizar. Por su parte la alumna que efectúa su tesis de investigación mencionó la dificultad de seleccionar instrumentos confiables y validos para el objeto de estudio seleccionado. Carlino (2003), menciona que los textos que se leen en el nivel universitario derivados de textos científicos no son escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamientos y de las polémicas internas de cada campo de estudio, por consiguiente es necesario incluir en la planeación estrategias didácticas de procesamiento de información que ayuden al joven estudiante en la comprensión de los textos.

Para favorecer el desarrollo de los proyectos de investigación en los estudiantes normalista, es necesario fortalecer el apoyo en el otorgamiento de becas, la continua asesoría académica, y la adecuación curricular sobre el programa del curso. El otorgamiento de becas incentivará al alumnado a titularse por esta modalidad, de igual forma a sufragar los gastos que implica el realizar un proyecto de investigación y la presentación del mismo en eventos académicos como ponentes. Por otro lado la continua asesoría académica es fundamental para la construcción del trabajo, es importante que la Escuela Normal, cuente con profesores especializados en investigación educativa, con la finalidad de brindar el acompañamiento necesario al alumnado. Durante el semestre transcurrido se seleccionó a docentes con maestría titulada y experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación, para que fungieran como asesores de titulación en la modalidad de tesis de investigación y como docentes titulares de la asignatura de Herramientas básicas para la investigación educativa. Sin embargo se sugiere

mayor capacitación a los docentes para cumplir con el perfil idóneo que requiere realizar estas tareas.

En relación a la adecuación curricular, se considera fundamental separar en diferentes cursos las unidades de aprendizaje del curso Herramientas básicas para la investigación educativa, ya que las temáticas de cada unidad son muy extensas. La primera unidad abarca la investigación educativa: búsqueda y análisis de conocimiento para orientar la práctica educativa, la segunda aborda la investigación descriptiva cuantitativa y la investigación experimental y cuasi experimental en educación: enfoques, instrumentos y aplicaciones en el aula y finalmente la tercera unidad retoma la investigación cualitativa en educación: enfoques, instrumentos y aplicaciones en el aula. Por lo tanto se propone la reestructuración de la curricular con la finalidad de abordar con mayor profundidad los contenidos de manera teórica y práctica.

Conclusiones e implicaciones

En conclusión, el proceso de transformación que viven las Escuelas Normales con la Reforma Curricular 2012, sienta el precedente para fortalecer los procesos de investigación científica tanto del personal académico como estudiantil, contribuyendo en la proyección de la institución a través de la generación de conocimiento y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales que marca el perfil de egreso. De igual forma las actividades de investigación educativa que realiza el docente en formación en la Escuela Normal, pretenden encaminar a los egresados en la incursión al posgrado, ya que hoy en día resulta indispensable contar con el grado, ya que los planes de estudio de educación básica requieren docentes de alta especialización.

Latapí (2007), menciona que para recuperar la esperanza en la educación es indispensable ratificar la fe en la profesión de investigadores y educadores, en especial en los jóvenes investigadores. Aunque el camino está trazado, aún hay mucho por hacer para generar las condiciones necesarias para impulsar la investigación dentro de las Escuelas Normales, por lo que se sugiere fortalecer la capacitación continua a docentes y estudiantes que manifiesten inclinación por las

actividades de investigación, a través de apoyos que se gestionen en las instancias estatales y federales, para que se generen las acciones que permitan coadyuvar en el desarrollo del perfil de egreso de los alumnos Normalistas.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión. Recuperado en <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds17.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Recuperado en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2011). Curso de Inducción Plan de Estudios 2011. Recuperado de http://benv.edu.mx/reforma_curricular/MATERIALES_REUNION_11_12_Y%20_3_DE_AGOSTO/CURSO%20DE%20INDUCCION.pdf
- Latapí, S. P. (2007). ¿Recuperar la esperanza? Revista Mexicana de Investigación Educativa. (Versión digital). Recuperado en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART36011&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n036/pdf/v13n036art011es.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1997). Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. Recuperado de http://www.enesonora.edu.mx/a_pdf_1/plan_lep_97.pdf
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000200009&lng=es&nrm=iso. ISSN 1012-1587

Robles, M. (2011). El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. Revista electrónica de Divulgación de la Investigación. Recuperado de http://sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES_2_2MARTINAPDF_V1.pdf

Función docente en la formación de administradores educativos

*Laura del R. Torre López
Galo E. López Gamboa
Silvia Alejandra Baeza Aldana
Universidad Autónoma de Yucatán
tlopez@uady.mx
galo.lopez@uady.mx
alejandra.baeza@uady.mx*

Resumen: Experiencia didáctica de la participación como docente del programa de posgrado Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Programa de orientación profesional, para la formación de administradores de los diferentes niveles educativos. Los objetivos fueron participar en el desarrollo curricular para el logro del objetivo del PE, y contribuir en la formación de las competencias de liderazgo instruccional y gestión del perfil de egreso, como docente de los cursos Administración del currículo y Administración de recursos humanos. Se ha documentado, brevemente, información sobre la pertinencia de la educación superior, como un principio integrador de sus funciones sustantivas, y su relación con el currículo; y cómo éste se instrumenta a través de la función docente. Se describen el diseño, la implementación y evaluación de la experiencia didáctica en el contexto de la UADY. Los resultados se relacionan con el desarrollo de competencias de los participantes en su propio ámbito profesional, en el ejercicio de la administración educativa. Tratándose de una experiencia didáctica, se concibe la enseñanza y el aprendizaje en un mismo proceso, enriquecedor, satisfactorio, permanente y ascendente, dentro de una comunidad que aprende y enseña.

Palabras clave: Formación de administradores educativos, función docente

Contexto y necesidad

Incrementar la pertinencia de los posgrados para dar respuesta a las demandas del contexto y generar el desarrollo y la innovación educativa, es uno de los objetivos del VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. Para la realización de este trabajo se escogió participar con la modalidad de experiencia didáctica, desde esta perspectiva y considerando el objetivo mencionado, la convocatoria del congreso propició reflexionar sobre cuál es la relación de la función docente con la pertinencia de un programa educativo.

Se comparte la experiencia de haber participado en un programa de posgrado en el que sus participantes, docentes y discentes, se caracterizaban por ser administradores educativos en ejercicio. El programa de la MAOE se ofreció

en la Facultad de Educación en el periodo comprendido de 2004 al 2012, estaba dirigido a personas involucradas en actividades de administración de programas, centros o sistemas educativos. Esto incluía a directivos y mandos medios de los niveles básico, medio superior y superior. El programa serviría, también, para satisfacer las necesidades de formación de personas con vocación hacia la administración escolar en estos niveles educativos (Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], 2004c).

La visión de la Facultad de Educación al 2020, está en relación directa con la del Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades y se enuncia como parte activa del campus del área, es reconocida nacionalmente por la formación y actualización de profesionales e investigadores y oferta educativa, pertinente y de calidad, en educación y lenguas. Determinando así la guía o eje rector de sus programas educativos (UADY, 2010a). Como parte de su misión, la UADY declara la formación integral y humanista de personas, con carácter profesional y científico, en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento y a todos los sectores de la sociedad. El Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, contempla destinar el mayor esfuerzo para lograr consolidar a la Institución como una universidad con el más alto grado de pertinencia, y lograr su visión al 2020, de ser reconocida como la institución con el más alto nivel de relevancia y trascendencia social (UADY, 2010b).

La necesidad de formar administradores escolares fue sustentada en la fundamentación del programa, en este apartado se incluye un análisis de las necesidades sociales y académicas, el estudio de factibilidad, y un análisis de la situación del ejercicio profesional, entre otros estudios; los cuales reportaron que la mayor parte de los directivos y mandos medios de los centros educativos en México desarrollaban sus funciones sin haber recibido una preparación en administración educativa para el desempeño de sus cargos, por lo que era necesario contar con programas de formación que proporcionen las competencias necesarias para el desempeño de sus funciones (Cuellar, 1989; Cisneros-Cohernour y Merchant, 1999; Cisneros-Cohernour, 2001, y Wise, 2001, como se citaron en UADY, 2004c). También fue citada, del Plan Nacional de Desarrollo

2001-2006, una línea de acción que fomentaba la formación de administradores y expertos calificados en la gestión de la educación. Los resultados del estudio de factibilidad, realizado en centros educativos del estado de Yucatán, establecieron claramente la necesidad de crear el programa, así como la base para identificar las competencias que debería promover el plan de estudios, y las características que debería tener la maestría en su implementación (Cisneros, Barrera, Polanco, González, León y Rodríguez, 2003, como se citaron en UADY, 2004c).

El programa de la MAOE, requería para obtener el grado correspondiente, cursar un mínimo de 125 créditos, divididos en asignaturas obligatorias, optativas y experiencia profesional supervisada (UADY, 2004c). Los créditos de carácter obligatorio se distribuían en un total de 13 asignaturas, la experiencia didáctica obtenida en este programa se tuvo con la participación como docente en dos de estas asignaturas: Administración del currículo, y Administración de recursos humanos, durante seis promociones de manera continua, se inició con la promoción 2008-2010, y se participó en la más reciente y última 2012-2014.

Objetivos de la experiencia

La experiencia didáctica presentada persiguió el logro de los siguientes objetivos:

- Desarrollar profesionalmente la función sustantiva de docencia, como parte de los derechos y las obligaciones del Reglamento del personal académico de la UADY (UADY, 1985).
- Participar en el desarrollo curricular para el logro del objetivo del programa educativo de posgrado de la Maestría en Administraciones de Organizaciones Educativas, con base en un proceso de mejora continua a partir del planeamiento instruccional, ejecución, evaluación del aprendizaje y del desempeño docente, y la realimentación.
- Contribuir en la formación de las competencias de liderazgo instruccional y de gestión, del perfil de egreso de la MAOE, como docente de los cursos obligatorios Administración del currículo y Administración de recursos humanos, ejerciendo simultáneamente funciones de administración educativa.

- Lograr la satisfacción de participar, a través de diferentes funciones, en el desarrollo organizacional de la facultad, y particularmente lograr la satisfacción personal a través de los resultados que da la experiencia de ser docente.

Marco de referencia

Decidir participar en espacios de diálogo y reflexión sobre la pertinencia de los posgrados, obliga a enfocarse en la búsqueda de significados y respuestas, ante el cuestionamiento de cómo es definida, y cómo se contribuye a ella. Se ha encontrado el concepto de pertinencia de la educación superior, como una construcción social, por su contribución al desarrollo de una sociedad más justa en su trabajo de producción de nuevos conocimientos, de formación y de servicio a la sociedad (De Ketele, 2008, como se citó en Leite y Beltrán, 2012). Se establece que, en esta era de incertidumbre creciente y de cambio de paradigmas, el término de pertinencia irá evolucionando y construyéndose en el tiempo, y será influenciado por su entorno local y global, en aspectos sociales, políticos, económicos y culturales (Corzo y Marcano, 2009). En esta necesidad de redefinir el significado de pertinencia, se hace énfasis en el desarrollo y en la emancipación social, se pretende ampliar las oportunidades vitales de los sujetos, sus derechos y sus capacidades, no sus privilegios. El rol de la educación superior se define con metas que dan prioridad a la dimensión social de la universidad, precisamente a través de políticas de pertinencia, relevancia, compromiso, responsabilidad y cooperación; con una orientación como bien público, como servicio público basado en la solidaridad y en la mejora social, lejos de perseguir la mercantilización de la educación. La concepción de bien público atiende a criterios universalistas, basados en la igualdad de oportunidades y en una educación para todos, antes que en criterios particularistas, basados en el cálculo de beneficios o en el ánimo de lucro (Leite y Beltrán, 2012).

La dimensión social de la universidad se logra a través de sus funciones sustantivas, el cabal cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y extensión vincula a la educación superior con la sociedad civil; se busca favorecer el acercamiento de los miembros de instituciones de educación superior a los problemas de la comunidad, la propia universidad puede aprender y formarse a

partir del diálogo y de la alianza con los actores de la sociedad civil, ofrecer una formación continua a lo largo de la vida, promover proyectos de investigación conjuntos, la perspectiva tiende a cambiar de manera que la formación de los estudiantes se lleve a cabo a través de experiencias reales y de servicios realmente prestados a la comunidad (Corzo y Marcano, 2009; Leite y Beltrán, 2012).

La función sustantiva de docencia puede entenderse como el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora, con base en las necesidades de formación en los grupos humanos; en este caso, la necesidad de profesionalización de los administradores escolares requiere de pertinentes procesos de formación, de la cual adolecen dados los procedimientos de selección y acceso a los cargos (Antúnez, Silva, González, y Carnicero, 2013). Diversos estudios han demostrado que el liderazgo que se ejerce en un centro educativo, es una de las variables más relevantes que influyen en el logro de los objetivos de la organización, afectando además de manera indirecta, el aprendizaje de los estudiantes e impactando así la calidad y equidad de la educación. Se busca potenciar la gestión escolar, impulsar el trabajo en equipo y la generación de ambientes de trabajo profesional (Alfaro, 2010). Para asumir los desafíos de la gestión institucional y pedagógica, la formación continua de los administradores resulta crítica; el éxito o fracaso de cualquier intento de mejoramiento de la educación, la eficacia escolar, dependen centralmente del liderazgo y del desempeño de sus directivos (Concha, 2007).

Se presenta como parte del marco de referencia, información del programa derivada del plan de estudios de la MAOE (UADY, 2004c). Su objetivo era formar profesionales competentes para la efectiva dirección, manejo, supervisión, gestión e innovación de las organizaciones educativas; y establecía como competencias, el liderazgo instruccional, el liderazgo organizacional, la gestión y la investigación. Se diseñó de acuerdo con las directrices establecidas por el Modelo Educativo y Académico (UADY, 2002): un componente de internacionalización consistía en la posibilidad de obtener, además del grado otorgado por la UADY, un diploma otorgado por la Universidad Paris-Est, Créteil, Val de Marne, Francia; otras

características eran la flexibilidad curricular, la incorporación de un sistema de tutorías, atención integral del estudiante, disminución de la carga presencial, la incorporación de métodos y contenidos novedosos, y la vinculación entre los proyectos desarrollados en los cursos y el campo de trabajo de los administradores educativos. Los ejes transversales presentes a lo largo de todo el plan de estudios eran: ético, uso de tecnologías de información y comunicación, internacionalización y globalización, y el de vinculación teoría-práctica.

Metodología

En esta sección la información se estructura en tres partes: diseño, implementación y evaluación. Las funciones sustantivas de la educación superior se desarrollan considerando la normatividad y documentos que las rigen, tanto en el nivel institucional, como a nivel de dependencia o facultad; y de manera particular, en el ejercicio de la función docente, se consideran el plan de estudios, y el programa de curso. Con base en los lineamientos establecidos, el personal académico desarrolla los procesos y crea los productos que contribuyen al logro de la visión institucional.

Diseño. La experiencia didáctica, modalidad presentada en este trabajo, forma parte del complejo proceso de desarrollo curricular, en la fase de implementación del plan de estudios. Algunos de los docentes que participan en esta fase, comúnmente participan también en las fases de diseño y evaluación curricular. Dentro del diseño del plan de estudios de la MAOE, se incluyen las cartas descriptivas de todas las asignaturas obligatorias (UADY, 2004c). (a) Programa de las asignaturas. De las cartas descriptivas se deriva el diseño de los programas en extenso, en este caso de las asignaturas Administración del currículo (2004a), y Administración de recursos humanos (2004b). En su diseño se toman en cuenta el Modelo Educativo, el estudio de los contextos, la organización del plan de estudios y los perfiles de ingreso y egreso. (b) Participantes. Se establece que el personal académico estará integrado por profesores, locales e invitados, con los grados de maestría y doctorado, y con experiencia en la administración de organizaciones educativas. En el diseño de los programas de asignaturas, en su revisión y actualización, como en la impartición de los cursos,

participaron, en Administración del currículo: Pech Campos, S., Pinto Sosa, J., Rodríguez Solís, G., y Torre López, L., y, en Administración de recursos humanos: Arcudia Abad, C., y Torre López, L. Todos los profesores que participaron en el desarrollo del plan de estudios, en las diferentes promociones, cumplieron con el perfil docente descrito en las cartas descriptivas. (c) Paquetes didácticos: Para el desarrollo de cada una de las asignaturas mencionadas, se diseñaron paquetes didácticos elaborados de acuerdo con lo establecido en el programa de la asignatura y el Reglamento del personal académico (UADY, 1985). Los diferentes elementos que conforman el paquete didáctico son: el manual de operaciones, la descripción general, la descripción de las unidades, los contenidos temáticos y las estrategias de enseñanza, la organización de los guiones o planes de clase, materiales y recursos didácticos, la descripción de los criterios de evaluación, y, por último, las sugerencias para utilizarlo.

Implementación. En el plan de estudios de la MAOE se presenta un conjunto de características presentes en el momento de la implementación, se enuncian las siguientes en relación con los objetivos de la experiencia didáctica. (a) Enfoque de enseñanza. Promueve la reflexión acerca de la práctica profesional, centrada en el estudiante, involucra a los administradores activamente en su propio aprendizaje, personaliza la instrucción, estimula el uso de estrategias inductivas, basadas en la resolución de problemas y fundamentadas en las teorías de aprendizaje de los adultos y el contexto real de las escuelas. (b) Del involucramiento de los profesores. Se organizan reuniones y seminarios con los profesores, con el objeto de cuidar la consistencia interna del plan; una particular atención se centra en la conceptualización del modelo por competencias, el enfoque constructivista, los ejes transversales y la orientación profesional del programa. (c) De la experiencia profesional supervisada. Los estudiantes elaboran proyectos en los que deben plantear soluciones a problemas identificados en su práctica profesional y que redunden en el mejoramiento de sus organizaciones.

Los cursos se desarrollan a través de distintas actividades, las cuales se describen de forma general en los programas de cada asignatura, y de forma precisa en los paquetes didácticos, en éstos se incluyen las siguientes estrategias:

(a) estudio de casos, (b) método de proyectos, (c) estudio independiente, (d) aprendizaje cooperativo, y (e) exposición y discusión dirigida. Todos los elementos del paquete didáctico sirven como referentes para la implementación del programa, se recomienda siempre una previa revisión para su actualización, y se sugiere sea enriquecido de acuerdo con las características de los estudiantes y la experiencia del profesor que lo imparta.

Evaluación. La cultura de la evaluación está presente a nivel institucional, en sus procesos como en sus funciones; en el ejercicio de la función sustantiva se tiene la oportunidad de participar en los diferentes niveles y formas de evaluación, y realimentación: (a) evaluaciones institucionales en procesos del sistema de gestión de calidad, (b) evaluaciones interna y externa del programa educativo, (c) evaluación del programa del curso y autoevaluación, (d) evaluación del programa y del desempeño docente por alumnos, y (e) evaluación del aprendizaje; en las asignaturas del presente trabajo se diseñaron como criterios de evaluación, el portafolio de tareas, trabajos en pequeños grupos, proyectos de desarrollo para el mejoramiento de la administración en una organización educativa, y un ejercicio integrador; se busca valorar y realimentar el logro de competencias, la reflexión y análisis que tiene el participante sobre la administración de recursos en organizaciones educativas.

Descripción de la experiencia

La conceptualización del proceso enseñanza aprendizaje es participar, de forma intencionada, en la formación y el desarrollo de uno mismo, y de otras personas. Se concibe la enseñanza y el aprendizaje en un mismo proceso, enriquecedor, satisfactorio, permanente y ascendente, que parte de uno mismo y se llega a ser parte de una comunidad que aprende y enseña, y la realimentación de los productos reinicia el proceso de manera continua (L del R. Torre López, comunicación personal, 6 de diciembre, 2014). Participar en la formación de administradores educativos en ejercicio ha sido muy gratificante, y a su vez, inquietante. Gratificante por el logro alcanzado en los proyectos desarrollados por los estudiantes en sus propios centros educativos, por la realimentación a la labor docente a través del significado e importancia que le dan a su aprendizaje, y por la

utilización inmediata de las competencias logradas, reduciendo, de esta forma, enormes brechas encontradas entre la teoría y la práctica de la administración. Esta experiencia didáctica también deja inquietudes, un ejemplo de éstas fue que, de manera asombrosa, los participantes siendo administradores de una organización educativa, en algunos casos no conocían los planes de estudio que administraban, para algunos incluso fue muy complejo encontrar alguna versión del documento, el cual constituye uno de los recursos indispensables para el ejercicio de la gestión escolar. En otros casos, no sólo carecían de formación en administración, tampoco contaban con preparación, ni experiencia, en materia educativa, lo que hacía más complejo el proceso de formación y la comunicación entre pares.

Resultados

Los resultados de la experiencia descrita se obtuvieron en términos cuantitativos como indicadores de aprobación que contribuyeron, parcialmente, con la eficiencia terminal del programa de posgrado; y en términos cualitativos, los resultados se apreciaron con el desarrollo de las competencias del curso que correspondían al perfil de egreso, así como con los productos generados por los participantes en su propio ámbito profesional. Se participó como docente, de manera continua, en seis promociones del programa de la MAOE (2008-2014). En los cursos de Administración del currículo participaron en total 64 estudiantes, y en los cursos de Administración de recursos humanos fueron en total 50. La cantidad de estudiantes variaba entre las promociones por diferentes factores, como la participación de estudiantes de movilidad interna, por diferentes trayectorias escolares dada la flexibilidad del programa, desafortunadamente por algunos casos de deserción, entre otras causas. De manera global, las calificaciones obtenidas por los participantes fueron desde la mínima aprobatoria de 80 puntos, hasta la máxima de 100, logrando un índice de aprobación del 100%. Los productos académicos generados en este proceso de formación se realizaron en escenarios reales, lo cual contribuyó al desarrollo de competencias y a la resolución de problemas en las organizaciones educativas de los participantes. El curso Administración del currículo correspondiente a la competencia de egreso

denominada Liderazgo instruccional, tenía como objetivo desarrollar las habilidades relativas al planeamiento, organización y evaluación de las experiencias de aprendizaje promovidas por el currículo; los participantes realizaron un proyecto para el mejoramiento de la administración de un currículo, que les permitía identificar las brechas entre el diseño y su implementación. El curso Administración de recursos humanos formaba parte de la competencia de egreso denominada gestión, su objetivo se dirigía al enfoque estratégico de la organización, de su personal y de los grupos de trabajo, de tal manera que éstos refuercen las funciones sustantivas de las instituciones educativas. El producto final del curso era un proyecto basado en la teoría de desarrollo organizacional. Los productos académicos obtenidos en ambos cursos se caracterizaron por lograr la identificación de problemas en la administración de organizaciones educativas y la presentación de sus propuestas de solución, a través del estudio de los procesos en instituciones de educación públicas y privadas, y del análisis de las fases básicas del proceso administrativo y de los recursos necesarios para la implementación de los proyectos de cambio o mejora.

Conclusión

Reflexionar sobre cuál es la relación de la función docente con la pertinencia de un programa educativo, dio origen al desarrollo de este trabajo. Dar forma y estructura a la experiencia didáctica para ser presentada como una contribución y difundirla, permitió apreciar con claridad la relevancia de la labor docente en la formación de administradores educativos, permitió valorar el trabajo individual de cada profesor y la interdependencia de éste al formar parte de un sistema de educación superior, que da prioridad a la dimensión social de la universidad con una orientación como bien público, que reconoce a la pertinencia como la satisfacción de las necesidades del campo profesional, y la adecuación del currículo en relación con la evolución de estas necesidades. Si bien encontramos la descripción de un currículo en papel y documentos, éste no es estático; el currículo está basado en necesidades, que siempre son cambiantes y en avances disciplinarios que son continuos (Díaz Barriga, et. al., 1996). Por eso se considera al currículo, como un eje que garantiza la pertinencia de la educación

superior y la mejora social. Como declaró Tünnermann (2002), las instituciones tienen que ser pertinentes con el proyecto educativo enunciado en sus objetivos y en su misión, por ende, sus tareas también deben ser pertinentes; refiriéndose al desempeño íntegro de las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión (como se citó en Corzo y Marcano, 2009).

Se finaliza este trabajo con el interés de continuar con otros, que traten con mayor profundidad el tema estudiado, o estudios que abarquen las funciones adjetivas de gestión y administración de la educación superior. Se espera que este documento contribuya a la reflexión y mejora del ejercicio profesional, de los diferentes actores que formamos parte de instituciones educativas.

Referencias

- Alfaro, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educ. Pesqui*, 36(3) 779-794. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300009>
- Antúnez, S., Silva, B. P., González, J. J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *EDUCAR*, 49(1) 83-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840006>
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e) 133-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025019>
- Corzo, L. y Marcano, N. (2009). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada. *Multiciencias*, 9(2), 149-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411687006>
- Díaz-Barriga, F. et. al. (1996). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. (4ª reimp.) México: Trillas.
- Leite, B. y Beltrán, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação*, (21) 33-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34924585003>

Universidad Autónoma de Yucatán [UADY]. (2002). *Modelo Educativo y Académico*. Mérida, Yucatán: Autor. Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], Facultad de Educación. (2004a).

Administración del Currículo. Programa de asignatura del Plan de estudios de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas. Mérida, Yucatán: Autor.

Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], Facultad de Educación. (2004b). *Administración de Recursos Humanos*. Programa de asignatura del Plan de estudios de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas. Mérida, Yucatán: Autor. Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], Facultad de Educación. (2004c). *Plan de estudios de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas*. Mérida, Yucatán: Autor.

Universidad Autónoma de Yucatán [UADY]. (2010a). *Plan de Desarrollo del Campus de Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades*. Sitio web de la Facultad de Contaduría y Administración. Mérida, Yucatán: Autor. Recuperado de: <http://www.contaduria.uady.mx/files/docs/pdcsoc.pdf>

Universidad Autónoma de Yucatán [UADY]. (2010b). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. Mérida, Yucatán: Autor. Recuperado de: <http://www.pdi.uady.mx/docs/pdi.pdf>

Universidad Autónoma de Yucatán [UADY]. (1985) *Reglamento del Personal Académico de la UADY*. Mérida, Yucatán: Autor.

Multidisciplinariedad y dimensión pedagógica en el diseño de un curso en línea para educación continua

Alejandra Zambrano Arjona
Fátima Renée Suárez Baeza
Universidad Autónoma de Yucatán
ale.zambrano@uady.mx
fatima.suarez@uady.mx

Resumen: La educación en línea se apoya en dos áreas importantes: la pedagogía y el uso de la tecnología. En ocasiones se hace demasiado énfasis en la necesidad de la segunda, sin embargo para el logro del aprendizaje es de igual importancia la innovación pedagógica y didáctica. Este trabajo tiene como objetivo documentar el proceso de diseño de un curso en línea para educación continua, además de realizar una propuesta para profesores que buscan incursionar en esta área. La experiencia que se describe a continuación se acota a la etapa de diseño y al análisis de las dimensiones pedagógicas informativa y práctica del mismo. El diseño de este curso en línea demandó un equipo multidisciplinario para dar respuestas satisfactorias a las necesidades de los estudiantes en relación a los objetivos del curso y los conocimientos, habilidades e interacción social que se buscaron promover, lo cual se traduce en que la responsabilidad de enseñar no sea de un solo docente, sino una responsabilidad institucional.

Palabras clave: curso en línea, educación continua, dimensiones pedagógicas: informativa y práctica, equipo multidisciplinario

Contexto y necesidad

La Universidad Autónoma de Yucatán reconoce en su Modelo Educativo para la Formación Integral a las TIC como una herramienta de mejora en la profesionalización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde 2003 ha buscado capacitar al personal docente mediante diversos programas de formación en el uso de las TIC con el propósito de consolidar una oferta educativa a distancia pertinente en los sistemas de educación media superior y superior (UADY Virtual Plan de Desarrollo 2013-2020). La educación continua en la Facultad de Educación busca atender a egresados y profesores en ejercicio que requieren formación y actualización en las distintas áreas que se demandan en el ámbito educativo; en 2012 se realizó una encuesta interna para determinar las necesidades de capacitación de los egresados y profesionales del área, en el que los encuestados señalaron que un 12% prefiere la modalidad presencial, mientras

que el 54% cursos b-learning (presenciales y a distancia) y un 34% cursos en línea, lo cual refleja que existe interés y disposición de parte de los encuestados a participar en entornos virtuales de aprendizaje.

Objetivos de la experiencia.

El presente trabajo tiene como objetivo documentar y realizar una propuesta de trabajo multidisciplinario para el diseño de un curso en línea para educación continua para lo cual se siguió el modelo PRADDIE y las etapas del diseño de Virtual Educa. En esta ponencia se presenta el análisis de las dimensiones pedagógicas informativas y práctica del curso en el Aula Virtual.

Marco conceptual.

La introducción de las TIC al ámbito educativo ha sido un parteaguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando lugar a nuevos paradigmas y modalidades de formación entre los que destaca el e-learning, que consiste en una formación a distancia con soporte de las TIC. De acuerdo con Boneu (2007) dicha modalidad proporciona la oportunidad de crear ambientes de formación centrados en el estudiante de forma interactiva, eficiente, de fácil accesibilidad y distribución sin las limitaciones espacio-temporales.

Para el diseño y producción de un curso en línea se requiere de una preparación especial en el área de las tecnologías y consideraciones pedagógicas que garanticen la coherencia entre actividades de aprendizaje, materiales y objetivos educativos. De acuerdo con Área y Adell (2009) el sistema pedagógico de las aulas virtuales se divide en cuatro grandes dimensiones: informativa, práctica, comunicativa y, tutorial y evaluativa. Este trabajo se enfoca en las dos primeras, las cuales se definen a continuación: a. la dimensión informativa, “se refiere al conjunto de recursos materiales o elementos que presentan información o contenido diverso” y b. dimensión práctica, corresponde al “conjunto de acciones, tareas o actividades que los estudiantes tienen que realizar en el aula virtual planificadas por el docente para facilitar experiencias de aprendizaje”. Entre las características que se buscó distinguieran el curso se tienen la promoción de la interacción entre los participantes así como aprendizaje colaborativo, el análisis, la crítica, la creatividad e interés investigativo; los cuales son definidos por Mezo

(2012) como elementos fundamentales en la educación en línea. Para el logro de esto último se requirió un arduo trabajo de diseño y planeación llevado a cabo por un equipo multidisciplinario que se complementó y respondió a los diversos requerimientos para la elaboración de recursos y materiales de estudio (textos, animaciones, enlaces, videoclips, presentaciones, etc.) y las actividades y experiencias de aprendizaje individuales y colectivas. Fernández y Montes (2006) afirman que existen siete requerimientos necesarios para realizar el diseño y montaje de un curso online: 1. Disponer de la tecnología requerida para la conexión a la intranet o internet, 2. Formar un equipo de trabajo multidisciplinario que realice el diseño e implementación del curso, 3. Establecer la organización del contenido del curso, 4. Utilizar una adecuada presentación de las lecciones, 5. Permitir el acceso a la bibliografía básica y complementaria sobre los temas de estudio, 6. Disponer en la plataforma virtual de mecanismos de acceso sincrónico y asincrónico, y 7. Contar en la plataforma virtual con estadísticas de acceso y control, estos requerimientos estuvieron presentes en el diseño del curso y fueron cumplidos satisfactoriamente en el producto final.

Metodología

Para el diseño del curso en línea se utilizó el modelo instruccional PRADDIE de Cookson (2003) debido a su sencillez y la reciprocidad mutua de las etapas. El curso en línea en cuestión se deriva del Proyecto para Cursos Virtuales para Educación Continua en la Facultad de Educación de la UADY (Zambrano, 2013) donde se presenta el pre-análisis y el análisis para el diseño de estos cursos considerando la posibilidad de su realización desde el contexto institucional en donde se encuentran inmersos. El proceso de diseño de este curso transita por las fases propuestas por Hernández y Córica (2005) de Virtual Educa: 1. Identificación de necesidades, 2. Objetivos, 3. Estructura temática, 4. Metodología de la enseñanza y el aprendizaje, 5. Planeación y desarrollo o selección de contenidos, 6. Diseño de actividades y evaluación del aprendizaje, 7. Selección y desarrollo de materiales, 8. Integración de medios digitales y transferencia a entorno virtual, 9. Prueba de efectividad de materiales y entorno virtual, 10. Implantación, seguimiento y evaluación. Para efectos de este trabajo se puntualiza

en las dimensiones pedagógicas: informativa y práctica en los entornos de aprendizaje, dejando para futuros análisis las dimensiones comunicativas y, tutorial y evaluativa.

Descripción de la experiencia

Para lograr lo anteriormente mencionado fue necesario, contar con un equipo multidisciplinario de profesionales para el diseño y producción del curso y sus materiales. La cátedra estuvo compuesta por tres profesores con la siguiente formación: un profesor con Maestría en Educación con Orientación en Tecnología, una profesora con Maestría en Administración de Organizaciones Educativas, ambos con una Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje; y una profesora con una Maestría en Innovación Educativa, con experiencia en el uso de la plataforma para cursos B-learning. Cada profesor tuvo un área como fortaleza para liderar: edición de vídeo y materiales digitales, uso de la plataforma, responsable del proyecto de trabajo, se buscó trabajar de manera colaborativa y con una distribución equitativa de la carga. A cada profesor se le asignó la responsabilidad de un módulo, lo cual incluía la redacción de las notas de curso y el diseño de las tareas y clases. García Aretio (2012) hace referencia al trabajo multidisciplinario que se requiere para el diseño de un curso en línea señalando que el diseño de materiales no corresponde a un solo profesor sino que son varios los agentes, al punto de considerar a la institución como la que diseña y produce los materiales, y no el profesor en lo individual.

Para efectos de diseño del curso en línea se tomó como base el programa de un curso presencial: “Evaluar para Aprender en el Enfoque en Competencias”, el cual tiene una duración de 20 horas; al ser adaptado a la modalidad en línea se dividió en ocho módulos, que resultaron en dos cursos de 40 horas cada uno, debido la amplitud de los temas y el tiempo que el estudiante debía invertir en la lectura y la realización de las actividades de aprendizaje. Para el diseño de los materiales se elaboró un cronograma de trabajo donde a partir de los objetivos para cada módulo se organizó abordar los temas en el orden a impartirse, de modo que aunque el responsable trabajaba en la redacción del curso, los otros dos integrantes de la cátedra colaboraban en el diseño de las actividades, la

redacción de clases, los guiones y la edición de los materiales; esto con el fin de lograr unidad, continuidad y congruencia en todos los materiales derivados del curso, obteniendo de esta manera una enseñanza y una imagen institucional (García Aretio, 2012). La tabla 1 muestra la distribución de los temas y tiempos para el curso.

Tabla 1.

Distribución de los temas y tiempos del curso

| No. | Módulo | Semanas | Horas |
|-----|---|---------|-------|
| 1. | Competencias y Evaluación de los aprendizajes | 2 | 10 |
| 2. | La Integración Conceptual Icónica: ICI | 2 | 10 |
| 3. | Listas de cotejo y rúbricas | 2 | 10 |
| 4. | Aprendizaje Basado en Problemas: ABP | 2 | 10 |

El curso inicia con una semana introductoria para la cual se diseñan actividades que permiten al estudiante conocer el ambiente del aula virtual y poner en práctica habilidades elementales para el aprendizaje virtual como descargar y subir archivos. Asimismo, en esa primera semana, se dejan en claro las normas de convivencia que enmarcarán las interacciones sociales en el curso y se brinda la oportunidad a los estudiantes de presentarse y conocerse, lo cual facilita el logro de la empatía con el alumno promoviendo de este modo un ambiente agradable para el aprendizaje (García Aretio, 2012).

La dimensión pedagógica informativa resalta los medios que se proporcionan al estudiante para acceder al contenido de manera autónoma. En el caso este curso, se trabajaron módulos de lectura con los contenidos principales para cada temática, estos se escribieron y editaron por los profesores de la cátedra, durante la elaboración se consideró el tipo de estudiante que accede a la educación continua, quienes son adultos jóvenes que pueden o no tener conocimientos previos en el área educativa porque poseen otra especialidad, pero que se encuentran desempeñándose como profesores. Por lo que en el diseño se cuidó que los materiales fueran atractivos, se empleó una terminología y un lenguaje accesible al estudiante, de modo que resultaran de fácil lectura para el experto en el área, pero escritos con propiedad y de fácil acceso para aquellos

profesores que no dominan el lenguaje del área educativa. Como señalan Kim y Gilbón (2012) se buscó expresar ideas de forma clara, tomando en cuenta el nivel intelectual y cultural del participante de modo que el contenido resultara valioso y despertara el interés en el sujeto. Los documentos se editaron buscando resaltar los puntos importantes mediante elementos gráficos; así como resúmenes y organizadores gráficos que facilitaban el acceso a la información y permitían concretar los principales conceptos, e imágenes, finalmente se editaron y se dio un mismo formato a todos los documentos.

Los documentos creados expresamente para el curso fueron re-leídos y revisados para encontrar problemas de sintaxis y ortografía, para ser corregidos antes de dar inicio a la etapa de implementación. También se elaboraron clases, las cuales consistieron en textos de alrededor de una cuartilla de extensión en los que se presentaba la información a revisar cada semana, los objetivos, las herramientas de las que disponían para el aprendizaje así como las actividades a realizar por semana por los estudiantes.

Los vídeos buscaron proporcionar una vía diferente para el acceso del contenido, así pues se elaboraron guiones y vídeos para lo siguiente: un vídeo de bienvenida y uno de cierre, en el módulo 2, un vídeo que compara dos conceptos similares y emplea una estrategia gráfica y con movimiento para realizar la comparación, en el módulo 4 se presentan las fases para el diseño de un problema, y un último vídeo que presentan las fases del trabajo integrador. Cada uno de los vídeos fue elaborado a partir de un guion después de haber realizado las lecturas de cada módulo y diseñado las actividades de aprendizaje. En muchas ocasiones se ve el proceso de diseño de manera lineal, sin embargo en la presente experiencia se observa, como cada una de las etapas se evalúan y se realimentan, para tomar decisiones para la etapa siguiente como señala Cookson (2013).

La dimensión pedagógica práctica refiere a las actividades planificadas por el docente, las cuales se diseñaron con el propósito de generar que el estudiante formulara preguntas que lo llevaran a confrontar el conocimiento previo y a la vez mantuviera la mente abierta para escuchar y comunicarse con otros (Kim y Gilbón,

2012). Para lograr esto durante todo el curso se mantuvo un foro para que el estudiante expresara dudas, adicionalmente algunos módulos contaban con foros que favorecían la discusión de los temas, para algunas actividades se requirió el uso de una Wiki para elaborar un documento conjunto.

Otro aspecto importante fue proporcionar claridad en relación a las actividades de aprendizaje a realizar en el curso, un elemento fundamental que favorece la disminución del nivel de ansiedad del estudiante (McAnally y Pérez, 2000). Para lograr lo anterior durante todas las actividades se mantuvo un formato donde se especificaban las características de la tarea y el producto a entregar por el participante. En el formato a manera de tabla se presentaron los siguientes elementos: módulo al que correspondía la actividad, tipo de actividad: individual o grupal, materiales (lecturas, páginas web), la descripción del producto de aprendizaje, instrucciones generales, recomendaciones, valor en puntos de la actividad, fecha de entrega y forma de entrega. Tanto para las lecturas de los módulos, las clases y las actividades la cátedra se propuso nombres creativos que generaran interés de parte de los participantes.

Resultados

Se realizó el pilotaje del curso con un grupo de ocho estudiantes, a quienes al finalizar del mismo se les solicitó respondieran un cuestionario que permitiera conocer su grado de satisfacción en relación al curso y las actividades de aprendizaje, en materia evaluativa se cuestiona la validez de la opinión de los estudiantes por su falta de experiencia en el área que se enseñan, sin embargo, en los cursos de educación continua ésta resulta de gran importancia, ya que el participante se encuentra en el ámbito laboral, es un adulto y conoce sus necesidades, además de que busca una aplicación práctica inmediata a lo aprendido, por lo que su opinión como cliente resulta sumamente relevante. El cuestionario se diseñó a partir de la selección de criterios propuestos por Santoveña Casas (2010) dando prioridad a los aspectos relacionados con la dimensión pedagógica un curso en línea. Se plantearon un total de 21 ítemes a los que los participantes deberían responder en relación a la siguiente escala: siempre (90-100 %), normalmente (80-89%), a veces (70-79%), casi nunca (30-69%),

nunca (0-29%). Los datos se recopilaron mediante un documento de Google Drive para la el diseño de cuestionarios colocando un enlace en la plataforma Moodle.

En relación a los aspectos concernientes a la pedagogía informativa se tiene que: siempre se cumplen los objetivos del curso en opinión de un 80% de los participantes, y estos son congruentes con los contenidos siempre donde los participantes coinciden en un 60%, los participantes concuerdan en un 100% que los materiales de lectura fueron objetivos precisos, así como relevantes, actuales y de utilidad siempre. Los vídeos según los que responden normalmente resultaron claros y proporcionaron para el logro del aprendizaje.

En relación a los aspectos de la pedagogía práctica se tiene que siempre los recursos y actividades empleados fueron diversos, y que el 100% de los participantes piensa que siempre o normalmente la secuencia en que se presentaron los cursos fue adecuada, al igual que el 100% opina que las siempre o normalmente las instrucciones provistas fueron claras y facilitaron el proceso de aprendizaje.

En relación al ítem, se tiene que las actividades realizadas durante el curso propiciaron la interacción con los demás estudiantes, donde el 60% de los participantes señala que siempre y normalmente, pero un 40 % indica que a veces. Cabe resaltar que los aspectos evaluados se mantuvieron en siempre y normalmente y ninguno de los aspectos evaluados obtuvo valores menores del 70%.

Conclusión e implicaciones

El diseño de un curso en línea es una tarea ardua que requiere de trabajo multidisciplinario y conjunto tanto del área de la tecnología como la pedagógica, esto favorece la institucionalización de la enseñanza de modo que el producto final refleja el estilo de toda la organización y no de un solo profesor en particular. Así pues el proceso de diseño las dimensiones pedagógicas informativa y práctica requieren de especial cuidado para atender las necesidades del estudiante quien hará uso inmediato de los aprendizajes, por lo anterior se recomienda proveer los recursos necesarios de tiempo, tecnológicos y humanos que puedan sustentar la práctica multidisciplinaria del diseño de cursos en línea.

Referencias

- Área, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, págs. 391-424.
- Boneu, J.M. (2007). «Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos».
- Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.o 1. UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf> el 8 de enero de 2015
- Cookson, P.S. (2003) Elementos del Diseño Instruccional para el Aprendizaje Significativo en la Educación a Distancias. Recuerado en <http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG12/Modulo03/PDF/ESTEM03T04I03.pdf> el 8 de enero de 2015
- Fernández Montoto, C., & Montes de Oca Richardson, M. (2006). Aspectos a garantizar en la confección de cursos virtuales. *Revista Cubana De Ciencias Informáticas*, 1(1). Recuperado de <http://rcci.uci.cu/index.php?journal=rcci&page=article&op=view&path%5B%5D=8&path%5B%5D=8> el 7 de enero de 2015
- García Aretio, L (2012) Criterios teóricos para alimentar la práctica de la educación a distancia. 20 visiones de la educación a distancia. Pp. 53-64. México UDGVirtual Recuperado de: http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/20_visiones_web.pdf el 9 de enero de 2015. Compilado por Manuel Moreno Castañeda.
- Hernández, Ma. L. y Córica, J. (2005) Modelo de diseño de un curso en línea. Recuperado de: <http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-30451MODELODEDISENODEUNCURSOENLINEA.pdf> el 10 de enero 2015.
- Kim, P. y Gilbón, D. (2012).Evaluación del diseño didáctico de cursos en línea: propuesta de criterios y subcriterios a partir del análisis de 8 instrumentos. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2). Recuperado de:

<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current> el 10 de enero de 2015.

McAnally, L; Pérez, C. (2000). Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, mayo, 54-68. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15502104> el 10 de enero de 2015.

Mezo, J. (2013) Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual.

Alemania: CADESAN|GIZ. Recuperado en :

http://www.cadesan.pe/webcadesan/docs/pub3/ModeloPedagogico_ProyectosdeFormacionVirtual.pdf el 5 de enero de 2015.

Santoveña Casas, S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. RED, Revista de Educación a Distancia.

Número 25. 15 de diciembre de 2010. Recuperado en

<http://www.um.es/ead/red/25/> el 10 de enero de 2015.

UADY Virtual Plan de Desarrollo 2013-2020. Recuperado en:

<http://uadyvirtual.uady.mx/uady/mod/resource/view.php?id=9076> el 9 de enero de 2015.

Zambrano, A. (2013) Proyecto para Curso Virtuales para Educación Continua en la Facultad de Educación de la UADY. pp. 58-65 en *Experiencias e Ideas para el Fortalecimiento de la Educación a Distancia*. Recuperado en

<http://www.csl.uady.mx/ead/2ei/arch/Libro2ei.pdf> el 9 de enero de 2015.

Compilado por Edith Cohello

**FOROS DE DISCUSIÓN
REPORTES DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA
POSGRADOS Y PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS**

Hábitos de lectura docente y liderazgo en tres secundarias de San Luis Potosí, México

*Teresa Aranda Jiménez
Francisco Javier Rico Avalos
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
tere_arandano@hotmail.com
ricoav@outlook.com*

Resumen: El tema principal del presente documento es la lectura, como base metodológica que enriquece de información. El punto central es que a medida que más se lee, se adquiere más vocabulario, se amplía la capacidad cultural y se fortalecen los conocimientos para producir nuevas ideas. Sin embargo, a pesar de dicha importancia, estudios nacionales e internacionales dan cuenta que la población mexicana no lee. Con dicho antecedente y con la necesidad de contar con información sistematizada respecto de los hábitos de lectura de docentes de nivel secundaria por Estados, se realizó un diagnóstico sobre la situación de hábitos de lectura prevalecientes entre docentes de secundaria en San Luis Potosí, México. Los resultados arrojaron la descripción de las características de quienes se les denomina “docentes Grandes Lectores” y en contraste se exponen también las particularidades de los “docentes Poco Lectores”. Para finalizar, se distinguen las diferencias y similitudes de los hábitos de lectura de docentes de secundaria con los hábitos de lectura de la sociedad mexicana en general. Y se concluye con una recomendación acerca del liderazgo a desarrollar como docentes lectores.

Palabras clave: Hábitos, lectura, docentes, lectores y liderazgo.

Planteamiento del Problema

El desarrollo de hábitos de lectura en la educación básica en México, se sostiene de la importancia que tiene dicho proceso para el desarrollo de la capacidad de atención y reflexión, también en el beneficio al mejoramiento del rendimiento escolar y en su contribución para facilitar el aprendizaje durante toda la vida. El reconocimiento de la importancia de la lectura es semejante a nivel mundial. Los estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han dado a conocer que la población mexicana se encuentra casi en último lugar en lectura entre más de un centenar de países, incluso entre algunas naciones con menor desarrollo científico, tecnológico y económico (OCDE, 2009).

La importancia de la lectura produjo que la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México formulara el Acuerdo 269 (DOF, 2000) enunciando entre las características del docente como quien “posee el hábito de la lectura” (SEP, 2010, p. 3). Además, diversas evaluaciones han aportado datos acerca de la disminución en hábitos de lectura en la sociedad mexicana, ahora bien, los estudios hasta ahora han sido enfocados a conocer los hábitos de la ciudadanía en general o de la población estudiantil, no así de los profesionales de la educación (Gómez, 2008).

La diversidad geográfica y cultural de México impone un conocimiento detallado acerca de los hábitos de lectura de la población en sus diferentes Estados -y al interior de ellos-. Al no contar con información sistematizada respecto de los hábitos de lectura de docentes por Estados, se propuso un diagnóstico con el que se obtendría el grado de Maestría. La razón más importante fue los profesores son un segmento clave para impulsar el desarrollo de hábitos de lectura en la comunidad estudiantil, por ello, el objetivo del diagnóstico fue identificar los hábitos de lectura entre los docentes de nivel secundaria en tres escuelas de San Luis Potosí, México.

Metodología

Diversas observaciones empíricas presentadas justificaron el levantamiento de un diagnóstico que permitió describir el estado actual de los hábitos de lectura del profesorado. El método que fue seguido se explica en el siguiente esquema - ver gráfico número 1. El estudio de tipo cuantitativo se acotó a tres centros educativos ubicados en los municipios de San Luis Potosí y Soledad de Graciano Sánchez, espacio geográfico donde los autores desarrollan su práctica docente como profesores de la asignatura de Español en nivel secundaria.

Gráfico 1. Esquematización del método



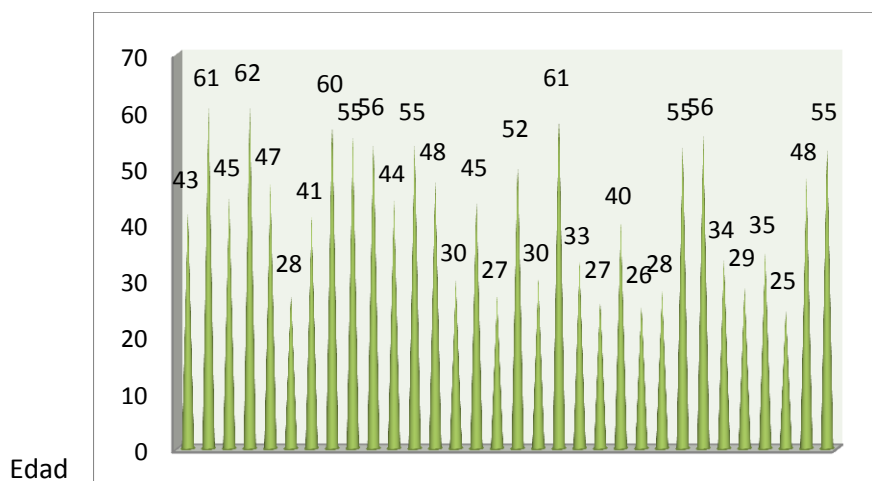
Fuente: Adaptado de: Lafuente y Egoscozával (2008).

El procesamiento estadístico de los datos arrojados por el instrumento tipo cuestionario llevó al análisis de las cualidades asociadas a los hábitos de lectura de los docentes participantes en el estudio. Éste diagnóstico se guió tanto por los hallazgos de la literatura como por el objetivo de responder a la siguiente interrogante, ¿cómo es el estado actual de los hábitos de lectura de los docentes de secundaria en tres centros educativos en San Luís Potosí, México?

El instrumento se construyó con tres ámbitos de estudio: autopercepción en el docente, los usos de la lectura y los usos de materiales de lectura. Ocho categorías y 15 variables llevaron al diseño de un cuestionario de 33 preguntas que se aplicó a una muestra de treinta y dos sujetos los días 22 al 24 de abril de año 2013. La visión panorámica de los hábitos muestra la preferencia de temas, formas de consumo y actitudes según las condiciones de género, estudios, turno laboral, etc.

En lo relacionado a las escuelas, los centros de educación secundaria en San Luís Potosí fueron de dos modalidades de formación: Técnica y General. Las diferencias entre ambas son básicamente en términos de gestión y administración. La mayoría de los docentes de estos tres centros educativos son egresados de las escuelas normales de la misma entidad y atienden aproximadamente a 35 alumnos por grupo, en cada uno de los tres grados. En relación a la edad de los docentes participantes, se muestra el total de la muestra –ver gráfico 2-.

Gráfico 2. Edad de los docentes participantes



Vale la pena mencionar que por tratarse de un diagnóstico, el trabajo no propuso una intervención, sin embargo expuso los resultados obtenidos de manera que se sientan las bases para próximos estudios o acciones en busca de la mejora educativa. La aportación más relevante dada a conocer fueron las características de los docentes Grandes Lectores y en contraste con las particularidades de los docentes Poco Lectores identificados en la muestra.

Marco Teórico

Las políticas públicas mexicanas que relacionan la lectura con los docentes son: 1.-El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 que en su segunda meta busca contar con capital humano “que sea fuente de innovación y lleve a los estudiantes a su mayor potencial humano” (Diario Oficial de la Federación, 2013^a, p.68). 2. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), quien define la habilidad lectora como la base para acezar “a ámbitos especializados, garantizar el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 45). 3.-) El Programa Nacional de Lectura (PNL), 4. La Ley de Fomento para la Lectura y el Libro.

Relacionado a la importancia de la lectura como pilar para la participación plena de los profesores en la educación para todos, el docente asume un rol de liderazgo en el salón de clase que puede potenciar los hábitos de lectura en sus alumnos. De hecho, para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en los centros escolares los docentes deben ser apoyados por el liderazgo de los directivos que “fomenten el rigor intelectual” (Delors, 1996, p. 157). La institución afirma que entre los aspectos que influyen “en el rendimiento de las competencias lectoras en los alumnos se encuentra el liderazgo” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008, p. 18).

En particular, el modelo de liderazgo sostenible con sus fundamentos provenientes del punto de vista del medio ambiente, enseña que si no se es capaz de aprender a vivir de forma sostenible, se corre el grave riesgo de que como especie no se logre aprender (Leithwood, 2004, p. 4). Para dicho modelo sostenibilidad es desarrollar aquello que importa y perdura en beneficio de todos, así lo que se busque debe tener importancia. Enfocado en

educación reconoce que se debe preservar, proteger y fomentar aquello que en sí mismo se sostiene como un enriquecimiento de la vida (Hargreaves, 2008, p. 45). El concepto de “profundidad”, expone que los docentes o los líderes educativos deben convertirse en líderes de aprendizaje.

Este método hace ver cómo la responsabilidad de los líderes educativos es sostener su determinación, su carácter y prepararse para aprovechar las oportunidades de aprendizaje. El liderazgo sostenible para el cambio educativo es el resultado de un proceso de construcción colectiva, es decir, para que un líder promueva aprendizajes de sustentabilidad primero ha de procurar su formación y en la medida que es consecuente con lo que busca fomentar en otros, puede liderar los aprendizajes de sus alumnos, colaboradores o pares.

Si de la sostenibilidad medioambiental depende el futuro del planeta, se puede considerar que: del hábito de lectura y el aprendizaje sostenible del docente, depende el desarrollo de sus conocimientos y el de las futuras generaciones. Hargreaves (2008) enfatizó que el aprendizaje sostenible se mantiene de la indagación activa y en este caso el docente enfrenta el desafío intelectual de acrecentar su disposición a desarrollar su hábito de leer. Los docentes como líderes de aprendizaje tienen el compromiso de mejorar el aprendizaje mismo y no centrarse sólo en las competencias lectoras de los alumnos, al grado de descuidar su propia habilidad.

Preservar y desarrollar el aprendizaje profundo de la lectura será de manera que se genere un auténtico beneficio hoy y en el futuro. Además, Hargreaves en su concepto de “amplitud”, aclara que el liderazgo sostenible se implica de forma directa con la enseñanza y fomenta el aprendizaje. Así, el docente y su disposición de aprovechar las oportunidades de aprendizaje provocarán construcción de conocimientos a lo largo de su vida y su profesión.

Resultados

Entre los resultados se encontró que los docentes leen en promedio 2.7 libros al año. Pasando al punto número dos, los datos arrojan que el docente en promedio gasta \$873.00 pesos en material de lectura anualmente. Siguiendo con el cuestionario, y en particular con lo relacionado a los días destinados a la lectura,

se encontró que poco más de la mitad -18 de 32 docentes- utiliza los días sábados y domingo para esta actividad. La misma proporción afirmó que acostumbra leer por la noche de los días mencionados anteriormente.

Un hallazgo importante es el relacionado con el número de horas que los profesores de los tres centros de educación secundaria dedican a la lectura. En promedio son menos de 5 horas a la semana el tiempo de lectura que los docentes dedican a esta actividad, y si se distribuyen todas las respuestas entre las opciones que el cuestionario ofreció se tiene la cantidad de 38 minutos diarios. Con respecto al porcentaje de lecturas en formato digital se encontró que el 50% de los encuestados lee la tercera parte de sus lecturas en esta modalidad. En la correlación entre materiales de lectura adquiridos y leídos, se obtuvo que 1 de cada 10 profesores ha leído el total del material de lectura que adquiere.

La conclusión de la primera sección del cuestionario indica que la razón que impide a los docentes desarrollar su hábito de lectura fue: por falta de tiempo, por exceso de trabajo y actividades del hogar. Además, entre los hallazgos encontrados hubo similitud de ciertos hábitos del docente con los escasos hábitos de lectura del ciudadano promedio dados a conocer por CONACULTA (2006) –ver gráfico 3-.

En particular, se encontró que aproximadamente el 15% de los docentes en cada centro de trabajo se puede categorizar como Grandes Lectores (Bahloul, 2003). Esto significa que cierto o ciertos docentes tienen hábitos ejemplares como leer casi 8 horas semanalmente, culminar la lectura de 8 libros al año, manejar lecturas de forma digital y realizar post-gradados. Otro hallazgo fue que más del 80% de los docentes prefiere leer en escenarios íntimos o de quietud.

Gráfico 3. Resumen de resultados

| | Docentes Grandes Lectores | Docente promedio | Ciudadano en México (CONACULTA) (FUNLECTURA) | Docentes Poco Lectores |
|--|--|--|--|---|
| Lectura semanal | 7 horas y 48 minutos | 4 horas y 20 minutos | -- | Lee 1 hora y media |
| Lectura diaria | 1 hora y 48 minutos | 38 minutos | 30 minutos | 12 minutos |
| Usa la lectura | Para el 80% la lectura como una satisfacción personal | El 50% usa la lectura como una satisfacción personal | La lectura es un asunto estrictamente educativo | El 50% usa la lectura para capacitación académica |
| Lectura de libros al año | 7.6 libros | 2.7 libros | 2.94 libros | 1.3 libros |
| Auto evaluación de su hábito de lectura | Se auto-evalúa con 8 de calificación | Se auto-evalúa con 7 de calificación | Los mexicanos leen menos que antes | Se auto-evalúa con 6 de calificación |
| <i>Nota que obtendría según la Cartilla de Edu. Básica</i> | <i>"B" correspondiente a "desempeño satisfactorio"</i> | <i>"C" correspondiente a "desempeño suficiente"</i> | <i>Más de la mitad de la población no lee libros</i> | <i>"C" correspondiente a "desempeño suficiente"</i> |
| Nivel de estudios | 60% tiene estudios de Maestría | 37% tiene estudios de Maestría | Nivel máximo de estudios: secundaria | Ninguno tiene estudios de posgrado |
| Inversión de dinero al año en materiales de lectura | Invierte \$1 420.00 pesos al año | Invierte \$ 873.00 pesos al año | 87% de los hogares tiene entre 1 y 30 libros | Invierte \$150.00 pesos al año |
| Uso del formato digital para sus lecturas | 80% de ellos hacen la mayoría de sus lecturas en formato digital | 28% de ellos hacen la mitad de sus lecturas en formato digital | El 54% escribe mensajes sms diario | 83% de ellos hacen una minoría de sus lecturas en formato digital |
| Años de servicio docente | 11 años de servicio docente | 17 años | Ocupación: ama de casa | 22 años de servicio |
| Edad | 36 años de edad | 43 años | 27 años | 49 años de edad |

Conclusiones

Las sugerencias que se realizan al final de diagnóstico fueron: 1.- Fortalecer el liderazgo de los docentes "grandes lectores", y 2.- Favorecer ambientes propicios para la lectura de los docentes. Fortalecer al -o a los- líderes en lectura, tendría el propósito de promover entre sus compañeros lo que Hargreaves llama la estimulación intelectual y el aprendizaje sostenido (2008). La idea es mejorarles o proporcionarles: reconocimiento, materiales, libros, condiciones de tiempo, espacio y acceso a recursos literarios.

Por ello, se sugiere promover ambientes de aprendizaje o espacios físicos de lectura para el docente, donde preferentemente ellos se identifiquen por su sentido personal o confort -y no necesariamente la biblioteca-. Probablemente no toda escuela cuenta ni siquiera con un techo propio, pero si, se puede dar a conocer que cierto espacio y tiempo está destinado a generar un ambiente de aprendizaje para el docente.

Es verdad que el docente debe saber leer en cualquier condición, sin embargo en la actualidad sólo se le ha apoyado de manera aislada con algunos

libros y ni las salas de maestros han sido reconocidas por los directivos como espacios de lectura. Propiciar ambientes para leer, significaría apoyar los tiempos de lectura para el profesor y los reconozca la propia escuela, es decir: directivos, padres de familia y alumnos. Estas dos propuestas no pretenden aumentar un programa más a la carga del profesor, sino propiciar lo que Santos Guerra (2000) llama “escuelas que aprendan” y que motiven a la conformación de docentes líderes en lectura.

Los hallazgos del diagnóstico llevaron a identificar el reto de mejorar la condición de lectura entre los profesores. Además, la urgencia por contar con los elementos necesarios para que el docente examine con sentido crítico y sistemático su propia actividad lectora. Partiendo de la responsabilidad individual y el compromiso del profesorado en cuanto a fortalecer sus conocimientos por medio de los libros, debe reconocerse la falta de estrategias para fortalecer el hábito de lectura docente.

Hasta aquí la presentación del diagnóstico que tuvo como tema central la lectura entre los docentes de nivel secundaria en el año 2013. En la actualidad y con el hallazgo de los 36 años de edad en promedio de los docentes grandes lectores y los 49 años en promedio de los docentes poco lectores, se lleva a cabo un nuevo estudio para obtener el grado de Doctorado. La investigación de tipo cualitativa ahora tendrá como propósito conocer cuál es la perspectiva de profesionalización, en el transcurso de las etapas de trayectoria docente. Se espera el desarrollo y culminación de éste estudio a finales del año 2015.

Referencias

- Bahloul, J. (2003). *Lecturas precarias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA
- Diario oficial de la federación (2008). *Ley de Fomento para la Lectura y el libro*. México: Secretaría de Gobernación.

- Diario oficial de la federación. 11 de Mayo de 2000. México: Secretaría de gobernación.
- Diario oficial de la federación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Secretaría de Gobernación.
- Diario oficial de la federación. (2013b). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura 2013*. México: Secretaría de Gobernación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Gómez, I. (2008). *Preferencias de lectura en adolescentes: estudio comparativo en dos secundarias de Puebla*. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas.
- Hargreaves, A. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. España: Morata.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *PISA en el aula: Lectura*. México: INEE
- Instituto nacional de estadística y geografía. (2013). *San Luis Potosí*. México: INEGI.
- Lafuente & Egoscóval. (2008). *Metodologías de la Investigación en las Ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas*. México: EAN.
- Leithwood, k. (2004). *Liderazgo con éxito: el liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*. Villa, A (Coord.) En Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. Trabajo presentado al IV Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Bilbao-ICE- Universidad de Deusto.
- Santos guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. España: Morata.
- Secretaría de educación pública. (2008a). *Ley de Fomento para la Lectura y el libro*. México: SEP.
- Secretaría de educación pública. (2008b). *Programa de fomento para el libro y la lectura*. México: SEP.
- Secretaría de educación pública. (2010a). *Acuerdo número 269 del día 11 De Mayo de 2000*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de educación pública. (2011). *Plan de Estudios*. México: SEP.

Secretaría de educación pública. (2012a). *Cartilla de Evaluación de Educación Básica 2012-2013*. México: Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Programme for International Student Assessment*. México: OCDE.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2011). *¿Qué es leer?, conocimientos fundamentales*. México: UNAM.

Educación secundaria de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva intercultural: estudio de caso en Samahil, Yucatán

*José Antonio Chacón Chuil
Juan Carlos Mijangos Noh
Universidad Autónoma de Yucatán
chajosan@gmail.com
juancarlosmijangos@gmail.com*

Resumen: Mediante esta investigación, situada en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), se aportan elementos para el desarrollo de una propuesta de mejora para la educación secundaria para jóvenes y adultos, ofrecida en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), tomando como base los planteamientos de la educación intercultural. Para ello, se trabajó con una comunidad rural, en el cual los participantes clave fueron los educandos adultos y los asesores de un punto de encuentro del Instituto de Educación para Adultos del Estado de Yucatán (IEAEY). Se utilizaron técnicas de recolección de información asociados al enfoque cualitativo: *focus group* y entrevistas a profundidad. Se obtuvo una gran cantidad de información relacionada con aspectos de mejora, desde el planteamiento de los objetivos hasta la evaluación de la educación secundaria. Los educandos, así como los asesores, son conscientes de su situación y las problemáticas que los rodean, de ahí que proponen el desarrollo de una metodología participativa que les permita decidir sobre el qué y el cómo aprender, a través de la cual se promueva la igualdad y la toma de decisiones compartidas, para tratar de dar respuestas a sus necesidades y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación de adultos, educación secundaria, educación intercultural, andragogía.

Introducción

Mediante este estudio se intentó responder a la pregunta siguiente: ¿cómo mejorar de manera interculturalmente pertinente la educación secundaria dirigida a jóvenes y adultos de un punto de encuentro que funciona en la comunidad de Samahil, Yucatán, México?

El estudio de caso se ubicó en el campo de la educación básica, en específico en la educación secundaria (media), ofrecida en la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA). Se atiende uno de los mayores problemas que aquejan a la población en México, el rezago educativo. En el país, para tratar de dar respuesta a dicho problema, en 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el cual prepara a personas mayores de 15 años

para obtener la certificación de primaria o secundaria (INEA, 2011, sección Misión, párr. 1).

Desde principios del siglo XXI, la matrícula del INEA ha estado constituida, aproximadamente, por un 50% de jóvenes y adultos que cursan el nivel secundaria, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005, p. 385). Este tipo de datos, de acuerdo con Valdemoros y Ruiz (2008, p. 128), justifica el crecimiento de la investigación sobre los principales contenidos de educación en dicho ámbito.

Se reconoce que la EPJA requiere de acciones y metodologías distintas de las que se ofrecen a los niños, debido a que las personas adultas y jóvenes tienen un *background* del que los estudiantes de menor edad carecen. Reconociendo esto, Knowles (2005, p. 44) introduce el término de “andragogía”, mediante el cual se afirma que las personas adultas aprenden de manera distinta de los niños, lo que implica desarrollar una metodología diferente de trabajo con estas personas.

En ese sentido, se aboga por la necesidad de que la EPJA se base en el contexto y experiencia de los educandos, es decir, su educación ha de ser acorde con sus necesidades e intereses. En el planteamiento andragógico, similar en varios aspectos al concepto de educación intercultural, se asume que en la EPJA se debe respetar la identidad cultural de los educandos y adaptarse a los factores sociales, culturales, económicos y personales de cada individuo, procurando que todos se encuentren en una situación de igualdad (United Nation Education and Science Organization [Unesco], 2006, p. 35).

Es desde la perspectiva intercultural que, mediante este trabajo, pretendemos contribuir al desarrollo de una propuesta de trabajo para la educación de adultos que mejore, desde la propuesta de contenidos hasta la evaluación de aprendizajes, la educación que reciben adultos y jóvenes que estudian secundaria en el ámbito no escolarizado del punto de encuentro del INEA que funciona en Samahil, Yucatán.

Educación intercultural

El concepto de educación intercultural tiene diversas aristas e interpretaciones. En este trabajo nos ceñimos a los planteamientos propuestos en

las *Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural* (2006). En dicho documento se exponen principios orientadores de la acción en cuanto a la educación intercultural. Dichos principios quedan resumidos de la siguiente manera:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (Unesco, 2006, p. 34).

Los principios propuestos y desarrollados por la Unesco tratan de englobar y encaminar a los diferentes programas y acciones que se relacionan con la educación intercultural. Por ello, forman parte de una metodología en la que se promueve el aprendizaje reflexivo y crítico (Giebelier, 2010, p.15). Es decir, la educación intercultural, como afirma Sáez (2006, p. 871) “se trata de una educación centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes”. Esta idea permite cuestionar el Modelo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) del INEA, ya que la estructura de este se basa en módulos homogéneos para todo el país, siendo muy contados aquellos dirigidos a un grupo específico.

Implicaciones de la educación intercultural en la educación de adultos

Todo acto educativo es un acto cultural, por tanto, la educación conlleva una buena dosis de cultura y de varios de los aspectos que la conforman. En el caso de la EPJA se hace más notorio, ya que las personas a las cuales va dirigido este tipo de educación poseen una identidad cultural más desarrollada que la de los niños, lo cual hace necesario y obligatorio que se tomen en cuenta esos

aspectos culturales que definen a las personas y a la comunidad a la que pertenecen. Es importante considerar los lineamientos establecidos en la educación intercultural en el acto educativo de enseñar a los adultos.

Conforme a la concepción de educación intercultural presentada anteriormente, el sistema educativo debe atender a jóvenes y adultos en concordancia con sus específicas características de identidad cultural y personal, brindándoles la oportunidad de mejorar (Cabello y García, 2004, p. 5). Por tanto, la educación de adultos debe estar desarrollada y llevada a cabo dentro del marco cultural y social de las personas a las que va dirigido, lo cual representa uno de los principales desafíos de la EPJA.

Por otro lado, la integración de la educación intercultural en la EPJA necesita de una nueva metodología para el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Se requiere una implementación de la EPJA acorde con el contexto y respetuosa de las necesidades y las diferencias culturales y sociales, lo cual debe dar como consecuencia el desarrollo y la implementación de una nueva metodología para el trabajo con los educandos adultos. Al respecto, Duque y Salazar (2000, p. 26) proponen trabajar con los adultos sobre la base de una metodología participativa que fomente complementariamente elementos de diálogo, autoformación y consenso.

La educación intercultural tiene muchas implicaciones para la educación de adultos, desde las posibilidades de creación de un nuevo currículo transversal, hasta una nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, supone que una adecuada puesta en práctica de los conceptos de la perspectiva intercultural en la EPJA puede traer muchos beneficios y, a su vez, generar oportunidades de mejora y crecimiento para la población a la cual va dirigida.

Sobre esas bases teórico-metodológicas se propuso realizar una investigación que permitiera conocer y describir la situación actual de la educación de adultos en un caso concreto del contexto yucateco. El ejercicio permitió encontrar fortalezas, debilidades, consecuencias y posibles implicaciones que tendría la educación intercultural en la educación secundaria que imparte el Instituto de Educación para Adultos del Estado de Yucatán (IEAEY). Para ello, se

capturaron las percepciones y las opiniones de los participantes en el caso concreto de Samahil: los asesores y los educandos. Sobre la base de la información recabada se construyó una propuesta metodológica innovadora, desde la perspectiva intercultural, para el trabajo con las personas jóvenes y adultas de Samahil, Yucatán.

Contexto

Para realizar la investigación se seleccionó la sede del IEAEY en Samahil, dado que se contaban con todas las facilidades de acceso a la información requerida y a los posibles participantes del estudio, es decir, las personas jóvenes y adultas y los asesores.

El municipio de Samahil, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010, sección población por municipio, Yucatán), cuenta con una población total de 5 008 personas, de los cuales 2 532 son hombres y 2 476 son mujeres. La población de Samahil es la cabecera del municipio que lleva el mismo nombre y que también está conformado por las comisarías de San Antonio Tedzidz y Kuchel.

En dicha población se cuenta con un punto de encuentro del IEAEY, el cual atiende a los jóvenes y adultos mayores de 15 años de la comunidad de Samahil y de la comisaría Kuchel. Actualmente el punto de encuentro está conformado por una coordinadora, un técnico docente y tres asesores. Para efectos de esta investigación se trabajó con 11 de los 14 educandos del nivel secundaria y con los asesores de adultos.

Metodología

Este estudio es de corte cualitativo, ya que se enfoca en conocer y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con su contexto, profundizando en sus experiencias, pensamientos, creencias, significados y valores (Marshall y Rossman, 2006, pp. 2-3). Para lograrlo, se usaron dos técnicas de investigación asociadas con la investigación cualitativa: entrevistas a profundidad con los educandos (Seidman, 2005, pp. 15-27) y un *focus group* (Krueger y Casey, 2009) con los asesores.

Con fundamento en ese conocimiento, generado sobre la base de la participación cooperativa de promotores, educandos adultos e investigadores, se obtuvo sustento para proponer mejoras e innovaciones, todo ello desde la perspectiva intercultural. Lo anterior, atendiendo a las características de una investigación acción participativa (Heron y Reason, 2008, p. 377 y siguientes).

Resultados

Obedeciendo al objetivo de este trabajo y en un esfuerzo por sintetizar la gran cantidad de información recolectada, se organizó la información en cuatro apartados: formas de decidir los objetivos, contenidos deseables, métodos de enseñanza y formas de evaluación. Cada apartado se encuentra sustentado sobre la base de la información recabada con adultos y asesores, la cual es analizada a la luz del concepto de educación intercultural. A continuación se describen los hallazgos en cada uno de los apartados.

Formas de decidir los objetivos. Aquí se explica el porqué y el cómo las personas adultas pueden decidir sobre lo que quieren aprender y lograr. Los educandos adultos reconocen la importancia de realizar un trabajo conjunto con sus pares y asesores para encontrar y decidir sobre los objetivos, ya que se han dado cuenta que entre todos se puede llegar a una solución a los problemas prácticos que los orillan a certificarse en la educación secundaria.

Lo importante es que entre todos haya un diálogo en el cual se expresen las necesidades para encontrar la forma más viable para su solución, ya que de no darse dicho diálogo sucede lo expresado por un educando: “Cada quien se queda con su necesidad”. Este proceso debe llevarse a cabo entre adultos y asesores en una situación de igualdad, en la cual se apoyen mutuamente y donde no se trate de imponer ciertos objetivos y contenidos. Al contrario, se deben escuchar todos los comentarios y tomar en cuenta las características de las personas, así como los problemas que enfrentan las mismas.

Contenidos deseables. A grandes rasgos, los educandos adultos expresaron temas y contenidos que son de su interés y son de utilidad para el desarrollo de su vida personal y laboral. Entre los más importantes se encuentran: cuentas y números (matemáticas), lectura y escritura (español), medio ambiente,

flora y fauna (ciencias naturales), cuidado de la salud, enfermedades, drogadicción, derechos humanos e historia de la comunidad.

El interés por aprender de los educandos adultos no se limita, como pudiera imaginarse desde una perspectiva menos intercultural que la que se sostiene en este trabajo, a aquellos aprendizajes que acercan al individuo a cierto tipo de modernidad, como son la computación y el inglés. De hecho varios de los educandos y los asesores hicieron énfasis en la importancia de conocer aspectos relativos a la historia de la comunidad y los ecosistemas locales.

Métodos de enseñanza. Los educandos adultos y asesores expresaron que el principal método de enseñanza a utilizar es el trabajo en equipo, cooperativo o colaborativo. Tanto los asesores como los educandos hicieron uso de estos términos para describir sus puntos de vista al respecto. Mediante el trabajo en equipo se debe potenciar la interacción y el diálogo entre las personas adultas, dando oportunidad a cada uno de expresarse, para resolver entre todos las tareas y los problemas.

Otros elementos, complementarios, propuestos tanto por educandos como por asesores fueron: el trabajo independiente, uso de materiales y recursos audiovisuales, actividades prácticas y basadas en el contexto de las personas, el acompañamiento del asesor, entre otros elementos.

Formas de evaluación. Considerando los comentarios de educandos y asesores, se aprecia que la evaluación utilizada por el IEAEY (al igual que por el INEA) está basada únicamente en una prueba escrita con preguntas cerradas de opción múltiple, lo cual, limita el aprendizaje. Asimismo, se expresaron otros problemas que aquejan a la evaluación como: la facilidad de los exámenes, si bien algunas cuestiones están escritas en forma ambigua o excesivamente técnica; preguntas que poco o nada se relacionan con lo estudiado en los módulos y problemas administrativos en la programación de los exámenes.

Los participantes en la investigación plantearon la posibilidad de tener una evaluación que permita a las personas expresarse de manera más extensa o al menos que les permita expresar sus aprendizajes de otra forma, más que solo escogiendo la respuesta a una pregunta de opción múltiple.

Conclusiones

La mejora intercultural de la educación Secundaria que reciben los adultos de la sede del IEAEY que funciona en Samahil, Yucatán, supone la apertura de un diálogo igualitario y constructivo que permita llegar a acuerdos en los siguientes ámbitos: la toma de acuerdos respecto de los contenidos relevantes que deben aprenderse como parte del proceso de certificación de la escuela media dirigida a los adultos; la búsqueda e implementación de métodos que permitan el trabajo en equipo como forma de lograr aprendizajes individuales y colectivos para el logro de los objetivos educativos; el ajuste en los procesos de evaluación, orientándolos al aprendizaje más que a la certificación administrativa del proceso.

Se encontró en la metodología de *focus group* y las entrevistas a profundidad elementos de suma utilidad para el establecimiento del diálogo. Estas y otras herramientas, instrumentadas de acuerdo con las necesidades de cada caso concreto, pueden ser útiles para mejorar la calidad intercultural de la educación secundaria brindada a jóvenes y adultos en otros ámbitos y contextos.

Referencias

- Cabello, J. & García, E. (septiembre, 2004). Barrio, ciudadanía y educación intercultural: de educación de adultos a educación de jóvenes, una reconversión innecesaria. Trabajo presentado en el *IV Encuentro Internacional del Fórum Paulo Freire: Caminando por una ciudadanía multicultural*, Oporto, Portugal. [En red] Recuperado de: <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%E3o%20Tem%E1tica/12.%20Forma%E7%E3o%20e%20Desenvolvimento%20Humano/jcma rtinezegtiscarii.pdf>
- Duque, V. & Salazar, V. (2000). *Los pueblos indígenas y la educación de adultos en Guatemala*. Guatemala: Fundación Rigoberta Menchu Tum
- Giebeler, C. (2010). Conceptos de inter, trans e intraculturalidad en la educación, en J. Strobele-Gregor, O. Kaltmeier y C. Giebeler. (Coord.). *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. (pp. 15-19). [En red] Recuperado de:

- <http://www2.gtz.de/dokumente/bib-2010/gtz2010-0074es-construyendo-interculturalidad.pdf>
- Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. En. P. Reason & H. Bradbury, *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos [INEA] (2011). Nuestra institución. INEA [En red] Recuperado de: <http://www.inea.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. [En red] Recuperado de: www.inegi.org.mx/
- Knowles, M. (2005). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2005). *La educación de adultos. Más allá de la retórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, (339), pp.859-881. [En red] Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_37.pdf
- Seidman, I. (2005). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (third edition). New York: Teachers College Press.
- United Nation Education, Science and Cultural Organization [Unesco]. (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. Francia: Autor. [En red] Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Valdemoros, M. & Ruiz, E. (2008). El caso de Lucina para el estudio de las fracciones en la escuela de adultos. *Revista Latinoamericana de*

Investigación en Matemática Educativa, 11 (1), pp. 127-157.[En red]Recuperado de:
<http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2549514>

El trabajo en equipo en el nivel medio superior, conflictos y dificultades

Santiago Eliezer Chel Pech
Fátima del Rosario Chel Pech
Universidad Pedagógica Nacional
dr_san_eliezer31@hotmail.com

Resumen: La presente tesis presenta una problemática del campo educativo, originada a partir de observaciones, investigaciones aplicadas al contexto estudiado derivadas para conocer, comprender e interpretar la acción educativa.

La presente investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo ya que se caracteriza por involucrarse directamente con los alumnos, docentes y sus experiencias personales. Para lograr los objetivos planteado primeramente se realizó la descripción de los sujetos de estudio considerando la edad, sexo, características particulares del grupo estudiado y grado de estudios mediante la aplicación de varios instrumentos de investigación.

Esta exploración aborda varios aspectos relacionados directamente con alumnos de nivel medio superior en cuanto a su desempeño en el aula al momento de trabajar actividades en grupo. Estos aspectos se han observado en los conflictos que los alumnos demuestran con sus compañeros al trabajar con éstos y en la relación maestro alumno. La información da a conocer la actitud de los alumnos al laborar en equipo y la manera de cómo se realiza este tipo de trabajo en nivel medio superior.

Palabras clave: El trabajo en equipo en el nivel medio superior, conflictos y dificultades

Planteamiento del problema

Desde el punto de vista curricular del bachillerato Francisco de Montejó y de las asignaturas del área de Ciencias Sociales, se recomienda que el maestro desarrolle en los alumnos conductas creativas que impliquen procesos de reelaboración de información, aplicación de conocimientos, desarrollo de actividades críticas y de investigación, mediante el desarrollo de contenidos propuestos. Otro aspecto que propone el currículum del bachillerato consiste en solicitar que el maestro además de emplear estrategias de enseñanza, propicie el trabajo grupal donde se evite el verbalismo y se manifieste la disposición y cooperación de los alumnos.

Partiendo del trabajo en equipo que solicita el currículum, los alumnos al laborar de esta manera demuestran su descontento y enojo y es visible por los gestos o muecas que estos expresan, sus indirectas y lenguaje que utilizan al referirse a sus compañeros; tomando en consideración estas conductas se

plantean la siguiente interrogante que permitió darle estructura y forma a esta investigación: ¿Cómo y cuáles son los conflictos que presentan los alumnos de preparatoria que interfieren en su desempeño al trabajar en equipo?

Antecedentes

En el desarrollo de un equipo de trabajo es frecuente que en algún momento puedan surgir conflictos personales, lo que en si no tiene mayor importancia ya que es normal que en una relación intensa y prolongada entre personas surjan ocasionalmente roces que puede ser por la diferencia de carácter de los miembros de un grupo, la tensión que genera la tarea en sí, las dificultades, etc. El problema se presenta cuando este conflicto termina generando un enfrentamiento grave entre dos o más miembros del equipo y esta situación origina que el rendimiento del equipo se resienta de inmediato. Las siguientes conductas fueron observadas en actitudes de los alumnos en el nivel medio superior: Descontento de los alumnos al no querer realizar trabajos en equipo, deficiencia en los trabajos realizados, problemáticas que se crean al momento de presentar un trabajo cuando éste no cumple las expectativas del grupo, falta de unidad de los alumnos y poca interacción entre pares, desconocimiento de la organización, metas y objetivos de los alumnos en esta actividad, clima tenso que se crea durante el proceso, falta de comunicación lo que conlleva a la dificultad al trabajar en equipo

Partiendo de estas actitudes y considerando la problemática sobre los conflictos que presentan los alumnos al trabajar en equipo, se crean las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo y cuáles son los conflictos que presentan los alumnos al trabajar en equipo?
2. ¿Cuál es la forma de trabajo de alumnos y profesores en actividades de equipo?
3. ¿Cómo es el liderazgo del alumno y del profesor al trabajar en equipo?

Justificación

El profesor como agente de formación tiene la responsabilidad de investigar todo lo que acontece en su práctica educativa para mejorar. Ya que al encontrarse en el siglo XXI, época de la tecnología y grandes cambios es importante conocer y saber medios para renovar su trabajo, una forma rápida y sencilla de innovarse en el aspecto pedagógico es conocer estrategias de enseñanza para mejorar labor educativa y qué mejor que motivando a los alumnos a participar entre éstos, y con ello conseguir un trabajo cooperativo eficiente en las actividades de las escuelas.

La importancia de este tema de investigación sobre los conflictos y el trabajo en equipo, surgió al reflexionar y analizar sobre la forma de labor y práctica que se lleva en el aula en el nivel medio superior.

Es necesario e importante que en el nivel bachillerato se desarrolle en los estudiantes el trabajo en equipo ya que les va a preparar para que mejoren la relación con sus compañeros; optimicen su lenguaje al comunicarse con sus pares, cuando presenten sus opiniones, desarrollen apertura que es fundamental en el desarrollo del individuo para el respeto y tolerancia y sobre todo para que se den cuenta de que al unirse y cooperar en conjunto pueden obtener un mejor resultado que al trabajar como unidad.

Otro justificante de esta investigación es el curriculum en sí, ya que en ésta se presenta el paradigma práctico donde se busca el entendimiento humano para informar la acción humana. Según Schwab (1997), el curriculum practico anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico.

Retomando la justificante y cuestiones de investigación, se formulan los siguientes objetivos que permitieron descubrir información importante sobre este estudio.

Objetivos

Describir e interpretar como y cuáles son los conflictos de los alumnos en la realización del trabajo en equipo.

Conocer la forma en que trabajan los alumnos y profesores actividades de equipo. Describir el liderazgo de alumnos y profesores en el trabajo en equipo.

Delimitación

Este estudio se llevó a cabo en una escuela preparatoria particular de modalidad técnica de Valladolid Yucatán. Específicamente se inició con un grupo de segundo año de preparatoria de dos especialidades; es importante hacer mención que estos grupos se unen para tomar las sesiones de tronco común. El grupo al inicio estaba integrado por 32 alumnos de los cuales 4 son varones y 28 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y 17 años. Y durante los dos años de investigación el grupo se redujo, quedando conformado por 26 alumnos de los cuales 22 eran mujeres y 4 Varones, que fueron los objetos de estudio.

Se eligió este grupo porque en éste se presentan los siguientes problemas: Falta de interés de los alumnos, apatía, el trabajo de unos cuantos al laborar en equipo, problemas entre estos, problemas personales, presentan dificultades al momento de abordar algún tema donde requieran de emplear nuevas formas de trabajo, llámese trabajo en equipo, individual etc. Se organizan en grupos homogéneos (hombres y mujeres por un lado).

Marco teórico

El método de investigación utilizado en esta indagación es el etnográfico; Este proceso se realizó por periodos debido a que primeramente se trabajaron los instrumentos de investigación a utilizar en clase, para verificar que sean los adecuados y coherentes con el objeto de estudio, se orientó la investigación a ciertos puntos del tema investigado; en otro momento el investigador acudió al campo donde se utilizaron los instrumentos antes realizados para poder recabar la mayor cantidad de información en relación al objeto de estudio. En este caso se enfoca la investigación a los conflictos de los alumnos en la realización de actividades en equipo de los estudiantes de preparatoria en la escuela Francisco de Montejo considerando la interacción entre ellos.

Enfoque de la investigación

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, hace una aportación que permite analizar una problemática social. Para Hernández (2003) “en el enfoque

cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, de análisis; sobre el (la) cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo(a) del universo o población que se estudia”.

La presente investigación emplea la etnografía porque permitió al investigador estar en contacto con el objeto de estudio, se conoció, observó y pudo percibir situaciones que ayudaron a orientar la investigación; de tal manera que al estar en contacto directo formó parte de la problemática estudiada y se involucró al 100 % con el objeto de estudio para vivir la situación, tal cual se manifiesta en la realidad.

Tipo de estudio

La presente investigación se define con un diseño transaccional descriptivo; ya que consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe.

Conclusiones

Considerando los puntos que sustentaron el trabajo de investigación, se expresa que los conflictos que presentan los alumnos varían de acuerdo a las características de los alumnos, entre estos se encuentran los conflictos de valoración, información, comportamiento, los conflictos de rol así como la apatía y desinterés explicados en los capítulos anteriores, que afectan directamente el trabajo en equipo y se observa durante la ejecución del mismo con acciones que los responsables del equipo manifiestan al tratar de realizar el trabajo; entre estas actitudes se encuentran la división de la tarea a realizar, el tipo de liderazgo que adopta el jefe del equipo, sin hacer a un lado el papel que juega el profesor al solicitar esta actividad.

En los resultados de la presente investigación se encontró que para que los alumnos puedan trabajar en equipo se necesita que se tomen en consideración las diferentes personalidades de los integrantes al momento de trabajar, para ello es indispensable que los docentes los inviten y motiven para esta actividad,

(inducirlos a comunicarse) preguntarles, solicitarles siempre detalles y siempre que participen agradecerles el aporte y hacerles notar que su colaboración ayuda a cumplir los objetivos del grupo. Se Debe prestar atención en todos los integrantes porque es posible que solo estén desmotivados, una forma de asegurar que hayan comprendido lo que se le pide o explica, es transmitirle las cosas lo más clara y concisamente y luego, decirle "para asegurarnos que se haya explicado bien, por favor, repítame lo que dije, no textual, sino, con las palabras de los alumnos. Por lo general, hay alumnos distantes o soñadores estos por lo general dan buen resultado si el docente o el jefe de equipo le encarga tareas que presenten un gran desafío, también da buen resultado asignarle tareas que deba realizar con un compañero es decir hacerlo sentir importante y valorado.

Sugerencias

Propuestas para posteriores estudios relativos a la problemática planteada:

- Considerar en la planeación del trabajo en equipo características del grupo, el contexto y la institución misma.
- Elaborar y presentar instrucciones claras para que los alumnos tengan conocimiento de lo que se debe realizar y de lo que el profesor espera de ellos.
- Analizar las expectativas que tienen los alumnos del trabajo a realizar así como las opiniones que estos tienen en relación a la actividad.
- Incentivar con elogios el trabajo de los alumnos puesto que la motivación es indispensable para propiciar en los alumnos actitudes positivas en la realización de estas tareas.

Referencias

Anda, C. (2004). *Introducción a las ciencias sociales*. México: Limusa.

Angulo, R. (1989). *Hacia una perspectiva deliberada en la construcción del curriculum. Investigación en la escuela, ¿Qué profesores queremos formar?* Madrid: Morata.

Belle, A. (convenio 2004); *Un instrumento efectivo para la integración*. Secretaría ejecutiva permanente del Convenio de Andrés Bello. Editorial La Secretaría.

Bertely, M. (1998), *“La etnografía de la educación”*. Santiago de Chile. Facultad de las ciencias sociales, Universidad de Chile. Books, google.com.mx.

- Black, J y Champion, D. (1976), *Métodos y cuestiones en la investigación social*. La Habana. Edit. Ciencias Sociales.
- Bloom, B. (1956), *Taxonomía de objetivos educativos: La clasificación de las metas educativas*; pp.2001-2007; BS (Ed.) David McKay Company, Inc.
- Cortina, A. (1997). *Educación y ciudadanía: I jornadas de pedagogía*. Escuela de Educación. Venezuela. Editorial Texto C.A.
- Fainstein, H. (1996). *Técnicas de trabajo en equipo*. Cátedra Dr. Héctor Fainstein. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.
- Grasa, R. (1987). *Vivir el conflicto*. Cuadernos de Pedagogía, 1987, No. 150, praxis, Barcelona.
- Pérez, A. (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Editorial Morata.
- Pérez, C. (1996), *Las normas del curriculum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Madrid. EOS.
- Piaget, J. (1989). *Las regulaciones del discurso: Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Escrito por Jean Caron. Procedencia del originalla Universidad de California Editorial Gredos.
- Rokwell, E. (1994). *Etnografía en educación México*.
- Schwab (1997). *Curriculum y educación: campo semántico de la didáctica*, página 125 de María Pla i Molins.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*.
- Tyler, R. (1949). *La evaluación educativa*. Taba Hilda, (1991). Curriculum development: theory and practice. (La elaboración del curriculum).
- Vázquez Gómez, G. (2001) "El conflicto y la escuela en un mundo globalizado"
- Vygotsky. *La teoría educativa de Vigotsky en el contexto cultural*.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- Martínez, R. (2009). Archivo Institucional de la Universidad de Huelva (Spain) (Noviembre 1999) Type article Language Spanish. *Redefiniendo la calidad del profesorado y su formación a partir de un nuevo rol del alumnado* (2009).

Validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales

José Gabriel Cota Campoy

Jesús Carlos Mejía Figueroa

José Ángel Vera Noriega

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE

josegabrielcota@gmail.com

jcmf001@gmail.com

avera@ciad.mx

Resumen: El propósito de este estudio es el de validar y confiabilizar una medida que permita reconocer la identidad y la vocación docente en alumnos normalistas, lo anterior mediante la organización de un instrumento que cuantifique los aspectos antes señalados. Se lleva a cabo una definición de los conceptos vocación e identidad, con la finalidad de identificar a cada uno de ellos, además de realizar un análisis del significado que tienen para los alumnos normalistas. Se utiliza la teoría de respuesta al Ítem con 156 aplicaciones de la medida a estudiantes normalistas de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, iniciando con análisis de uni-dimensionalidad a través de RASCH y análisis factorial. Se encontraron dos dimensiones de la vocación una relacionada con el aprendizaje y otro con la socialización en la identidad se comportó unidimensionalmente perdiendo 20 reactivos. Los resultados indican que 7 de cada 10 alumnos tienen un familiar de primer y segundo grado en la carrera de docente, asumiendo su locus de control interno asociado al compromiso del aprendizaje.

Palabras clave: Identidad, psicometría, educación, docencia.

Introducción

La presente investigación tiene como finalidad reconocer los procesos en los que se ven inmersos los estudiantes de las escuelas normales y que los llevan al establecimiento de una identidad como docentes, así como el reconocimiento de los factores que inciden en la conformación de una vocación como profesionales de la educación.

En este momento histórico, donde consideramos fundamental el reconocer la identidad y la vocación, ciertos sectores gubernamentales han manifestado posiciones en las que directa o indirectamente se ha transformado el concepto de la profesión docente, como mencionan Sayago, Chacón y Rojas (2008), *“la política educativa y el sistema educativo están sometidos a incesantes cambios que inciden de manera*

contundente en la forma de percibir la tarea docente y cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores” (P. 552), lo que impacta en la percepción de los aspirantes a docentes.

Los continuos cambios en las políticas educativas del Estado y los virajes en materia de proyectos escolares, hacen propicia la ocasión para que la identidad con la profesión docente tienda a reinstalarse en el imaginario de los sujetos que hoy se forman como docentes (p.552).

Para los efectos de la presente investigación es importante establecer la definición de identidad, misma que se entiende como aquellos rasgos que distinguen a una persona o a un grupo de personas de los demás, aunque cabe señalar que definirla es algo que causa controversia debido a las implicaciones mismas que la palabra tiene.

González (2002) define la identidad como:

“El resultado de la capacidad reflexiva, la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se le entiende como una organización o estructura del conocimiento de sí mismo, esta estructura propone unidad, totalidad y continuidad, esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, en el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que se es y lo que se quisiera ser; entre lo que fue en el pasado y lo que se es hoy”(p. 5).

Respecto a la vocación, encontramos que el concepto como tal se ha transformado y ha ido, en el caso de la vocación docente, de la mano con los cambios sociales vividos (Larrosa, 2010), este mismo autor definió en su estudio que la vocación es la “inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (P. 50) con lo que podemos reconocer que lleva implícito un gusto, un reconocimiento y una tendencia natural hacia dicha labor.

Por otro lado, y entendiendo a la vocación como un elemento para elegir

una determinada profesión, Sánchez (2003) encontró que:

La toma de decisiones en el ámbito vocacional supone, en determinadas ocasiones, la superación de conflictos internos. En este caso, se entenderá que la mejor decisión será aquella gracias a la cual, el estudiante logra sus expectativas y obtiene las metas deseadas. Esta tarea está cargada de deseos personales, pero a la vez, de variables sociales y culturales que inciden en la última elección (P. 206).

Por su parte Castells (2003) afirma que, tratándose de actores sociales, la identidad es la construcción de sentido, atendiendo a uno o varios atributos culturales, priorizándolos del resto de dichas particularidades, se construye por el individuo y representa a su vez una autodefinición. Para Colhoun, la fuente de sentido y experiencia para la gente se aglutina en el constructo de Identidad, y eso se presenta en todas las culturas conocidas, pues todas establecen una distinción entre el Yo y el Otro, *“...el conocimiento de uno mismo –una construcción y no un descubrimiento- nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos”* (Colhoun, 1994, citado por Castells, 2003:28).

Sociológicamente la identidad es la comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás y recíprocamente la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros (Jenkins, 2004) al reflexionar sobre quienes somos, la imaginación psicológica nos remonta hasta esa dimensión en la que nos enfrentamos a nosotros mismos, nuestro Yo, un sustrato biológico, familiar, educativo y social (De la Torre y Tejada, 2007).

En la Figura 1 se resume la idea de los tres niveles analíticos recién enunciados y sus relaciones con la identidad y los procesos implicados. El modelo explica cómo se reproduce la cultura, manteniendo la estabilidad estructural y cómo los factores relacionados tanto con la cultura como con la estructura social pueden cambiar. Es una representación única en el sentido que incorpora factores macro-estructurales, interactivos (micro-estructurales) e individuales.

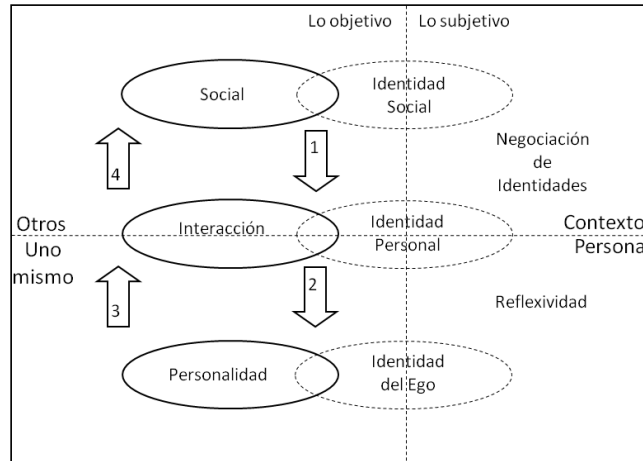


Figura 1. Modelo explicativo Cultura-Identidad, basado en el Enfoque de Personalidad y Estructura Social (Adaptado de Côté y Levine (2002).

En el diagrama de la Figura 1, empezando por las relaciones entre los niveles de estructura social y procesos interactivos, la flecha 1 representa la influencia causal de la estructura social sobre las interacciones a través de la formulación de leyes, normas, valores, rituales y demás controles que han sido previamente codificados e institucionalizados.

Es en la intersección entre la estructura social y el nivel de interacción en donde los procesos de socialización y otros mecanismos de control tienen existencia como garantes de la reproducción.

La flecha número dos representa la articulación entre el nivel de interacción y el individual o de la personalidad. La ruta teórica elegida para esta tarea es el estudio del desarrollo de la Identidad Personal. Partiendo de estos elementos es posible analizar las estrategias de manejo usadas por los normalistas durante su proceso de integración a las normales, los posibles conflictos surgidos entre los distintos campos de demanda y los cambios en su proceso identitario.

La presente investigación tiene por objetivo diseñar, en base al modelo de vocación de González (2003) y Castell (2003), una medida de vocación e identidad que nos permita cuantificar a nivel del contexto- persona la interacción del alumno recién ingresado a la formación como profesor.

Método

Participantes.

Se encuestaron a 156 sujetos de entre 18 y 20 años de edad los cuales son estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Estado en Hermosillo Sonora. Se aplicaron 63 reactivos que miden vocación e identidad docente.

Medidas.

Los objetivos de la medida son:

1. Caracterizar las distintas experiencias de integración académica, institucional y social de los jóvenes aspirantes a las Normales del Estado de Sonora.
2. Identificar sus motivaciones, expectativas y atribuciones relacionadas con estudiar una carrera magisterial.
3. Identificar los conocimientos y habilidades que sobre las prácticas de integración académica, institucional y social tienen los aspirantes a la Normal del Estado de Sonora.

Escala de aspectos vocacionales del aspirante a la docencia.

Esta primera escala está diseñada para medir la empatía entre el estudiante que pretende ingresar a la normal y un perfil que se propone, en relación con el cual se puede estar en acuerdo o desacuerdo es por ello, que está redactado en primera persona haciendo alusión al sujeto mismo, evitando así la complacencia que se genera cuando la pregunta es tercera persona del singular

Esta primera parte incluye solo una evaluación personal de aspectos didácticos (8 reactivos), valores (6 reactivos) y motivacionales (8 reactivos); su ponderación en el total se refiere a la cuantificación escalar de los aspectos personales.

Escala Identidad profesional del profesorado.

Después como una segunda escala asociada a la identidad de profesor normalista encontramos las características propias de un profesor de educación básica que deberán ser evaluadas desde una perspectiva de tercera persona. Con base en esta perspectiva, desde el punto de vista de su contenido, las competencias básicas docentes deben tener las

siguientes características: Específicas, Aplicables, Transversales, Relevantes, Conducentes.

De este modo, una competencia docente “Propicia un clima escolar conducente al aprendizaje y crea espacios más allá del salón de clases que contribuyan al desarrollo humano integral de los estudiantes”,

Un clima escolar como el descrito es uno en el que se “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” (competencia genérica no. 10), y en el que los estudiantes “Elige[n] y practica[n] estilos de vida saludables” (competencia genérica no. 3), y “Participa[n] con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad” (competencia genérica no. 9), entre otras características. La competencia docente integra elementos de distintas competencias genéricas.

Resultados

Aspectos métricos de la escala sobre aspectos personales de la vocación.

Para probar la dimensionalidad de la escala se les realizó un análisis de ajuste al modelo Rasch y un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales y método de Rotación Varimax con normalización Kaiser que en ambos casos convergió en tres iteraciones con dos factores, esta convergencia fue posible analizando el gráfico de sedimentación y el de componentes de factores. La varianza total fue de 28.19, con 16.47 para el primer factor y 11.42 para el segundo. Después a los factores resultantes de este análisis se llevó a cabo un análisis de ajuste al modelo Rasch demostrando así la uni-dimensionalidad. En el análisis Rasch de la escala de todos los reactivos cumplieron con los criterios de ajuste interno (infit= 0.5 - 1.5) y ajuste externo (outfit= 0.5 - 1.5).

La primera dimensión de esta escala se denominó vocación y aprendizaje (22 reactivos) y la segunda socialización y vocación (Ver tabla1).

Tabla 1. Presenta los resultados de calibración de reactivos a través de Rasch y los de análisis factorial exploratorio (AFE) para la validez de constructo de una medida de identidad.

Varianza total explicada

| Compo nente | Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|----------------|---|--------|--------|--|--------|--------|
| | | | | | | |
| 1 | 2.852 | 16.778 | 16.778 | 2.801 | 16.475 | 16.475 |
| 2 | 1.941 | 11.417 | 28.195 | 1.992 | 11.720 | 28.195 |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Alfa = .67 y .43

Aspectos métricos de la escala de identidad profesional.

Para probar la dimensionalidad de estas sub-escalas se les realizó un análisis de ajuste al modelo Rasch y un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de máxima verosimilitud y método de rotación oblicua con normalización Kaiser que en ambos casos converge en cuatro iteraciones con un solo factor, esta convergencia fue posible analizando el gráfico de sedimentación y el de componentes de factores. La varianza total fue de 30.11 con 20.37 para el único factor. Después al factor resultante de este análisis se le llevó a cabo un análisis de ajuste al modelo Rasch demostrando así la uni-dimensionalidad. En el análisis Rasch de la escala todos los reactivos cumplieron con los criterios de ajuste interno (infit= 0.5 – 1.5) y ajuste externo (outfit= 0.5 – 1.5).

La dimensión de esta escala se le denominó Vocación Docente (Ver Tabla 2)

Tabla 2.

Presenta los resultados de calibración de reactivos a través de Rasch y los de análisis factorial exploratorio (AFE) para la validez de constructo de una medida de vocación.

Total Varianza explicada

| Factor | Valores propios | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
|--------|-----------------|------------------|------------------|-------------------------------------|------------------|------------------|
| | Total | % of Varianza | acumulativo % | Total | % of Varianza | Acumulativa % |
| 1 | 6.684 | 33.418 | 33.418 | 6.024 | 30.119 | 30.119 |
| 2 | 1.442 | 7.211 | 40.629 | | | |

| 3 | 1.378 | 6.889 | 47.518 | | | |
|--------|-----------------|---------------|---------------|-------------------------------------|---------------|---------------|
| 4 | 1.214 | 6.068 | 53.586 | | | |
| Factor | Valores propios | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | |
| | Total | % of Varianza | acumulativo % | Total | % of Varianza | Acumulativa % |
| 5 | 1.026 | 5.131 | 58.718 | | | |
| 6 | .938 | 4.690 | 63.408 | | | |
| 7 | .874 | 4.368 | 67.776 | | | |
| 8 | .771 | 3.853 | 71.629 | | | |
| 9 | .710 | 3.550 | 75.179 | | | |
| 10 | .678 | 3.392 | 78.571 | | | |
| 11 | .665 | 3.326 | 81.897 | | | |
| 12 | .637 | 3.186 | 85.084 | | | |
| 13 | .533 | 2.663 | 87.747 | | | |
| 14 | .465 | 2.323 | 90.070 | | | |
| 15 | .410 | 2.052 | 92.122 | | | |
| 16 | .391 | 1.956 | 94.078 | | | |
| 17 | .352 | 1.761 | 95.840 | | | |
| 18 | .317 | 1.586 | 97.425 | | | |
| 19 | .289 | 1.444 | 98.869 | | | |
| 20 | .226 | 1.131 | 100.000 | | | |

Extraction Method: Maximum Likelihood.: Alfa = .88

Discusión y conclusión

En primer plano, la medida diseñada permite contar con un conjunto de elementos que miden vocación e identidad docente, aspectos que son indispensables en la formación de los profesores y que dichos elementos cuentan con aceptables niveles de confiabilidad y validez de constructo. Por un lado, es necesario hacer ver que las dimensiones orientadas a la vocación de los estudiantes normalistas son aquellas que presentan los valores de validez y confiabilidad que indican que ambas sub-escalas cumplen con los criterios estadísticos para ser utilizadas con éxito en la medida de vocación. Por otro lado, la teoría analizada y los resultados obtenidos hasta el momento nos hacen

comprender que la vocación de los estudiantes y el interés por ser profesores la adquieren a su paso por las escuelas como alumnos y al tener contacto con amigos o familiares que son docentes y que ejercen una influencia considerable en la vida de los jóvenes.

- a) Dentro de los valores en los que se obtuvieron las mayores frecuencias encontramos que más del 90% de los alumnos encuestados están convencidos que para ser buenos profesores se requiere de preparación constante por parte del docente y que su éxito como tal no tiene que ver con la casualidad o la suerte.
- b) Según la estadística 7 de cada 10 alumnos de la Escuela normal tiene algún familiar que es docente.

Referencias

- Castells, M. (2003). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la Identidad. (4ª Ed.)*. México: Siglo XXI.
- Côté, J. E. y Levine, C. (2002). *Identity Formation, Agency, and Cultura. A social Psychological Synthesis*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- De La Torre S. y Tejada, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 101-131.
- González, C. P. (2002). Reestructuración de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo paradigma. En: P. González C. (coord.). *Ciencias Sociales: Algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- Mancera, C. & Schmelkes, S. (2010). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio*, OCDE: Calidad Educativa. Implementación de Políticas Educativas, México. Recuperado de:

<https://docs.google.com/file/d/0B4bknEQc1fZaNGZkZTljOGItY2NhMi00NGViLWI4NGUtNjlkMmlwNjlzZGJk/edit>

Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX1*, (6) 203-222. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>

Sayago, Z., Chacón M. & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, Julio-Septiembre, 551-561.

Percepciones de los docentes de educación básica de Sonora, sobre la Ley General de Servicio Profesional Docente

*Héctor Antonio Cota Contreras
Marcos Rosario Ramírez Carrizosa
Feliciano Hernández Negrete*

Resumen: *El presente trabajo muestra los resultados de una investigación llevada a cabo en el estado de Sonora, para conocer la percepción que tienen los docentes acerca de la aplicación de la LGSPD en la reciente reforma educativa. Intenta descubrir cómo perciben los alcances e implicaciones que tiene dicho documento sobre la labor docente en cuanto a la seguridad y condiciones laborales.*

Palabras clave: Reforma educativa, legislación, educación básica.

Introducción

En el presente estudio se tratará de entender, entre otros conceptos, cómo es que el docente de educación básica, concibe la reciente reforma educativa, y cómo esto se construye y se reconstruye a la luz de la nueva información que recibe a través de los distintos canales informativos, que van desde lo tradicional y oficial, pasando por lo emergente, que se ve representado por las diversas redes sociales.

Lo importante del estudio, radica en entender la mirada con la que los docentes interpretan la realidad que viven como gremio, y cuál es la óptica que se construyen para sí mismos, en la traspolación de lo que leen, escuchan y socializan, hacia su propia realidad laboral, ya de más repetidamente comentada. Indagar la medida en que les afecta la posible pérdida de las ya adquiridas condiciones laborales ad hoc, y como esto se ve traducido en las manifiestas conductas laborales específicas.

Contexto

La mirada de una situación, observada a través de la antropología, destaca la dualidad cuerpo-alma, en la que el ser humano es capaz de atender necesidades fisiológicas, y preocuparse a la vez por necesidades del orden de lo esotérico, lo intangible, lo invisible. Esto nos da la pauta para puntualizar la problemática que acecha a los docentes de México, y más específicamente en Hermosillo, Sonora, en donde una realidad tangible como lo es la reciente reforma

educativa, con la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se convierte en intangible, al no materializar en un momento actual determinado, lo que representa y lo que representará a corto, mediano y largo plazo.

El presente estudio se situará en el estado de Sonora, y se aplicará en diferentes escuelas del nivel básico –preescolar, primaria y secundaria- atendiendo a los distintos niveles al interior de ellas –personal directivo, docente y administrativo-, utilizando el método de encuesta, a través de un instrumento en línea distribuido mediante un formulario de Google Docs.

El docente, como figura principal de todo el aparato educativo en México, 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 Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y la segunda, por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, ambos esquemas no son permanentes a lo largo del tiempo, pues en sus esquemas de renovación, existe el cambio de dirigencias en el SNTE, así como el cambio sexenal del aparato oficial.

Situación problemática

En el mes de Diciembre del 2013, se dio la noticia acerca de una inminente reforma educativa, la cual vino a cimbrar el escenario educativo a lo largo y ancho del país. Eventualmente dicha reforma se vio cristalizada en el Congreso de la Unión, siendo ratificada por los distintos congresos locales en los estados de la república. A partir de su ratificación, se han dado distintos movimientos de parte de grupos de docentes inconformes, (denominados disidencia) variando en grado e intensidad, que van desde marchas pacíficas, hasta plantones permanentes en el DF. Quienes forman parte del aparato educativo, de alguna manera se han enterado de aspectos que van de lo general hasta lo específico del documento resultante de dicha reforma, la Ley de Servicio Profesional Docente. Sin embargo, no todos han hecho un análisis a profundidad de dicho documento, más bien se preocupan por aquellos aspectos que piensan que les afectan directamente.

El objetivo principal es analizar cuál es la percepción de los docentes del estado de Sonora sobre el impacto que tiene dicho proceso de reforma y sus implicaciones a corto, mediano y largo plazo, en función de su preparación profesional, edad, puesto, etc.

Preguntas de investigación

¿Cómo percibe el docente de educación básica, el impacto de la reciente reforma educativa en sus condiciones laborales?

¿Cómo percibe el docente la LGSPD en relación a su seguridad laboral y familiar?

Objetivo de investigación

- Identificar lo que el docente percibe que representa la reforma educativa.
- Identificar la percepción que tienen los docentes acerca de sus condiciones laborales, a partir de la aplicación de la reforma educativa.

Propósito

Identificar lo que el docente percibe sobre sus condiciones laborales, a partir de la aplicación de la LGSPD.

Definición de términos

SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SEP. Secretaría de Educación Pública

LGSPD. Ley de Servicio Profesional Docente

Revisión de la literatura

Dentro de la política educativa nacional, no se puede concebirla sin aceptar una dualidad expresa entre la parte oficial y sindical. Dicha dualidad ha modelado el ideario de quienes se dedican al bello arte de educar, así como a quienes les toca ser espectadores, o clientes de la política educativa nacional, a los padres de familia. Muchas son las posturas que coexisten hacia el interior del complejo fenómeno que constituye dicha práctica, pues no obedece solo a una posición generalizada, más bien da lugar a un infinito número de visiones y cosmovisiones que encuentra su fuente de alimento de igual infinito número de factores. Una mirada antropológica de dicha multifactoriedad, no se puede reducir solo a elementos simplistas, más bien permite que se enriquezcan y se presume que del resultado emerja una mirada aún más rica, donde coincidan elementos distintivos

en función de las características de cada interlocutor, así como del contexto en el que se encuentre inmerso.

Sin embargo, es preciso decir que la relación SEP-SNTE ha sufrido, por así decirlo, una serie de vaivenes, de crestas altas y bajas según la parte donde se encuentre el lector. Navarro Gallegos, (2013), hace un recuento de como la organización Mexicanos Primero publicó entre las propuestas contenidas en el texto *Ahora es cuando*, (2012), lo siguiente:

Por principio, se plantea la urgente recuperación de la rectoría del Estado en educación, rectoría que se perdió a consecuencia del “predominio de la política electoral y del reparto de beneficios clientelares por encima de una auténtica política educativa”, [...] Califica como inadmisibles que el nuevo gobierno que iniciaría en diciembre de 2012 mantuviera “el engaño de que pactar con el snte es pactar con los maestros”, por lo que debía modificarse el marco normativo de operación de la organización sindical y exigió la extinción en tiempo perentorio de todas las comisiones SEP/SNTE.

Durante los sexenios de gobierno panista, se presume una “cohabitación” de ambas partes, tiempo durante el cual la parte sindical obtuvo ganancias mejores, en términos de libertad de manejo de las redes que envuelven el fenómeno, llámense laborales, políticas, etc. A partir del año 2000, con Vicente Fox en la Presidencia de la República, el liderazgo del SNTE recaía en la figura de la Maestra Elba Esther Gordillo, líder de gesto duro y mano firme, con quien la relación de maridaje entre ambas figuras de liderazgo, sindical y presidencialista se vio más evidenciada, a diferencia del predecesor de V. Fox, Ernesto Zedillo (1994-2000). Es preciso decir que dicha relación, no favoreció solamente a la parte sindical, pues dentro del escaso margen de acción que tuvo el Ejecutivo, pudo sacar acciones que finalmente constituyeron el anclaje de la política educativa de un partido con un ideario de Centro-derecha. (Ornelas, 2008)

El siguiente sexenio, posterior a Fox, estuvo encabezado por el Lic. Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Igualmente, el liderazgo del SNTE recaía en la maestra Gordillo, evidenciando un incremento de poder, capaz de incluso vetar

iniciativas que provinieran del ejecutivo, si estas suponían relaciones conflictivas con el poder que se ejercía desde las cúpulas sindicales. (Ornelas, 2008)

Casanova Cardiel (citado en CNTE, 2013) establece un abanico de cinco dimensiones, para estudiar la llamada Reforma Educativa: la política, la legislativa, judicial y punitiva, mediática, y finalmente, la pedagógica. En su análisis, trata de explicar los elementos que subyacen desde cada una de estas dimensiones. El mensaje que manda el actual Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, no da pie a vacilaciones en cuanto a la determinación de la cúpula política, por retomar la “Rectoría del Estado” en lo que respecta al ámbito educativo. “Los objetivos explícitos de los promotores de la reforma son permitir al Estado recuperar la rectoría del sector educativo e impartir una educación de calidad.” (Hernández Navarro, 2013)

Sin embargo, el comentario anterior no debe ser sacado de contexto, toda vez que el autor hace la señalación en torno a las reacciones que generó dicha postura en los inicios tempranos de tal reforma. Un amplio sector de los docentes tomó como medidas, el salir a las calles a manifestar su descontento.

De inmediato, la reforma provocó un vigoroso e inédito movimiento magisterial en su contra. Un movimiento novedoso, de otro tipo, diferente a los que hasta ahora se han expresado en el país, promovido por docentes con más de tres décadas de experiencia de lucha, que puede durar meses. La rabia y la irritación han crecido como nunca. (Hernández Navarro, 2013, p. 5)

Hasta aquí, la arremetida por parte del gobierno se vió apoyada desde varios ángulos y por diferentes actores. Previo al momento de presentar la propuesta de reforma, se habían venido dando una serie de condiciones propiciadas desde diferentes frentes; una cacería mediática contra el magisterio alimentada por la pobre imagen que representaba la maestra Gordillo, una imagen desgastada, y con una fuerte carga negativa en amplios sectores sociales – incluidos algunos sectores magisteriales-. En el año 2008, se firmó el Acuerdo para la Calidad Educativa (ACE), “a través de ella se impusieron un conjunto de medidas regresivas que vulneraron la educación pública y que particularmente

resultaron lesivas para el magisterio de educación básica y las normales públicas.” (Navarro Gallegos, 2013)

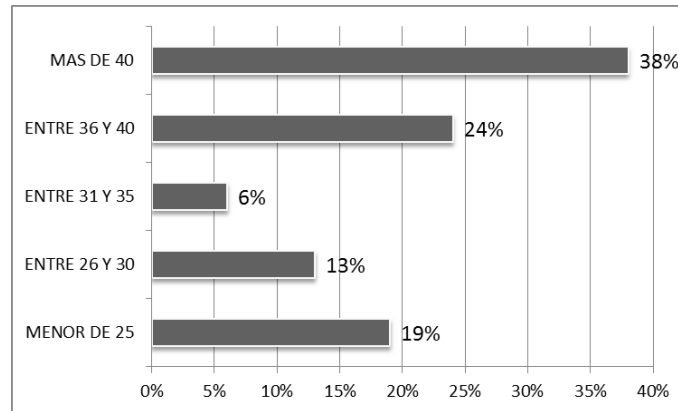
Entre los acuerdos que se estipularon en el eje que trata la Profesionalización del Magisterio de la ACE estuvo el relativo al establecimiento del Concurso Nacional de Oposición para el ingreso y promoción de nuevas plazas y vacantes definitivas en la educación básica. Este acuerdo operaba bajo el supuesto de fortalecer: “la calidad del profesorado, la contratación de los más calificados y garantizar su promoción con base en su desempeño académico, mediante una adecuada selección, a la vez que se estipuló que el concurso sería convocado y dictaminado por una instancia independiente.” (Navarro Gallegos, 2013). El autor hace una puntual crítica a este supuesto proyecto de “profesionalización” que se gestaba, al afirmar que en realidad apuntaba hacia una metódica pérdida del origen, perfil e identidad del magisterio, toda vez que la gran base de los docentes en México proceden de escuelas normales, generando un vínculo de pertenencia e identidad magisterial; lo que conlleva la tesis de que dicho acuerdo escondía el objetivo de fracturar los vínculos entre las instituciones públicas formadoras de docentes y el sistema educativo nacional.

Fuerte golpe a los usos y costumbres, la aplicación de un examen de selección para obtener una plaza docente. Esto vino a colorear de distinta forma todo un escenario que en la tinta defiende la búsqueda de una mayor calidad educativa; mientras que en la práctica acota los derechos laborales del gremio.

Resultados

Para el estudio de las preguntas que dan lugar al presente trabajo, se aplicó un instrumento en línea a 37 participantes, utilizando como estrategia la utilización de un formulario de Google Docs, con un Alfa de Cronbach de .884, lo que le da un alto grado de confiabilidad. De los encuestados, el 46% fueron hombres y el restante 54% mujeres, otorgándole un equilibrio a las respuestas en cuanto a las percepciones que pudiera haber por género.

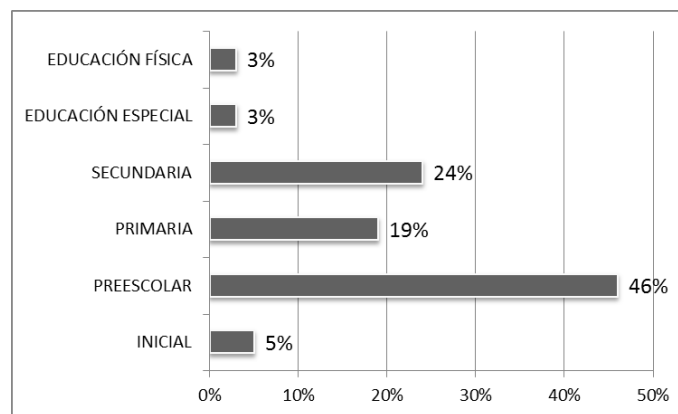
Tabla 1. Distribución por edad de los encuestados



Fuente: elaboración propia

Otra categorización fue la del grado de estudios de los participantes. El 19% cuenta con nivel de licenciatura, el 46% con nivel de maestría, el 27% con nivel de doctorado, y un restante 8% con un nivel distinto a los anteriores, sin especificar. De la misma forma, se preguntó el nivel laboral de los participantes, quedando la distribución como lo muestra la tabla siguiente:

Tabla 2. Distribución por nivel laboral de los encuestados



Fuente: elaboración propia

Se preguntó también el puesto de los participantes, siendo la distribución un 8% de personal administrativo, 57% de personal docente, 27% de personal directivo y 8% de personal en funciones de asesoría técnica pedagógica. Los encuestados se encuentran residiendo en distintas partes del estado de Sonora, destacando el hecho de que la mitad reside en Hermosillo, y una fuerte presencia de Nogales, Navojoa y Obregón.

El análisis de los resultados de los ítems muestra un comportamiento en donde aparentemente no existe una opinión uniforme entre la población participante. Para el ítem 1: “Las condiciones laborales del magisterio sonoreño, se verán afectadas con la aplicación de la ley general del servicio profesional docente”, se tuvo una media de 3.70 ($s=1.288$), donde 1 representa el valor de menor acuerdo, y 5 el de mayor acuerdo. La desviación estándar nos muestra el alto grado de dispersión en las respuestas obtenidas con respecto a la media, donde tenemos un acumulado de 30% de participantes que manifiestan estar desde en completo desacuerdo, hasta indiferente. El restante 70% manifiesta estar de acuerdo y en completo acuerdo con el hecho que indaga el ítem.

Para el ítem 2: “La ley general del servicio profesional docente representa perder la seguridad laboral y prestacional para los trabajadores al servicio de la educación”, se obtuvo una media de 3.51 ($s=1.283$) donde 1 representa el valor de menor acuerdo, y 5 el de mayor acuerdo. Las opiniones de los participantes igualmente manifiestan un grado de dispersión muy alto con respecto a la media; destaca el hecho de que un 5% estuvo en completo desacuerdo y el 27% de los participantes manifestó estar en desacuerdo, acumulando un 32% que opinan que no se perdería la seguridad laboral con la aplicación de la LGSPD, lo que lo hace estadísticamente significativo.

Para el ítem 3: “La ley general del servicio profesional docente representa un impacto negativo directo para la seguridad que el docente le brinda a su familia” se obtuvo una media de 3.38 ($s= 1.361$) siendo el que mayor dispersión tuvo con respecto a la media. 11% manifestó su completo desacuerdo, 22% en desacuerdo, 10% se mostró indiferente, 33% manifestó estar de acuerdo y 24% en completo acuerdo.

Para el ítem 4: “Conocer la "ley general del servicio profesional docente", documento rector de la actual reforma educativa, es de vital importancia para los docentes” se obtuvo una media de 4.78 ($s= .712$). A pesar de que los anteriores cuestionamientos manifestaron tener una amplia dispersión, este manifiesta una opinión completamente uniforme, donde el 86% manifiesta su completo acuerdo, 11% dice estar de acuerdo y solo el 3% dijo estar en completo desacuerdo.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten inferir que a pesar de haber tenido una introducción muy accidentada en el ánimo de los trabajadores de la educación, y lo que establece la normatividad vigente que muestra el documento de la LGSPD, no cuenta con una percepción uniforme en cuanto a una postura determinada. Destaca el hecho de que 7 de cada 10 maestros tienen una percepción donde las condiciones laborales para el docente sonoreense tendrá un impacto negativo. Encontramos que la distribución de las opiniones manifiesta una considerable dispersión, lo que estadísticamente significa que no existe una postura definida en el magisterio sonoreense sobre los alcances y limitaciones de la aplicación de la reciente reforma educativa, y la forma en que la perciben evidencian temor sobre la posible pérdida de los derechos adquiridos en este amplio sector.

De igual forma, 3 de cada 5 docentes aprecian que dicha Ley implica un impacto negativo directo para su propia certeza laboral, así como la incertidumbre de brindar seguridad a su familia a través de un empleo como docente en instituciones públicas al servicio del Estado, perdiendo garantías prestacionales y de seguridad social, logradas hasta el momento. Evidentemente los docentes encuentran en el documento un vehículo de desestabilización de la seguridad laboral que gozaban hasta antes de la reciente reforma; lo cual podría pintar un panorama complejo en la estabilidad emocional que representaba al maestro lograr un empleo de base y enlistarse en las filas del magisterio.

Por otra parte, podemos resaltar el diseño de una serie de cursos, talleres o espacios informativos, generados con base a una necesidad latente, la cual no podría soslayarse. Brindarle al docente un papel protagónico al desempeñar un rol activo, propositivo, con un enfoque crítico y reflexivo así como de debate, donde se revise el alcance e impacto que tendrá dicho documento; con la intención de reducir la brecha de desinformación que permea entre los interesados a efecto de homogeneizar los criterios de análisis, que pueden dar lugar a manifestaciones de una percepción errónea, por la falta misma de generalización que bajo un mismo criterio de revisión y de estudio, lleven a los trabajadores de la educación a

formarse una opinión que les brinde mas certezas que incertidumbre. Esto último se manifiesta en la apreciación de un amplio porcentaje de encuestados que manifestaron acuerdo en la necesidad de conocer a profundidad el documento, pues si bien es cierto que de inicio, el lanzamiento de la LGSPD se encontró con la resistencia natural al cambio, al final es la que viene a modelar el rumbo que habrá de tomar la relación entre los trabajadores al servicio de la educación y las autoridades educativas.

Referencias

- CNTE. (2013). *Análisis y perspectivas de la Reforma Educativa. Memorias y resolutivos*. México: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Echenique Vázquez, L., & Muñoz Armenta, A. (enero-abril de 2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. *Espacios Públicos*, 16(36), 77-92.
- Hernández Navarro, L. (Mayo-Junio de 2013). La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. *El Cotidiano*(179), 5-26.
- Navarro Gallegos, C. (Mayo-Junio de 2013). La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio. *El Cotidiano*(179), 77-88.
- Ornelas, C. (ABRIL-JUNIO de 2008). EL SNTE, ELBA ESTHER GORDILLO Y EL GOBIERNO DE CALDERÓN. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.

Evaluación de competencias profesionales en educadoras de la zona 011 de Hermosillo

*Carmen Alicia Encinas de la Torre
Centro de Estudios Educativos y Sindicales
aliciae_2000@hotmail.com*

Resumen: En épocas de cambio y principalmente en momentos de mejora educativa, es necesario dar protagonismo a las verdaderas prioridades de la educación mexicana, de nada sirven programas y proyectos nuevos si el docente no sufre las transformaciones necesarias. Para emprender dichas acciones en el nivel preescolar es necesario detectar cuáles son las estrategias que se requieren emprender y principalmente que estas sean oportunas y pertinentes. Para ello sustentado en los aportes de Frade, Perrenoud, Tobón y Ruiz Iglesias sobre competencias y evaluación, se implementaron instrumentos basados en rúbricas de evaluación de competencias en educadoras. A través de su aplicación en diferentes actores educativos como lo son el docente y el directivo, permitieron obtener información confiable sobre el grado de desarrollo de competencias profesionales de las educadoras que laboran en planteles de preescolar, la cual facilitó obtener una visión particular que permite a través de su análisis servir como insumo para el ejercicio de acciones oportunas y pertinentes en el rubro de profesionalización docente de dichos planteles, que es prioritario fortalecer, debido al descuido que lo ha caracterizado en los últimos años.

Palabras clave: Evaluación, competencias profesionales, desempeño

Planteamiento del problema

El desarrollo profesional docente juega uno de los papeles esenciales en el progreso de la educación. En un contexto social globalizado, multicultural, tecnológico y en constante desintegración, la función docente vive situaciones por demás difíciles y por lo tanto requiere contar con características, conocimientos, habilidades y actitudes diferentes a las que se tenían en tiempos pasados.

Como un claro ejemplo de condiciones adversas, dentro de la vorágine de aprendizajes esperados, estándares curriculares, perfil de egreso o la cartilla de evaluación, se presentó una oferta educativa para docentes en total incongruencia con las necesidades que imperaban; para el nivel preescolar en un primer momento de inscripción se ofertaron sólo dos cursos: “Prevención de la discriminación” y “El cambio climático”, los cuales aunque con calidad en sus contenidos y organización, no cubrían las prioridades educativas en un momento

de cambios estructurales al programa de educación preescolar, ni fortalecían las debilidades en el desempeño docente.

Esta situación que se ha presentado ya por numerosos ciclos escolares, ha sido por demás molesta para docentes, de graves consecuencias para el alumnado y para la educación nacional, pues no se han cubierto las necesidades que prevalecen y que se acrecientan cada día debido a la nula atención que se le presenta al maestro de grupo.

Por consiguiente el propósito u objetivo general del presente estudio es: Evaluar las competencias profesionales de educadoras de la zona 011 de Hermosillo, Sonora. Se considera que al evaluarlas se contribuye a establecer pautas de acción en la mejora de sus competencias profesionales, lo que redundará a mejorar la calidad de educación que reciben los alumnos; así como a ofrecer una alternativa de mejora para educadoras de otros planteles escolares, respondiendo con ello a los postulados que se pretenden tanto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como por el Sistema Educativo Nacional (SEN) ante el enfoque por competencias.

Objetivos específicos:

1. Adaptar un instrumento para diagnosticar las competencias profesionales de educadoras para aplicar a docentes y directivos de los Jardines de niños de la zona 011 de Hermosillo.
2. Analizar la información para obtener un diagnóstico de competencias profesionales de educadoras de Jardines de niños de la zona 011 de Hermosillo.

Marco teórico

Competencias en educación

En la actualidad el concepto de competencias se encuentra tanto en planes y programas de educación, como en el ámbito laboral. Tobón, S. en 2006 señala que este concepto inició su estructuración en la década de 1970 tomando como bases dos aportes muy importantes como lo fueron la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner.

Ruiz (2010) las define de la siguiente manera: "...capacidad efectiva para enfrentar tareas que respondan a determinadas exigencias de un contexto específico" (p. 31). En esta capacidad convergen diferentes acciones o componentes que deben de estar presentes para que se considere realmente una competencia; al responder a las tareas que se deben enfrentar se ponen en juego, saberes, acciones y valores que permitan responder de forma adecuada a un problema.

Competencias profesionales

La competencia profesional permite al individuo responder con éxito a las situaciones que su propia práctica profesional genere, empleando todos los recursos con que cuente, hablando de conocimientos, habilidades, actitudes, y valores. Por lo tanto, "el proceso de facilitación orientado a la formación de competencias en los estudiantes requiere que los docentes sean idóneos en su quehacer profesional" (Tobón 2005). Manifestando de tal manera la congruencia de poseer competencias profesionales ante este enfoque educativo.

Philippe Perrenoud (2004) ofrece una propuesta sobre competencias docentes, las agrupa en 10 categorías, señalando competencias específicas que se deben poseer y desarrollar para responder a lo que la docencia exige; con esto contribuye a redefinir la profesionalidad del docente.

Competencias profesionales en el nivel preescolar

Orientando la información, cabe mencionar que Gómez, Tablas & López en 2009 definen competencia profesional de la función docente en el nivel preescolar como: "Un conjunto de disposiciones actitudinales, cognitivas, metacognitivas, habilidades y de conocimientos que una persona domina y moviliza de manera integral en el desempeño de su función en el nivel preescolar" (p.3); proponen rúbricas donde describen tareas o acciones que permiten percibir un desempeño competente, presentando escenarios que pudieran presentarse en cada uno de los componentes de la competencia profesional; así mismo cada competencia se compone de tareas, o aspectos que deben estar presentes.

Las tareas son en este caso desempeños anticipados para poder llegar al desempeño como resultado, unos le llaman microcompetencias,

subcompetencias o elementos de competencia, porque en definitiva son partes en que se desglosa la competencia y permiten además atender a la nivelación de la misma, es decir atendiendo al tránsito gradual hasta llegar al resultado esperado (Ruiz,2010, p. 122)

¿Por qué evaluar competencias profesionales?

Perrenoud (2010) expresa que “El desarrollo más metódico de las competencias, desde la escuela y el colegio, puede parecer una vía para salir de la crisis del sistema educativo. (p. 18), de tal manera que le apuesta al desarrollo de competencias hacia la mejora educativa.

Se requieren acciones que promuevan el desarrollo de competencias, detectar las situación de éstas y sus principales necesidades. Lo cual coincide con lo mencionado por Tobón (2011) al señalar que:

Para lograr el cambio en las prácticas docentes es preciso que los profesores realicemos un continuo análisis de nuestra práctica a partir de los criterios que debe orientar una buena enseñanza en el área en la cual nos encontramos, para lo cual es necesario considerar el modelo educativo de las competencia (p. 34).

Estas acciones se deben generar dentro de los colectivos, revisando lo que hacen en las aulas, detectando fallas y modificando conductas. Para ello el primer paso y el más importante es conocer a profundidad las áreas en las que se debe mejorar, solo así se implementarán estrategias con fundamento y acordes a las necesidades.

Importancia de la evaluación.

Según Schmelkes (2004) la evaluación ha sido considerada como la herramienta que llevará al logro de la calidad educativa. Por la creciente preocupación por alcanzarla se ha dado entrada y protagonismo a la evaluación educativa; enfatizando que con ella se obtiene información precisa y oportuna del desempeño del SEN, formando los docentes parte del mismo.

La evaluación es también una de las formas más directas de obtener información de utilidad relativa a las necesidades de formación, actualización y capacitación del magisterio, pues a partir de las dificultades

en el logro de ciertos objetivos de aprendizaje podrán identificarse lagunas en los procesos formativos de los docentes (Schmelkes, 2004, p.10).

La autora menciona la utilidad que tiene la aplicación de estrategias evaluativas y su impacto sobre la actuación docente, pues al retomar la información generada se podrían subsanar deficiencias en su formación y actualización.

Por todo lo que se menciona anteriormente se deduce que la evaluación es la herramienta que permite la mejora. Frade, (2012) la define como "... un balance que permite identificar lo que se ha hecho para alcanzar las metas propuestas, en este caso las competencias y sus indicadores de desempeño..." (p. 201).

Evaluación de competencias como un proceso complejo

Frade, L (2012) describe la evaluación de competencias como:

...proceso mediante el cual se identifica en qué medida los estudiantes han adquirido y perfeccionado las competencias propuestas mediante el uso de instrumentos y herramientas que permitirán recopilar la información y la evidencia necesaria que nos lleve a la toma de decisiones que lleven a la mejora continua, a intervenir positivamente en el aprendizaje que se realiza (p.22).

Es un proceso complejo que requiere de tiempo, acciones y variedad de instrumentos debido a que el aprendizaje por sí mismo es complejo y más aún su desempeño al convertirse en competencia; siendo imposible conocerlo con una sola acción.

Así lo señala Frade (2012) cuando menciona que:

...toda esta complejidad no puede ser evaluada desde una sola perspectiva con una sola herramienta, sino que requiere necesariamente de una variedad de las mismas que permitan recopilar la información y la evidencia de lo que sucede para tomar decisiones que permitan la mejora continua (p.13).

Autoevaluación y heteroevaluación: oportunidades para el análisis

Por dicha complejidad se emplean diferentes estrategias que permitan conocer a fondo la situación que se investiga, ya que evaluar el desempeño por competencias implica ir mucho más allá que evaluar un simple conocimiento o

habilidad; siendo la autoevaluación una de ellas. Medina Rivilla (2006) la define como un proceso donde el docente es protagonista y responsable; en ella cada uno determina qué conocimientos de la competencia alcanzó, con qué calidad lo desempeñó; por lo tanto "...autoevaluar es valorar en toda su complejidad la calidad del desempeño docente y, de un modo singular, el verdadero avance alcanzado en las citadas competencias..." (Medina Rivilla, 2010, p.3).

Otra de las estrategias empleadas se sustenta en la heteroevaluación, en este caso evaluación por el directivo, la cual permite tener una visión más sobre el tema de estudio. De tal manera que combinando ambas estrategias se obtenga una visión más amplia del problema.

Metodología

Esta investigación no experimental se realizó bajo el enfoque cuantitativo debido a que en su aplicación se involucran estrategias de obtención y análisis de datos acordes a este paradigma; se desarrolló como un estudio de carácter exploratorio debido a que: "Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado" (Hernández, 2003, p.115).

El alcance de la presente investigación es descriptivo, ya que el objetivo de la misma además de explorar una zona escolar, fue conocer y describir la situación que muestran sus docentes en lo referente a sus competencias profesionales; empleando un diseño transversal.

Se tomó una muestra de 17 sujetos de una población de 70 justificando la misma a través del cálculo de muestras para poblaciones finitas. La muestra se determinó de manera no probabilística debido a las características de la investigación y para facilitar el análisis de los datos recabados.

Métodos

La obtención de datos se realizó a través de la aplicación de instrumentos que parten de rúbricas de observación retomadas de un documento publicada en el X congreso del COMIE en 2009 de Raúl Gómez Patiño, Verónica Tablas López y Marco Antonio López López, las cuales además son sugeridas como material de apoyo en la organización Mexicanos Primero, éstas fueron adaptadas

tomando en cuenta los aportes del perfil de educadora de parvulario que ofrece Fundación Chile. Para, con ello poder realizar la autoevaluación de educadoras y heteroevaluación por directivos; en las que analizando los indicadores de las competencias permiten asignar un grado de desarrollo al estar integradas por un conjunto de subcompetencias. La escala empleada en los instrumentos es tipo Likert en la cual se contempla un desarrollo en un grado mínimo, elemental, desarrollado y excepcional, partiendo de los empleados por Fundación Chile. Se determinó la validación del instrumento por medio del análisis de confiabilidad: arrojando un alfa de Crombach de 0.95.

Al realizarse dos tipos de evaluación se implementaron dos versiones del instrumento, el de autoevaluación, y el de heteroevaluación; su implementación se dio en los meses de marzo, abril y mayo del 2014 empleando lapsos de tiempo de los asignados para consejos técnicos escolares, momentos en que el personal docente motivo de esta investigación se concentró, de tal manera que pudo proporcionársele los instrumentos así como solicitar su apoyo para el llenado correcto del instrumento, En lo que respecta al instrumento de heteroevaluación, se facilitó a directoras para que este fuera llenado con calma y a conciencia, ya que al agrupar las valoraciones del total de su personal este requería de un tiempo considerable. Obteniendo el total de los instrumentos y de la información en el mes de junio del 2014.

La información recabada con los instrumentos se organizó empleando el programa SPSS. A través de el mismo se analizaron los estadísticos permitiendo obtener una visión más amplia de la situación y de tal manera lograr un diagnóstico más preciso sobre la situación de las educadoras estudiadas.

Resultados

Al hacer la revisión de los estadísticos de la información recabada con los instrumentos, se detectan datos relevantes en lo referente a las valoraciones asignadas en los estadísticos de grupo.

Es notorio que las medias en su generalidad muestran una diferencia inferior con respecto al tipo de evaluación realizado por las directivas (heteroevaluación), evidenciando que las educadoras se asignaron un mayor

grado de desarrollo en la mayoría de las competencias. A excepción de: Evaluación de la intervención y Tecnologías de la información, en las cuales es el directivo quien asigna mayor grado de desarrollo a las docentes evaluadas.

Los niveles empleados en los instrumentos son: mínimo, elemental, desarrollado y excepcional; para que las educadoras se consideren competentes deberían de estar en los dos últimos niveles, considerando las competencias cuyo nivel se asignó en los dos primeros niveles como los rubros a retomar en un plan de mejora.

Apoyado en lo anterior y analizando los estadísticos por ítem, refiriéndonos a estos como cada una de las competencias estudiadas surgen datos notorios. Las competencias mejor evaluadas son: trabajo colaborativo, ambiente escolar, ética y comunicación con los padres. En lo que respecta a trabajo colaborativo al 70.6% de las educadoras evaluadas se les ubicó en el nivel desarrollado, el 8.8% en el nivel excepcional y solo un 20.6% de las docentes evaluadas se sitúa en niveles mínimo y elemental; en el ítem ambiente escolar un 67.6% de las educadoras fueron evaluadas con nivel desarrollado, un 5.9% excepcional y solo a un 26.5% se les ubicó en niveles mínimo y elemental.

Como una más de las competencias mejor evaluadas se encuentra el ítem: ética, el cual se evaluó a sus educadoras en nivel desarrollado en un 67.7%, en nivel excepcional un 17.6%, siendo el ítem que mayor porcentaje obtuvo en dicho nivel, además el de más bajo porcentaje en asignación de niveles mínimo y elemental correspondiendo tan solo el 14.7%. En lo que respecta al ítem: comunicación con los padres se asignó nivel desarrollado en un 64.7%, así como un 35.3% en los niveles mínimo y elemental, señalando que en esta competencia no hubo porcentaje en el nivel excepcional.

Considerando la información obtenida se mencionan a continuación las competencias que interesan más al estudio, por ser las que requieren atención y que deben considerarse en programas de asesoría y acompañamiento a educadoras; entre ellas están: planificación docente, conocimiento curricular, tecnologías de la información, superación profesional y recursos obteniendo

porcentajes un tanto equilibrados entre lo mínimo y elemental, como en lo desarrollado y excepcional.

Para clarificar lo anterior se puede señalar que la competencia de planificación docente obtuvo un 55.9% en los niveles mínimo y elemental, así como un 49.2% desarrollado y solo un 2.9% en nivel excepcional; conocimiento curricular obtuvo un 52.9% en los niveles mínimo y elemental, un 41.2% en desarrollado y un 5.9% en excepcional; Tecnologías de la información evidenció un 50% en mínimo y elemental, 38.2% en nivel desarrollado y el 11.8% excepcional; superación profesional a la par que el ítem recursos presentan un 44.1% mínimo y elemental, 55.9% en nivel desarrollado, o presentándose en ningunas de las dos últimas competencias la asignación del nivel excepcional.

De igual manera se revisaron los datos recabados en los ítems: evaluación y evaluación de la intervención, obteniendo información preocupante, dejando ver que dichas competencias deben ser prioritarias en los programas de acompañamiento a las educadoras evaluadas quedando sustentada la consideración anterior con los porcentajes asignados. Tanto la competencia de evaluación de la intervención como la de evaluación obtuvieron un 70.6% en los niveles mínimo y elemental, un 26.5% en nivel desarrollado y un 2.9% en excepcional. Siendo éstas competencias de más bajo nivel entre las educadoras evaluadas. Por lo tanto las que requieren mayor atención.

Discusión y conclusión

El empleo del instrumento en sus dos versiones: autoevaluación y heteroevaluación y la evidencia de variaciones y diferencias en los grados de desarrollo asignados al desempeño de las educadoras permiten colocar la balanza evaluativa en un punto más equilibrado, que oriente las evidencias lo mas cerca de la realidad, evitando en el mayor grado posible sesgos tanto por parte de las mismas educadoras, como por parte de sus directoras

Los resultados obtenidos permiten conocer a fondo la situación de cada plantel y obtener una visión clara de sus necesidades, coincidiendo con ideas que afirman que: “La evaluación es también una de las formas más directas de obtener información de utilidad relativa a las necesidades de formación, actualización y

capacitación del magisterio, pues a partir de las dificultades en el logro de ciertos objetivos de aprendizaje podrán identificarse lagunas en los procesos formativos de los docentes” (Schmelkes, 2004, p.10).

Con el fin de contribuir al diseño de acciones que mejoren la situación de educadoras de la zona 011 de Hermosillo, Sonora, es justo señalar que al igual que la evaluación es un punto medular en el ámbito educativo, de igual manera debe de considerarse este aspecto en los planes de mejora del desempeño docente, siendo un aspecto a cubrir tanto en asesorías y acompañamiento como en cursos de actualización docente; se señala lo anterior justificándolo con los bajos niveles presentados en las competencias de evaluación y evaluación de la intervención asignados a las educadoras evaluadas, así como quedando fundamentado con los aportes que Smelkes y Frade hacen del tema.

Con niveles menos preocupantes pero a considerarse en un futuro plan de acción se encontraron las competencias de planificación docente, conocimiento curricular, tecnologías de la información, superación profesional y recursos, las cuales a pesar de no tener porcentajes tan extremos se considera deben retomarse con el fin de mejorar la práctica docente

El panorama obtenido con dicha investigación sirve como insumo para futuras acciones de acompañamiento por el directivo, supervisor o acciones de asesoría por un asesor técnico pedagógico, lo cual orienta a cumplir el principal objetivo de la evaluación formativa: la mejora

Se tomó la decisión de limitarse a abordar solo tres planteles y dar un alcance descriptivo en esta investigación ya que su fin no es hacer comparaciones entre los mismos o encontrar causas que provocan el bajo desarrollo de competencias profesionales, como podrían serlo: los años de servicio de las docentes evaluadas, su grado de estudio, edad, pues son factores difíciles de modificar.

Por lo anterior, cabe enfatizar que el fin del presente trabajo fue conocer a fondo la situación que prevalece en los planteles, cuáles son las debilidades y fortalezas según las mismas educadoras y sus directivos y sus áreas de oportunidad; lo cual permitió hacer un diagnóstico más objetivo, generando

elementos que permitan desarrollar un adecuado plan de trabajo contribuyendo a subsanar dichas necesidades.

Referencias

- Frade Rubio, L. (2012) Competencia en el aula. Conceptos básicos, planeación y evaluación. México: Inteligencia Educativa
- Frade Rubio, L. (2012) Elaboración de exámenes para evaluar competencias. México: Inteligencia Educativa
- Fundación Chile. (2006) Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Chile. Autor.
- Hernández Sampieri, R, Fernandez, C y Baptista, P. (2003) Metodología de la investigación México. Mc Graw Hill
- Medina Rivilla, A, Domínguez, M y Medina, M. (2010) Evaluación de las competencias docentes. Innovación educativa, vol. 10, núm.53 octubre-diciembre, 2010, pp.19-41 Instituto Politécnico Nacional. México consultado el 2 de diciembre del 2013 en <http://www.redlyc.org/articulo.oa?idc179420770002>
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP Ed. Grao.
- Perrenoud, P. (2010) Construir competencias desde la escuela. México: J. C. Sáez editor
- Ruiz Iglesias, M. (2010). Hacia una pedagogía de las competencias. México: Ediciones CICEP
- Schmelkes, S. (2000) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP
- Schmelkes, S. (2004) Evaluación de la educación básica. México. DIE
- Tobón, S. (2005) Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe ediciones
- Tobón, S. (2011) El currículo por competencias desde la socioformación ¿Cómo podemos cambiar nuestras prácticas educativas para asegurar la formación integral? México: LIMUSA

Evaluación de un programa de estudiantes de alto rendimiento

*María de Los Ángeles Escalante Pérez,
Mario José Martín Pavón
Universidad Autónoma de Yucatán
angeles_escalante12@hotmail.com
mario.martin@uady.mx*

Resumen: El propósito de este estudio fue determinar las fortalezas y debilidades del Programa Académico para estudiantes de Alto Rendimiento de la universidad popular de la Chontalpa (UPCH). Para tal efecto se utilizó el modelo de Discrepancias de Provus, considerando como ideal las expectativas de los participantes. Asimismo, se determinaron las discrepancias entre el ideal (expectativas) y la situación real del programa. Entre los principales resultados destaca la necesidad de mejorar la infraestructura, realizar un seguimiento de los egresados del programa y dar mayor difusión a los talleres así como vincular el PAAR con el sector productivo. El estudio permite concluir que el programa cumple con las expectativas académicas, por lo que su implementación en otras instituciones educativas podría contribuir al objetivo de brindar una formación de excelencia.

Palabras Clave: Evaluación, Alumnos de Alto Rendimiento

Introducción

En México existen diferentes modalidades de formación en el sistema de educación superior, las cuales resultan necesarias para atender las necesidades de una población cada vez más heterogénea, no obstante estas no suficientes para satisfacer la demanda profesional de la sociedad (PAAR 2008). Es así que el surgimiento de propuestas de Programas de Alumnos de Alto Rendimiento nace de la falta de espacios en los Modelos Educativos de las Universidades Latinoamericanas de un sistema curricular que estimule y fomente la educación sobre la base de la integración de los saberes y potencialice las capacidades de este sector de la población.

Hoy en día las Instituciones educativas se han percatado de que cursar las asignaturas contempladas en un programa de licenciatura no lo es todo; la competencia exige complementar la formación con programas que contribuyan al desarrollo de la personalidad, el fortalecimiento y actualización de los conocimientos, así como la adquisición de herramientas y habilidades que

contribuyan a un mejor desempeño profesional; sin embargo, son escasos los sistemas curriculares que contemplen cursos con esta orientación.

Las autoridades de la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH) concientes de las necesidad de fortalecer la formación de los estudiantes, crearon un proyecto educativo a principios de 2008; el “Programa para Alumnos de Alto Rendimiento” (PARA). Dicho programa tiene como objetivo atender las necesidades de formación no contempladas en las asignaturas de los programas de la institución y al mismo tiempo presentar opciones curriculares atractivas para este tipo de estudiantes.

Desde su creación el programa ha buscado contribuir a la formación de profesionistas de excelente calidad académica y humana; sin embargo, a cinco años de su puesta en marcha no se ha realizado ningún tipo de evaluación de su implementación y resultados alcanzados.

Planteamiento del problema

Se ha observado que un porcentaje importante de estudiantes de licenciatura a su egreso, no cuentan con las herramientas necesarias para incorporarse de manera exitosa al mercado laboral o continuar su formación a través de estudios de posgrado; esto debido en parte a que carecen de habilidades de comunicación, razonamiento crítico y en ocasiones de comprensión de textos, lo que los imposibilita a acceder a un trabajo a continuar su formación en un programa de calidad.

De aquí que en la Universidad de Chontalpa exista la preocupación por revertir este fenómeno creándose en el año 2008 el PAAR, sin embargo no se tienen registros del aporte a la formación de los estudiantes de este programa por lo que como parte de cualquier proceso formativo se hace necesaria una Evaluación de los resultados alcanzados y reflexionar sobre algunos problemas que se han presentado en la implementación del mismo.

Objetivo

Analizar las fortalezas y debilidades del Programa con base en las expectativas de los participantes del (PAAR) de la Universidad Popular de la Chontalpa.

Descripción del objeto de la Evaluación

El PAAR es un programa educativo que proporciona a todo el alumnado interesado en obtener nuevas oportunidades y alternativas de aprendizaje fuera del horario lectivo, información que les permita profundizar en sus conocimientos y ampliarlos, pero sin anticipar los contenidos de cursos posteriores.

Servicios

Dentro de los servicios que el programa ofrece se pueden mencionar: exento de pagos de trámites de titulación, inscripción a eventos académicos, apoyos para asistencia a congresos y compra de material didáctico, becas económicas, expedición de constancias sin costo, préstamo de equipo para el desarrollo de actividades académicas entre los más importantes. Así mismo, en la Tabla 1 se presenta el Paquete formativo del Programa PAAR.

Tabla 1. Paquete formativo

| | |
|---|--|
| Redacción y composición de textos I y II | Manejo de imagen |
| Educación para la salud | Lectura y comprensión de artículos científicos |
| Historia del arte, Interpretación de textos | Criterios de arbitraje de las editoriales científicas |
| Educación para la salud | Estándares internacionales de referencias bibliográficas |
| Currículum ejecutivo | Metodología de la investigación científica I y II |

Tabla 1. Continuación

| | |
|---|--|
| Entrevista de trabajo | Programación Neurolingüística |
| Español e Inglés | Ética |
| Acondicionamiento físico | Ética de las ciencias |
| Problemas de la ciencia y la tecnología | Ética empresarial |
| Responsabilidad social | Formulación y desarrollo de proyectos de investigación |

Como puede apreciarse la oferta educativa promueve en los estudiantes el gusto por la ciencia, las artes, el cuidado de la salud y los prepara para su incorporación al mercado laboral.

Método

El presente estudio se clasifica como una investigación evaluativa. Como indica Scriven (1991) y Gall, Gall&Borg (2007). El modelo de evaluación que se

utilizo es el de Discrepancias de Provus (1972), el cual determina la calidad de un programa con base en un análisis de las discrepancias entre un ideal (determinado a partir de las expectativas hacia el programa de los participantes) y la situación real del programa, considerando las discrepancias como las debilidades (Mckenna, 1981).

Población y muestra

La población se conformó de los 40 alumnos inscritos y distribuidos en los 4 talleres que integran este semestre agosto-diciembre 2012 en la UPCH, así como los profesores de dichos talleres. La evaluación se realizó tomando una muestra de alumnos de nuevo ingreso (10) y de estudiantes avanzados (10), los cuatro profesores de los talleres que se estaban impartiendo y el coordinador del programa. Los estudiantes de nuevo ingreso fueron elegidos por considerar que sus expectativas hacia el programa no estarían influenciadas por la operatividad del programa, asimismo se tomó la decisión de incluir a los estudiantes avanzados por su experiencia sobre el programa.

Técnicas de recolección de datos

Para fines de esta propuesta de evaluación se utiliza la técnica de grupo focal (Worthen, Sanders, FitzPatrick, 1997) y la entrevista a profundidad (Aignerren, 2009), las fuentes principales de información para la construcción de la guía de entrevista fueron:

1. Los programas de trabajo de cada uno de los talleres, lo cual permitió conocer el objetivo general, los contenidos que se abordan, la duración y los criterios de evaluación que aplican para cada uno de los talleres, esto, para verificar la concordancia de lo plasmado en los programas con lo expuesto por los participantes en el estudio.
2. Los reportes de los avances programáticos de los talleres, esto para conocer cómo ha funcionado esta forma de evaluación a los talleres y los resultados obtenidos.
3. Como parte de la entrevista no estructurada se preguntó a los sujetos por sus expectativas al inscribirse al taller, en qué medida se

cumplieron, cuáles no se habían cumplido y a qué se lo atribuían y finalmente, se les solicitó proporcionar sugerencias para mejorar el programa del taller al cual asisten.

Resultados

En este apartado se presentan las expectativas expresadas por los estudiantes y profesores, a través de los grupos de enfoque realizados tratando de conocer desde su perspectiva el funcionamiento ideal para ellos del PAAR.

En efecto: al cuestionar a los estudiantes que participaron en el grupo de enfoque respecto de ¿Cuáles eran sus expectativas al momento de su ingreso a los talleres del programa PAAR? la mayoría de los participantes manifestaron que la principal razón por la que se inscribieron al PAAR fue para adquirir mayores conocimientos e información que les ayude a complementar la que previamente han obtenido en cada una de sus áreas. Otra de las razones expresadas aunque con menor mención fue el poder ampliar con los nuevos conocimientos adquiridos las perspectivas que tienen en sus respectivas carreras profesionales; tal como lo expresa el siguiente comentario:

“Complementar los conocimientos de la licenciatura como alumno de alto rendimiento; sin importar dar un extra”

Algunos de los participantes también expresaron que su inclusión en el programa fue con el fin de relacionarse con compañeros de diversas áreas y de esta forma enriquecer su acervo desde un punto de vista diferente. Asimismo, los entrevistados también apuntaron que participar en el programa les serviría como un medio para complementar sus conocimientos, obtener una mejor preparación profesional y recibir clases extra para su formación académica tal como lo expresa el comentario siguiente:

“Adquirir más conocimientos y sobre todo relacionarme con otros compañeros de diversas áreas”

Por su parte los profesores mencionaron que el programa PARA les parecía un proyecto muy interesante porque trabajarían con alumnos con promedio 9 y 10, lo que les permitiría interactuar con estudiantes con actitud positiva y disponibilidad para aprender, lo que no siempre sucede en un aula normal y

esperaban tener alumnos con los que se pudiera trabajar fácilmente en el salón de clases; ya que éstos tendrían la plena conciencia de la importancia de ampliar sus conocimientos en otras áreas para así, poder tener una cultura general más amplia y poder platicar sobre cualquier tema y en cualquier tipo de círculo social, tal y como lo externa en la siguiente opinión un profesor entrevistado:

“Cuando me invitaron a formar parte del PAAR esperé encontrarme con un grupo de alumnos comprometidos con cada uno de los talleres, participativos, motivados y consideré que posiblemente serían un poco complicado por el hecho de ser una universidad pública. En lo primero me quedé corta, realmente fueron unos alumnos más que comprometidos y en lo último me equivoqué totalmente; fueron unos alumnos muy educados, honestos y con espíritu de servicio y ayuda entre ellos”

A manera de resumen podemos decir entre las expectativas que los alumnos tenían al momento de ingresar al PAAR se centran en recibir preparación a través de clases extra que los ayuden en sus asignaturas de la carrera, adquirir conocimientos que les permitieran una mejor preparación y conocer diferentes puntos de vista de estudiantes de diferentes áreas. Por su parte las expectativas de los profesores giraron en torno a la experiencia de trabajar con estudiantes sobresalientes y no mencionaron otros aspectos que pudieran ser importantes como la infraestructura, los materiales o cuestiones relacionadas con su salario y reconocimiento de participación.

Al cuestionar a los estudiantes sobre ¿qué habilidades y destrezas han adquirido a través de su participación en los cursos? las respuestas más frecuentes fueron el haber adquirido la agilidad para resolver y dar soluciones a los problemas planteados en las diferentes licenciaturas que están cursando; así como ser mejores estudiantes, sentirse mejor preparados para el área laboral, sobre todo quienes ya están haciendo su servicio social o práctica profesional. Mencionan también haber mejorado su lectura y escritura; lo que les ha facilitado la realización de proyectos y trabajos de investigación; así como hablar frente a un público aplicando las habilidades correspondientes a la asignatura de comunicación oral. Respecto a este último punto, los alumnos mencionaron que

debido a sus continuas exposiciones y trabajos prácticos en los talleres han perdido el miedo de hablar frente al público; de esta manera les ayuda a ser más claros en sus presentaciones en grupo y desenvolverse con mayor claridad, tal como lo reflejan los siguiente comentarios:

“Noto que tengo más agilidad y destreza para ver soluciones a los problemas planteados en mis clase y me siento mejor estudiante”

“Siento que estamos mejor preparados para el área laboral, la escritura ha mejorado y también el miedo de hablar frente al público”.

Otro de los comentarios dados por los estudiantes es que los talleres de PAAR les han ayudado a complementar sus asignaturas de la licenciatura para elaborar proyectos y refirieron haber desarrollado y ampliado sus metas.

Por su parte los profesores al ser cuestionados sobre qué habilidades y destrezas adquieren los alumnos en sus talleres las respuestas aunque tendieron a ser específicas del taller de cada profesor, se pudo inducir de ellas que las habilidades adquiridas se centran más en valores y habilidades sociales tales como la responsabilidad, la habilidad de negociar, ser analítico, el desarrollo del sentido social, la habilidad para admirar el arte y la capacidad de comunicación oral y escrita. Tal como lo refleja los siguientes comentarios:

“los muchachos se vuelven más responsables, aprenden a negociar y son más analíticos y consientes de los problemas sociales”

“En Historia del Arte, logran el dominio de las diferentes corrientes a través del tiempo visual, auditivo”

Por otra parte al cuestionar a los estudiantes sobre ¿Cómo considera las temáticas y contenidos de los cursos, si estos le resultan interesantes y de qué forma influyen en su formación?, de las respuestas se induce que la mayoría de los talleres les han resultado de gran importancia los obliga a buscar más información lo que se les ayuda a tener una mejor comprensión de los temas, tal como lo muestra el siguiente comentario:

“... Los talleres son de gran interés, sobretodo porque los temas están relacionados y debidamente enfocados a nuestras necesidades actuales y de crecimiento profesional”

Por su parte los profesores mencionaron que las temáticas y el contenido de las asignaturas de la licenciatura y los talleres del PAAR, refiriendo que las dinámicas utilizadas en los talleres atienden a las características de las temáticas; tal como lo refleja el siguiente comentario:

“el profesor de la asignatura es quien propone los temas y los contenidos. Lo que se modifica es la dinámica de los talleres y esto tiene mucho que ver con las características específicas de los cursos”.

En otro orden de ideas al cuestionar a los estudiantes sobre ¿Cómo consideraban las estrategias que utilizan los profesores en sus cursos, si estas eran las mismas que las de sus profesores de la licenciatura, si eran atractivas, novedosas e interesantes? Sus respuestas apuntaron a que efectivamente son novedosas, diferentes a las de clase regulares y adecuadas a los temas, manifestaron que los profesores utilizan ejemplos claros y reales y que en su mayoría son más prácticas, específicas y dinámicas tal como lo expresa el siguiente comentario:

“Son totalmente distintas a la que normalmente se tienen en clases. Los maestros se esfuerzan para que realmente quede aprendido lo que impartió”.

En esta sección se presentan las sugerencias de estudiantes y profesores para el mejoramiento del programa siendo consideradas estas junto con el incumplimiento de las expectativas como áreas de oportunidad

Es así, que al preguntar a los estudiantes sobre ¿Cuáles serían sus sugerencias para la mejora del programa? De sus repuestas destacó la exigencia a los alumnos de la puntualidad, mencionando que aunque existe un tiempo de tolerancia este en ocasiones no se respeta; sin embargo a la mayoría le parece bien el horario, aunque algunos comentaron que representaba un sacrificio el que fuera un día fuera del horario escolar.

Los estudiantes también mencionaron algunos problemas con las aulas ya que los salones asignados para el programa PAAR no son suficientes y se tiene que recurrir a los que están disponibles en el día y hora en que se llevan a cabo la clase. Esto hace que si no hay disponibilidad de aulas en sábado para un taller, entonces hay retraso de inicio de clase y perjudica tanto al alumno como al

maestro. Otro comentario que destacó es el mal estado de las sillas, pizarrones y material audiovisual asignados al programa, que además son insuficientes.

Las sugerencias dadas por los participantes en el estudio, fueron relativas a la clase de deportes mencionándose que se pierde mucho tiempo por el horario asignado (al medio día) apuntando que sería mejor en las primeras horas de la mañana aunque no especificaron porque se pierde el tiempo.

También mencionaron que los incentivos para el alumno deben mejorar (no especificaron), así como que las autoridades deben cumplir con todo lo que prometen al iniciar los cursos y dar mayor facilidades sobre todo en los pagos semestrales, sugirieron una mayor promoción del programa para que haya más alumnos en las aulas, ya que muchos de ellos suelen enterarse después que iniciaron los cursos.

Por su parte los profesores hicieron sugerencias sobre la posibilidad de modificar los horarios; el ser más cuidadosos y no perder tiempo en la espera de un salón para los grupos o bien que se les respete el aula que les fue asignada, ya que en ocasiones se encuentra ocupada por otros grupos.

Además, sugirieron que los talleres se diseñen, de acuerdo al interés y problemáticas en las que los estudiantes están interesados. De forma importante se señaló que se les cumplan a los alumnos las propuestas que se les hizo cuando decidieron ingresar al programa ya que estos les reclaman a ellos y no está en sus manos atender sus quejas.

Finalmente en lo que respecta a los resultados al cuestionar a los estudiantes sobre ¿En qué medida se habían cubierto sus expectativas del programa? Los comentarios se inclinaron a destacar las fortalezas del programa y no refirieron de manera específica si este resulto ser lo que esperaban. Los profesores por su parte respondieron que sí se cubrieron sus expectativas y objetivos y resaltaron la buena respuesta de los estudiantes, sin embargo en el análisis de sus respuestas se identifica un sentimiento de insatisfacción con los recursos con los que disponían para el desarrollo de los talleres tal como lo evidencia el siguiente comentario:

“Totalmente, es más creo que les quedé a deber a los alumnos para que llevaran a cabo un proyecto debido a la falta de apoyos y de los recursos necesarios, y a la ignorancia de no saber a quién y dónde dirigirme para plantear mis inquietudes”

Con el fin de abundar sobre si el programa dio cumplimiento a sus expectativas se les preguntó nuevamente a los profesores sobre ¿cuáles expectativas no se cubrieron y a qué se lo atribuían?, las respuestas de estos iniciaban dando opiniones positivas del programa para después hacer referencia a que las autoridades dieran mayor apoyo. En conclusión, para los profesores el programa “es muy noble y atractivo”, por lo que sería recomendable que se apoyen los proyectos que elaboran los jóvenes, se promuevan y se consideren como parte de un servicio social.

Conclusiones y recomendaciones

Uno de los primeros hallazgos del estudio se relaciona con el interés de los estudiantes por participar en éste tipo programas, al considerarlos como una oportunidad para ampliar su formación profesional y adquirir una visión más amplia de los problemas sociales. Sin embargo se pudo identificar que algunos de los estudiantes tenían una idea equivocada del propósito del programa, al considerar que éste le serviría como cursos de nivelación académica (asesorías) para cumplir con los requerimientos de sus clases de licenciatura. Este hecho sugiere clarificar los propósitos del mismo; a fin de no crear falsas expectativas en los estudiantes y al mismo tiempo destacar las habilidades y actitudes cultivadas en los talleres del PAAR.

También se observó que el interés de algunos estudiantes por el programa, se orienta por los beneficios que reciben de este (becas, condonación de pago inscripciones y uso de medios audiovisuales); es decir, sus expectativas no se vinculan con beneficios académicos.

Con relación a los profesores se identificó que sus expectativas giraban en torno al tipo de estudiante con el que trabajarían (alumnos de 9 y 10 de promedio) y no señalaron otros aspectos importantes como pudieran ser: la infraestructura, recursos, materiales, reconocimiento y remuneración que se sabe influyen en el

desempeño profesional; sin embargo no sé revelo si estos elementos les eran cubiertos por el programa.

Por otra parte el estudio mostró evidencias del cumplimiento del propósito del programa, hecho que se evidencia de los comentarios positivos que dan los estudiantes sobre los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el mismo (comunicación oral y escrita, capacidad para solucionar problemas y cultura general entre otros) y que son coincidentes con las manifestadas por los profesores; no obstante el estudio no consideró la medición del impacto del PAAR en el desarrollo de la región, ni en qué medida éste ha contribuido al establecimiento de convenios de colaboración con otras universidades; por lo que se sugiere en futuros estudios se tomen en cuenta estos aspectos a fin de determinar el cumplimiento de la misión del programa; es decir, se requiere determinar si la labor profesional que realizan los egresados de la Universidad Popular de la Chontalpa que participaron en el PAAR están influyendo en el desarrollo de sus áreas estudio a través de las actividades que desarrollan en sus centros de trabajo; en otras palabras se requiere llevar a cabo un estudio acerca de la pertinencia externa del programa.

Un dato importante proporcionado por el coordinador del programa PAAR se relaciona con el hecho de que algunos de los estudiantes que participaron en el programa se encuentran realizando estudios de posgrado, algo que no ocurría con los estudiantes de la universidad antes de la aparición del programa. Además la evaluación revela que las temáticas abordadas en los talleres del PAAR resultan importantes para los estudiantes, por considerarlas útiles para cumplir con los requerimientos de sus asignaturas de licenciatura, aunque esto no es parte del propósito del programa. A éste respecto también se reveló que las temáticas y estrategias de enseñanza del programa han contribuido a un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en sus tareas de servicio social a través de la adquisición de una visión más amplia de los problemáticas y capacidad para proponer soluciones.

Una de las áreas de oportunidad del programa detectadas por el estudio fue referente a la infraestructura del programa al no contar con las aulas necesarias

para su implementación, el mal estado del mobiliario y la carencia de los equipos para el desarrollo de las clases. Otra área de oportunidad se relaciona con el horario de la clase de deporte y la falta del material deportivo para el desarrollo de ésta. Así mismo, otra de las inquietudes manifestadas es referente a la disminución de los estímulos para los estudiantes del PAAR ya que los ofrecimientos hechos por la institución se han cumplido solo de manera parcial.

En resumen pareciera que las expectativas de los estudiantes y profesores del programa relacionadas con la actividad académica, han sido satisfechas en buena medida por el programa; no así las relacionadas con las cuestiones de infraestructura y recursos los cuales pareciera que han ido en decremento, generando incertidumbre en los participantes.

Referencias

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*. Vol., 021, Núm. 05.
- Gall, M., Gall, J. y Borg, W. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8thed.). New York: Longman Publishers.
- Mckenna, C. (1981). Making evaluation manageable. Washington. <http://www.joe.org/joe/1981september/81-5a1.pdf>
- Programa de alumnos de alto rendimiento (PAAR). (2008). Universidad Popular de la Chontalpa.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). California: Sage Publications.
- Worthern B., Sanders, J. Fitzpatrick J. (1997). *Program Evaluation*.

Impacto de los programas de posgrado en profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

*Gladys Hernández Romero
César Ávila López
Luis Carlos Cuahonte Badillo
Nelly del Carmen Cordova Palomeque
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
gladiolita6@hotmail.com
cesar.avila@ujat.mx
cuahontebadillo@gmail.com
nelly_palomeque@hotmail.com*

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de una investigación, acerca de los profesores universitarios pertenecientes a la División Académica de Ciencias Económico Administrativas y los motivos por los que han decidido ingresar a un posgrado no perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad. El tema se aborda desde la línea de investigación de la Investigación Educativa que cultivan los integrantes del Grupo de Investigación Innovación Educativa en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje. El trabajo muestra evidencias de la reticencia que tienen los profesores para hacer investigación en las áreas de cada uno de ellos, o investigación interdisciplinaria, y una confusión en lo que realmente implica un estudiante de posgrado. Los resultados apuntan hacia la necesidad de crear conciencia entre los académicos universitarios sobre las ventajas que tiene cursar un posgrado reconocido a nivel internacional. El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, empleando la técnica de la observación no estructurada y entrevistas abiertas a los quince profesores motivo de este trabajo sin importar el género, la edad o la formación académica.

Palabras clave: Estudiantes de posgrado, universidad, investigación interdisciplinaria.

Planteamiento del problema

Sin duda, actualmente estamos viviendo una vorágine de acontecimientos que muchas veces no terminamos de digerir uno, cuando se nos presenta el siguiente, con cierta frecuencia, esta urgencia obedece a una necesidad creada por organismos internacionales, que urgen a los profesores a formarse, capacitarse, acreditarse, diplomarse, hacer una maestría o un doctorado en un área determinada, a cambio de puntos, o niveles que se traducen en apoyo económico.

En este tenor, los profesores universitarios están urgidos a superarse día con día, independientemente de la calidad académica que ofrezca el curso, seminario o taller en el que participen, aunque la preocupación por la calidad,

eficiencia y competitividad que existe sea producto de la globalización (Cardoso y Cerecedo, 2011).

La calidad educativa se entiende como la síntesis de atributos que posee una institución, o la vigilancia que deba tener ésta para lograr mejorar día a día el quehacer educativo, siempre en beneficio del estudiante, aunque pareciera que éste es el que menos importa, ya que con frecuencia es abandonado por su profesor, en aras de la capacitación a la que debe asistir el docente.

Los docentes pertenecientes a la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, tienen oportunidad de cursar posgrados del padrón del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), institución que cuenta con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), según datos publicados por este organismo en 2014, este programa es un esfuerzo conjunto entre la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que acumula la experiencia adquirida en la evaluación del posgrado en México durante los últimos 23 años y toma en cuenta las buenas prácticas internacionales en la materia.

Es menester que los universitarios participen en estos posgrados, lamentablemente, quienes actualmente están cursando algún programa de Doctorado en Educación, no lo están haciendo en ningún programa perteneciente al perfil de este organismo, pareciera que más que por el interés del conocimiento que se pueda adquirir o perfeccionar en un posgrado, lo que los mueve es la necesidad de obtener un documento como título

Y es que para que un país (y por consiguiente una Universidad, incluyendo sus Divisiones Académicas) se desempeñe satisfactoriamente en un mundo globalizado requiere estar preparado, y para ello la calidad en la educación juega un papel importante.

Marco teórico

El éxito de un país depende del grado de desarrollo de la economía y de la educación, ya que éstos juegan un papel preponderante en su desarrollo, por lo que en apoyo a este desarrollo, se han creado los posgrados, con base en el

Sistema de consulta y explotación de Educación Superior DGPEE 2012- 2013, la oferta de posgrado en México, asciende a 6969 programas de posgrado, ofertados por 1423 instituciones de las cuales 1134 son particulares y 289 públicas. (CONACYT, 2014), de este total de programas 1827 pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, lo que corresponde al 26.2% de la oferta nacional.

Manzo, Rodríguez y Rivera 2006, consideran que en los países en desarrollo como el nuestro, la educación de posgrado puede ser una inversión rentable e instrumento importante de las políticas de desarrollo acelerado, por lo que es urgente concientizar a los involucrados acerca de la importancia de cursar estudios de posgrado que fomenten la creación del saber científico, técnico y humanístico.

El posgrado exige un enfoque contextualizado para encontrar respuestas de mayor pertinencia relacionadas con el desarrollo de las competencias profesionales, y tratándose de estudios de doctorado, el trabajo a desarrollar debiera ser continuación de lo hecho en la maestría, lamentablemente no todos los profesores tienen esta opinión, ya que para ellos, lo importante es la obtención del grado, sin importar la redacción o formalización de un trabajo recepcional.

Al respecto Sierra, Fernández, Miralles, Pernas y Diego 2009, consideran que la educación academicista centrada en planteamientos eruditos, corre el riesgo de formar ciudadanos con carencias formativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que le toque vivir.

Metodología

La investigación que nos ocupa se realizó en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas, una de las once divisiones que componen la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, y localizada en la zona de la cultura, se realizó bajo el enfoque cualitativo, ya que se analizaron múltiples realidades subjetivas, la técnica para la recolección de datos fue la observación no estructurada y entrevistas abiertas a 15 profesores de un total 32, quienes al momento de realizar las entrevistas cursaban algún programa de maestría o de doctorado no perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

El criterio para determinar la muestra se basó en la elección de profesores que aceptaron responder de manera voluntaria a las preguntas que se les plantearon, sin importar el género, la edad o su formación académica.

Las entrevistas se llevaron a cabo en los sitios frecuentados por los profesores, y las preguntas abiertas fueron producto de una entrevista a profundidad con los casos más significativos, las cuales sirvieron para dar sentido a las preguntas cerradas y construir los hechos de manera analítica.

Resultados

En las tablas siguientes se muestran los resultados:

Tabla 1. Edad aproximada

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| 26- 35 | 5 | 33 |
| 36-46 | 2 | 13 |
| 47-56 | 8 | 54 |
| Total | 15 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Es obvio que el mayor número de profesores tienen más de 46 años.

Tabla 2. Posgrado al que asiste

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Maestría | 6 | 40 |
| Doctorado | 9 | 60 |
| Total | 15 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Seis profesores cursan maestría contra nueve que asisten a un programa de doctorado.

Tabla 3 El posgrado al que asiste pertenece al PNPC

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Si | 0 | 0 |
| No | 15 | 100 |
| Total | 15 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Todos los participantes en este trabajo asisten a un posgrado no perteneciente al PNPC.

Tabla 4 Respuestas a los resultados anteriores

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Es caro | 3 | 20 |
| Es tardado | 3 | 20 |
| Redacción del trabajo recepcional | 9 | 60 |
| Total | 15 | 100 |

Fuente: elaboración propia.

Los docentes consideran que están tranquilos cursando este programa.

Discusión y conclusión

Los resultados arrojados en la tabla número uno, dan idea que la edad del profesor aunque no es determinante sí influye en la decisión de asistir a este tipo de programas, ya que el 54 % es mayor de 46 años, lo que se puede traducir en un cierto hastío por parte de ellos hacia la investigación.

Nueve de los quince profesores participantes en este estudio asisten a un programa de doctorado, y seis, a uno de maestría, ninguno de estos programas tiene el reconocimiento del CONACYT, esto es preocupante, ya que en el plazo marcado por cada institución organizadora del posgrado, ellos obtendrán su grado sin importar la exigencia en la calidad de la investigación, al respecto Martínez 2001, considera que los programas de doctorado deben entenderse en el contexto de un campo de investigación en proceso de consolidación.

Los docentes motivo de este trabajo comentan, que acceder a un programa reconocido, les representa una inversión de tiempo y de dinero. Seis profesores opinaron así. El sesenta por ciento de los participantes, lo que se traduce en nueve académicos, señalan que en los programas reconocidos, es menester la redacción de un trabajo recepcional, aunque no lo manifestaron como tal, este trabajo recepcional debe cumplir con los requerimientos teórico-metodológicos que señale cada uno de los programas a los que se quiera acceder.

Como continuación de este trabajo queda pendiente cuestionarlos sobre el nivel académico con el que consideran egresar del posgrado y cómo impactará en su desempeño académico, ya que como señalan Borroto y Salas, 1999, la

evaluación es un componente esencial de cualquier esfuerzo que se haga para producir algo de valor.

Referencias

- Borroto, R., y Salas, R. (1999). El reto por la calidad y la pertinencia: la evaluación desde una visión cubana. *Educación Médica Superior*. 13(1), 70-79.
Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411999000100011
- Cardozo, E. O., y Cerecedo, M.T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(2), 68-82. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200005
- CONACYT (2014). Información electrónica publicada y recuperada de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>
- Manzo, L., Rivera, N., y Rodriguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20 (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412006000300009&script=sci_arttext
- Martínez, F. (2001). El doctorado interinstitucional en educación de la UAA. Reflexiones sobre la experiencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6(12), 335-370. Recuperado de http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20070%202001%20Doctorado%20interinstitucional%20UAA%20REMIE.pdf
- Sierra, S., Fernández, J.A., Miralles, E., Pernas, M. y Diego, J.M. (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. *Educación Médica Superior*, 23(3), 96-104. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412009000300009&script=sci_arttext

La expansión Educativa Mundial y la Geoeducación

*José Luis Martínez Rosas
Benemérita y Centenaria Escuela
Normal Oficial de Guanajuato
joseluismar444@gmail.com*

Resumen: Se muestran datos de la expansión educativa mundial uniforme en las últimas décadas, para sustentar la tesis de la emergencia de un posible sistema educativo mundial y evidenciar la existencia de procesos educativos supranacionales, que pueden denominarse bajo el término de: *geoeducación*. Lo anterior se aborda a partir de la teoría analítica del sistema-mundo propuesta por Wallerstein y sus desarrollos por Shriewer y Arnove, entre otros.

Palabras clave: Geoeducación, Sistema Educativo Mundial.

Introducción

Con relación al problema de investigación se considera que la emergencia y desarrollo de la globalización hacen necesario identificar los fenómenos educativos de orden supranacional y también construir unidades de análisis que permitan comprender el desarrollo de la educación global en la perspectiva de un tiempo de larga duración, en el cual los acontecimientos y coyunturas de la realidad educativa tomen sentido dentro de estructuras de mayor alcance e inclusividad; ya que generalmente la investigación educacional se ubica en los límites del tiempo corto o de media duración, utilizando los términos de F. Braudel (1998). Bajo estas consideraciones se generó una pregunta que orientó la investigación: ¿se ha constituido ya un sistema educativo mundial?

La metodología implicó desarrollar una articulación multirreferencial basada en los planteamientos de J. Ardoino (2005) y una metodología hermenéutica de tipo prospectivo (Rattia, 2000; Oliveira de Moraes, 2010) retomando elementos de la hermenéutica tradicional.

El método hermenéutico desarrollado en particular es el análisis intertextual aplicado a fuentes documentales en las que se identificaron datos y análisis de diversas tendencias educativas supranacionales y proyectos educativos en el nivel nacional de análisis.

El marco teórico a partir del cual se abordó la pregunta de investigación se construyó incorporando la teoría del análisis del sistema-mundo desarrollada por

Immanuel Wallerstein (2005), la teoría del bloque histórico formulada por Antonio Gramsci (1974), la teoría de los sistemas sociales desarrollada por Niklas Luhmann (1991) y otras aportaciones, entre ellas las de Robert Arnove (1980) y Jürgen Schriewer (en López Velarde, 2000) sobre el sistema educativo mundial, la de Michel Apple (en: Puiggrós, 1988) relativa a la alianza conservadora, así como la de María Teresa Yurén (1988) respecto a los proyectos educativos.

Por otra parte, se asume el término *geoeducación* de manera igualmente contingente y con una evidente precariedad en el discurso, para designar este conjunto de “fenómenos” educativos de envergadura mundial o planetaria que específicamente constituyen la capa o espesor “global” de procesos que se articulan a los de tipo nacional o local, los cuales han sido mayormente estudiados y en los que las categorías de sistema educativo nacional o campo de la educación nacional, municipal o institucional gozan de mayor legitimidad.

La categoría *geoeducación* tiene varias implicaciones:

1. Delimita y se restringe el nivel supranacional de la educación (que designa tanto lo metanacional, como lo internacional, lo mundial, lo planetario o lo global).
2. Abarca todos los ámbitos o rasgos anteriores, sin que ello signifique que dichos fenómenos, rasgos o características funcionen necesariamente como sistema o campo.
3. Señala que lo supranacional solo existe articulado a los niveles nacionales y locales, así como a otros niveles intermedios de organización de la sociedad mundial.
4. Se vincula con todos los procesos, principalmente los educativos, de los Estados que están dejando de ser Estados-Nación, para asumirse como Estados posnacionales.

Resultados

Con relación a las macro-tendencias que constituyen la *geoeducación*, se identificaron y analizaron varias de ellas: 1) la sociedad del conocimiento, 2) la expansión educativa mundial, 3) la homogeneización del modelo de institución escolar y del currículum, 4) la estandarización de evaluaciones, 5) la

especialización de las IES, 6) la internacionalización y el multilateralismo en educación, 7) el establecimiento de agendas educativas globales por los organismos multilaterales, 8) el desarrollo heterogéneo de la educación supranacional en diversas regiones continentales, a partir del multilateralismo y la internacionalización. Tales tendencias no son las únicas, acaso sean las más visibles.

A continuación se presentan algunos elementos relativos a una de ellas: la expansión educativa mundial.

La población mundial alcanzó los 7,000 millones de habitantes en 2011 y se desarrolla bajo condiciones educativas específicas como el crecimiento uniforme a nivel mundial en todos los niveles del sistema educativo a partir de los años 60 (Schriewer, 2000); a pesar de tal expansión en el siglo XXI se viven graves problemáticas en la educación básica en el mundo, ya que de acuerdo con la UNESCO (2000) al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres son analfabetos, de 800 millones de niños menores de seis años más de dos tercios no reciben ninguna educación, y unos 113 millones de niños, de los cuales un 60% son mujeres no tenían acceso a primaria.

Si bien estos problemas no se han resuelto, existen datos que permiten evidenciar la expansión mundial de la educación, los que se encuentran en los compendios mundiales de educación y en los informes de seguimiento de la educación para todos (EPT) de la UNESCO, a través de su Instituto de Estadística (UIS).

Existe una expansión del subsistema de educación preescolar, puesto que, de acuerdo con la UNESCO (2008: 42-43) los niños inscritos en preescolar fueron 132 millones, al aumentar en 20 millones entre 1999 y 2005 dicha población y pasó del 33% al 40%, a nivel mundial la tasa bruta de escolarización (TBE). Sin embargo el mismo informe manifiesta que por regiones hemisféricas y países se muestra una gran disparidad, ya que existieron grandes incrementos, superiores al 60% en Asia Meridional y Occidental y en África Subsahariana, en menor medida, en América Latina y el Caribe, mientras que disminuyó en Asia Oriental y en el Pacífico, debido a la disminución de la población de esa edad en China (UNESCO,

2008 a: 42-43). A pesar del desigual desarrollo que se manifiesta al comparar las distintas regiones hemisféricas, es visible el incremento mundial de las cifras en este indicador.

Respecto a educación primaria, el número de niños sin escolarizar disminuyó, por consiguiente, de 96 a 72 millones entre 1999 y 2005. La mayoría de las regiones están a punto de lograr la enseñanza primaria universal (EPU) y en todas han existido “aumentos sustanciales de las tasas de escolarización” (UNESCO, 2008: 39).

Mientras que en educación secundaria también ha existido un incremento y se ha alcanzado la cifra de 512 millones de alumnos escolarizados en 2005; la UNESCO (2008: 39 y 65) documenta que “entre 1999 y 2005, la tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza secundaria, a nivel mundial, pasó del 60% al 66%”.

El compendio mundial de educación del 2006 se enfocó especialmente a la educación terciaria o superior.

La UNESCO generó en 2007 y 2011 una “Clasificación Internacional Normalizada de la Educación” (CINE) para superar las diferencias entre países (denominación, duración, etc.) sus datos nos permiten afirmar que efectivamente existe la mencionada expansión educativa a nivel mundial desde los 60’s del siglo XX y que continúa hasta ahora (UNESCO, 2006). Por otra parte, en este último documento los datos de la UNESCO y la OCDE señalan un incremento paulatino y consistente, aunque no lineal, en el número de graduados en educación terciaria desde los años 60’s hasta 2003, a excepción de Brasil.

Lo anterior señala que en este nivel educativo ha existido no solo una expansión de la matrícula, sino un incremento en la egresión de graduados, lo cual es consistente con el promedio de países miembros de la OCDE.

Si se toma como parámetro el promedio de la OCDE, existe un incremento de 10 puntos porcentuales en el período que abarca tres decenios. Claro que en la mayoría de los países de economía e ingresos medios el incremento es más modesto, con excepción de la Federación Rusa.

En un período posterior de casi una década, entre 1991 y 2004, en la educación terciaria en el mundo, la tasa de matriculación en educación superior se incrementó de 68 a 132 millones. Las regiones hemisféricas en las que se observa un incremento mayor son Asia oriental y del pacífico que va de 14 a 39 millones y América del norte y Europa occidental que pasa de 26 a 33 millones de matriculados en educación superior. En cambio, Asia central mantiene su tasa de matriculación en 2 millones, África Subsahariana pasa de 1 a 2 y los Estados árabes de 2 a 7 millones en 2004.

Lo anterior muestra que en general existe un incremento muy fuerte en la matrícula mundial en educación superior en este período de casi una década, lo cual es palpable casi en todas las regiones hemisféricas, pero existen contrastes fuertísimos entre las mismas, ya que el mayor incremento se localiza en los países centrales del sistema-mundo que suman entre Asia, América del norte y Europa 72 millones, frente a 61 millones del resto de regiones hemisféricas que se encuentra en la semi-periferia y la periferia del sistema.

Respecto a la población en edad teórica de estudiar en el sector terciario y con bases en datos de UNESCO (2006) se observa que el 33.1 de promedio en los países centrales pone de manifiesto una gran brecha respecto a su seguidor más cercano: Latinoamérica y el caribe que alcanza una graduación promedio de 11.7; la brecha en mención se profundiza con relación a otras regiones hemisféricas. Respecto a la cantidad de graduados por primera vez en 2004 en tres regiones hemisféricas se muestra una disparidad entre el centro del sistema-mundo: América del norte y Europa central, frente a una región hemisférica de la semiperiferia: Latinoamérica y otras de la periferia del sistema-mundo: África y Asia del sur y del pacífico.

Para abordar la internacionalización de la educación terciaria, en el mismo compendio la UNESCO generó la categoría de “estudiantes internacionales”, que son aquellos que salen de su país de origen para realizar estudios de nivel superior en el extranjero y encontró que “los flujos de estos estudiantes... aumentaron un 41% entre 1999 y 2004”.

En un lapso de tres décadas la cantidad de “estudiantes internacionales” y su destino, es decir, las regiones hemisféricas receptoras del flujo migratorio estudiantil a nivel mundial sufrieron notorios cambios, ya que: 1) la cantidad de estudiantes en el período se ha incrementado de 800 000 hasta 2 500 000 aprox., 2) a partir de 1990 se incrementa en gran medida la cantidad de estudiantes internacionales, 3) la recepción, y por lo tanto la formación de estos graduados y posgraduados, se realiza en su mayoría en los países centrales del sistema-mundo, 4) los estudiantes internacionales en 1975 sumaron en América del norte y Europa occidental 500 000 hasta llegar en 2004 a 1 600 000 aprox., lo que representa un incremento mayor al 300% en éstas tres décadas en estas dos regiones hemisféricas.

En resumen, Los datos del mismo compendio hablan de otros hallazgos: “los países de ingresos bajos y medianos están alcanzando a América del Norte y Europa Occidental en lo que a nivel de matrícula en educación terciaria se refiere”. Resulta evidente que el incremento de estudiantes que migran sobre todo desde la periferia y semiperiferia del sistema-mundo hacia los países centrales a realizar estudios de educación superior, solo los estados Unidos recibieron al 23% en 2004 (UNESCO, 2006), lo cual indica que efectivamente en educación terciaria ha existido en este rubro una expansión global y uniforme.

En cuanto a la proporción de egresados del mismo nivel (educación superior) se encontró con que en los campos de la salud, ingeniería, computación y ciencias, existe una brecha entre los distintos países, ya que en los de más altos ingresos, los estudiantes que egresan duplican en proporción a los de países de bajos ingresos. Tal evidencia corrobora la tesis de diferencias muy marcadas entre países nucleares del sistema-mundo con relación a los semi-periféricos y periféricos.

Discusión y conclusión

Con base en los datos y análisis anteriores se puede afirmar que efectivamente existe un incremento en todos los niveles educativos a escala mundial, que es visible en la ampliación de las tasas de matriculación, de la escolaridad en los niveles de educación básica y media superior y superior y en el

incremento de estudiantes internacionales que fluyen desde la periferia y semiperiferia hacia el núcleo del sistema-mundo para ser formados en sus universidades. Igualmente se observan profundas brechas entre los países y regiones del centro del sistema-mundo, con relación a los de la periferia y semiperiferia, así como un desarrollo desigual entre las distintas regiones hemisféricas según los niveles educativos que se observen en particular. Con base en lo anterior se puede afirmar que la expansión educativa, es uniforme a nivel mundial pero también su desarrollo es desigual y heterogéneo.

La expansión educativa mundial de las últimas décadas se suma a otras tendencias macro-educativas supranacionales cuya existencia y confluencia en espacios que exceden los límites de los Estados-nación tiene efectos sinérgicos y coadyuva a la emergencia de Estados-posnacionales.

Dado que en la literatura revisada el reconocimiento de dichas macrotendencias tiene consenso, pero no respecto a la existencia de un sistema mundial de educación, consideramos que la existencia de estas macro-tendencias y su poli-efectualidad y sinergia fortalecen la tesis de que tal sistema se encuentra en proceso de constitución.

Al proceso constitutivo del sistema educativo mundial se le puede reconocer como una megatendencia del sistema-mundo, dado que es de orden mayor que las macro-tendencias señaladas.

Este nivel supranacional de la educación requiere denominarse, para lo cual puede resultar útil el término *geoeducación*, ya que tiene un carácter global y es equivalente a los términos: geopolítica, geoseguridad, geoeconomía o geocultura; además de que permite establecer relaciones con los sistemas educativos nacionales y locales, que se constituyen progresivamente en subsistemas del sistema educativo mundial.

Con relación a la educación mundial y a diferencia de la tradición funcionalista y neofuncionalista en la que se pueden ubicar las aportaciones de Luhmann (1991), no puede concluirse que existe un sistema mundial de educación equivalente a los sistemas educativos nacionales, por lo que dicha noción queda establecida solo como hipótesis del desarrollo futuro de la educación mundial.

En cambio puede afirmarse la existencia fáctica –y no solo conceptual- de procesos, rasgos y fenómenos que son globales al ser compartidos y al encontrarse presentes con sus respectivas adecuaciones en las condiciones específicas nacionales o locales; a esta situación la podemos denominar, como ya lo hemos hecho, bajo el término de *geoeducación*.

Referencias

- Ardoino, Jaques. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA / Novedades Educativas.
- 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>
- Braudel, Fernand (1998). *Memorias del Mediterráneo Prehistoria y antigüedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gramsci, Antonio (1974). *Antología*. Madrid: Siglo XXI.
- López Velarde, Jaime (Coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación comparada*. México: UPN / Plaza y Valdez / SEC Zacatecas.
- Luhmann, Niklas (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana / Alianza editorial.
- Oliveira De Moraes, Abimar (2010) Cultura midiática e religião: Contribuições para uma hermenêutica prospectiva. *Rev. Atualidade Teológica* Ano XIV nº 34, a abril. Río de Janeiro.
- Puiggros, Adriana (Coord.) (1988). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Rattia, Rafael (2000). Alejandro Bruzual: una hermenéutica prospectiva. Recuperado de <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/rattia/bruzual2.asp>
- UNESCO (2000) *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: UNESCO.
- Compendio mundial de la educación 2006. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNESCO (2008). *Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París.

Yurén, María Teresa (1988). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. México: Trillas.

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

Dos aspectos fundamentales para mantener un programa de posgrado de calidad

Mario J. Martín Pavón
Ma. Cecilia Guillermo y Guillermo
Facultad de Educación UADY
mario.martin@uady.mx
gguiller@uady.mx

Resumen: Este trabajo presenta el análisis y los resultados de la prueba de habilidades de pensamiento (PHP) que se utiliza como un indicador para el proceso de selección a los programas de maestría de la FEUADY. Del mismo modo se analiza la percepción de los estudiantes de maestría respecto del trabajo de los tutores. Se pudo constatar que las competencias medidas a través de la prueba PHP no son medidas por los otros indicadores utilizados salvo por el EXANI III aunque la relación es baja. En el caso de la tutoría se encontró que los estudiantes están satisfechos con el trabajo de los tutores, aunque consideran que les hace falta formación en su habilidad como tutores.

Palabras claves: Tutoría, selección de aspirantes, eficiencia terminal

Introducción

La Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (FEUADY), tiene su origen en el año de 1979 con un programa de formación de docentes en ejercicio, denominado Especialización en Docencia, en 1981 surge la Maestría en Educación superior la cual en el 2004, después de una modificación se convierte en la Maestría en Investigación Educativa (MIE), cuyo objetivo es formar profesionales de la investigación educativa que posean las competencias fundamentales para el diseño y la realización de trabajos de investigación educativa, básica y aplicada que contribuyan en la identificación, estudio y generación de propuestas de solución a los problemas educativos de su entorno.

En este mismo año inicia la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE), con el objetivo de formar profesionales competentes para la efectiva dirección, manejo, supervisión, gestión e innovación de las organizaciones educativas. Un año después, en el 2005, surgen otras dos maestrías; la Maestría en Innovación Educativa (MINE), con el objetivo de formar profesionales competentes para desarrollar proyectos de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través de la intervención en el currículo y la investigación aplicada para la generación de propuestas de modalidades educativas novedosas,

así como para el uso de las tecnologías de la información y comunicación en educación. El otro programa es la Maestría en Orientación y Consejo Educativos (MOCE), que busca formar profesionales competentes para realizar las tareas de orientación y consejo educativos en las instituciones de educación media superior y superior, con miras a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Actualmente la FEUADY cuenta con tres programas de posgrado, todos ellos con el reconocimiento del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT

Por otra parte, la FEUADY cuenta con una planta docente de cerca de 40 profesores de tiempo completo, la mayoría de ellos con grado de maestría y organizados en tres cuerpos académicos: Currículo e instrucción, Administración y política educativa y Orientación y educación, dos de los cuales se ubican en nivel de consolidados de acuerdo a la clasificación del PROMEP.

Con respecto a la infraestructura, la FEUADY cuenta con salones acondicionados con pantallas, proyectores multimedia, televisores apropiados para cursos con grupos grandes y pequeños, dos salas de cómputo, un auditorio, una sala de usos múltiples, cámara Gesell y un laboratorio de idiomas.

No obstante el nivel de habilitación de la planta académica, el nivel de desarrollo de los cuerpos académicos en los que se organiza, la infraestructura que soporta los planes de estudio y la constante revisión de los procesos de ingreso, la eficiencia terminal promedio histórica de los programas sigue siendo baja; lo que ha despertado el interés por estudiar los diferentes aspectos del proceso formativo de los estudiantes.

Es así que para mantener la calidad de los programas de posgrado, la Facultad de Educación ha realizado constantes ajustes a sus procesos de selección a dichos programas y ha buscado evaluar el impacto del programa de tutoría sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Planteamiento del problema

Uno de los grandes problemas que se presenta a nivel mundial en todos los niveles educativos es el de la deserción y rezago escolar. De manera particular, en el nivel superior este fenómeno alcanza en países como España un porcentaje del

26% tan sólo en el primer año (López, Hernández, Fernández, Sánchez y Chacón, 2008).

Dicha situación obedece en parte al hecho de que muchos alumnos que realizan estudios de posgrado tienen un bajo nivel de conocimientos, sobre todo en cuestiones básicas como la comprensión de textos y su análisis de forma crítica, carecen de habilidades para aprender autónomamente y están faltos de estrategias de aprendizaje para el estudio profundo, situación que propicia que no cumplan con los requisitos para acreditar el grado correspondiente en el tiempo establecido por los organismos acreditadores, (Armengol y Castro, 2004; Núñez, Gonzales y Pienda, 2006).

La preocupación por elevar los índices de eficiencia terminal de los programas obedece en parte, a la necesidad de optimizar los gastos por estudiante de cada cohorte, mediante la conclusión de sus estudios en tiempo y forma, así como al compromiso social de las IES de aportar el recurso humano que se requiere para la solución de los problemas sociales del entorno; además de que representa uno de los indicadores utilizados por los organismos certificadores para evaluar la calidad de los programas académicos.

Es así que en la última década la preocupación por elevar la eficiencia terminal de los programas ha ido en aumento, no obstante los índices de eficiencia terminal siguen siendo bajos; para el caso de México inferior al 12% (INEGI, 2005). Dicha situación compromete la acreditación de los programas y genera incertidumbre sobre la forma en que se implementan.

Objetivos

1. Describir las bondades de la Prueba de Habilidades de Pensamiento (PHP) aplicada a los aspirantes de los programas de maestría ofertados por la FEUADY.
2. Describir el impacto del Programa de Tutoría (PT) en el rendimiento académico de los estudiantes.

Método

Este estudio pertenece al paradigma cuantitativo, ya que usa la recolección de los datos para probar hipótesis a partir de la medición numérica. Así mismo,

corresponde a una investigación aplicada puesto que se orienta a la solución e intervención de situaciones a través del uso de teorías científicas previamente validadas.

En cuanto a su alcance, es de tipo descriptivo; en cuanto a la temporalidad de la recolección de la información, es de tipo transeccional ya que ésta se realizará en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

La población de estudio la conforman todos los estudiantes de las cohortes de los programas de posgrado ofertados por la FEUADY matriculados del año 2004 al 2013.

Instrumentos

Para el análisis de la bondad del a PHP se utilizaron los datos de los expedientes de los estudiantes relacionados con su proceso de ingreso.

Así mismo para describir el impacto del programa de tutoría se diseñó un instrumento el cual indaga sobre el número de sesiones de tutoría a la que asistió el estudiante, los motivos por los que asistía a éstas, el trato y disponibilidad de su tutor, las habilidades del profesor tutor para el desarrollo de la actividad; todo esto a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos (1= insuficiente, 2=suficiente, 3 Bien y 4= excelente). Asimismo, este instrumento incluyó tres ítems que buscan determinar el impacto del programa de tutorías en el rendimiento académico de los estudiantes

Resultados

Análisis de la Prueba de Habilidades de pensamiento

Una de las primeras inquietudes acerca del examen de Habilidades de Pensamiento se relacionada con la efectividad de la rúbrica que se diseñó para su evaluación, ya que lo que se espera de una rúbrica es que los profesores de cada programa evalúen de manera similar a los estudiantes. Para comprobar que dicha rúbrica posee esta característica, se realizó un proceso comparativo de las puntuaciones asignadas por los profesores de cada programa (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Proceso comparativo entre las puntuaciones asignadas por los profesores

| Fuente de | Suma de | gl | Cuadrados | F | p |
|-----------|---------|----|-----------|---|---|
|-----------|---------|----|-----------|---|---|

| variación | Cuadrados | | medios | | |
|-----------|-----------|-----|---------|-------|-------|
| Programa | 3309.70 | 3 | 1103.23 | 2.661 | 0.052 |
| Error | 41869.69 | 101 | 414.55 | | |
| Total | 45179.39 | 104 | | | |

Como puede apreciarse en la Tabla 1, no existe diferencia significativa entre las calificaciones asignadas por los profesores a los aspirantes de cada programa.

Por otra parte, con la finalidad de analizar si las competencias medidas en los aspirantes a partir de la prueba de Habilidades de Pensamiento, no son medidas a través de los otros indicadores de desempeño utilizados en el proceso de selección (Promedio, EXANI III, Entrevista, Dominio del idioma inglés), se estudió mediante el coeficiente de correlación de Pearson la relación entre dichos indicadores (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de Correlación

| Variables | R | p |
|---------------------------------------|--------|-------|
| Habilidades de Pensamiento-Promedio | -0.002 | 0.980 |
| Habilidades de Pensamiento-Inglés | 0.030 | 0.765 |
| Habilidades de Pensamiento-EXANI III | 0.220 | 0.024 |
| Habilidades de Pensamiento-Entrevista | 0.184 | 0.060 |

Como puede apreciarse en la Tabla 2, solo existe relación entre la prueba de Habilidades de Pensamiento y el EXANI III; sin embargo, hay que aclarar que dicha relación encontrada es baja ($r=0.220$).

Con el objeto de indagar acerca de la capacidad de discriminación de la Prueba de Habilidades de Pensamiento, se realizó un proceso comparativo a través de la prueba t para muestras independientes; comparando las puntuaciones de los aspirantes admitidos y rechazados de cada programa (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Capacidad de discriminación para el ingreso

| Programa | Status | Promedio | T | P |
|----------|-------------|----------|-------|-------|
| MAOE | No admitido | 45.83 | 2.27 | 0.072 |
| | Admitido | 80.90 | | |
| MINE | No admitido | 56.53 | 2.924 | 0.005 |

| | | | | |
|------|-------------|-------|-------|-------|
| | Admitido | 72.08 | | |
| MIE | No admitido | 52.23 | 2.104 | 0.048 |
| | Admitido | 70.57 | | |
| MOCE | No admitido | 28.65 | 1.921 | .139 |
| | Admitido | 61.67 | | |

Del análisis de la Tabla 3 se observa que los puntajes de la prueba de Habilidades de Pensamiento fueron decisivos para el ingreso en los programas de la MINE y la MIE.

Análisis del impacto del programa de tutorías

El estudio del impacto del programa tutoría se presenta únicamente el análisis de la información correspondiente al programa de la MIE, aunque el estudio abarcó a todos los demás programas de maestría ofertados. Dicho análisis contemplo a 8 profesores del núcleo básico del programa; siendo la relación de tutorados por profesor de 1.3 estudiantes.

Es así, que la evaluación general de los estudiantes en cada una de las tres dimensiones abordadas en instrumento se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4. Calificaciones por dimensión

| Aspecto evaluado | Calificación |
|-----------------------------|--------------|
| Empatía | 93.7 |
| Compromiso y disponibilidad | 94.6 |
| Capacidades y aptitudes | 70.2 |

Del análisis de la Tabla 4 puede apreciarse que el aspecto evaluado en donde los profesores obtuvieron la calificación más baja se relaciona con sus capacidades y aptitudes para la realización de la actividad tutorial; siendo los aspectos de esta dimensión en los que los profesores mostraron mayor debilidad: 1) La orientación o canalización con expertos en las áreas de desarrollo de sus trabajos y 2) La promoción y motivación para la participación en eventos académicos. No obstante un porcentaje importante de tutorados refirió no requerir ayuda u orientación de sus tutores.

En este mismo orden de ideas, el análisis de la información obtenida a través del instrumento de evaluación de la tutoría reveló que los tres principales motivos por lo que los estudiantes acuden con su tutor son: el obtener el visto bueno de su tutor para el registro de sus asignaturas, apoyo en la selección de asignaturas optativas y créditos y orientación en el trabajo de tesis; siendo el número promedio de sesiones de tutoría a la que asisten de 3.4

Así mismo con el propósito de evaluar el impacto que tiene el programa de tutoría en el desempeño académico de los estudiantes y su grado de satisfacción se realizó un análisis de los porcentajes de las respuestas dadas por los estudiantes, el cual se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Impacto y satisfacción

| Aspecto evaluado | Completamente en desacuerdo % | En Desacuerdo % | Medianamente de acuerdo % | De acuerdo % | Totalmente de acuerdo % |
|---|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------------|-------------------------|
| El programa de tutorías impactó positivamente en mi desempeño como estudiante | 0 | 0 | 0 | 85.7 | 14.3 |
| Estoy satisfecho (a) con el programa de tutorías | 0 | 0 | 0 | 42.9 | 57.1 |
| Estoy satisfecho (a) con la actuación del tutor (a) que me fue asignado (a) | 0 | 0 | 0 | 14.3 | 85.7 |

Del análisis de la Tabla 5 se observa que existe un alto porcentaje de satisfacción de los estudiantes con el programa de tutorías al igual que de reconocimiento del impacto positivo de esta actividad con su desempeño en la maestría; siendo el índice de satisfacción e impacto de 88 puntos.

Por otra parte alguno de los comentarios expresados por los estudiantes con relación al programa de tutorías son:

“Han sido una buena guía para integrarme a la Facultad y una ayuda para administrar las asignaturas convenientemente”, “Me parece correcto para apoyar al estudiante en ámbitos diferentes del aula de clases”, “Que sea un medio efectivo para dar dirección a las inquietudes que puedan presentarse durante mis estudios en la maestría”, “Apoyo en las actividades académicas y de formación”, “Que sirvan para ayudar a elegir materias y a resolver problemas académicos”.

Del análisis de estos comentarios se infiere que las expectativas de los estudiantes respecto a la actividad del programa se orientan hacia el apoyo para la atención de problemas académicos y adaptación al programa.

Así mismo el análisis de los reportes de entrevistas de los estudiantes con sus tutores reveló que los principales problemáticas abordadas se relacionan con: el desarrollo del trabajo de tesis, la estructura y dificultades con los miembros del comité revisor, los requisitos para poder acceder a recursos para presentar ponencias en congresos y la selección de materias optativas

Conclusiones

A manera de conclusión podemos decir que la rúbrica utilizada para calificar las pruebas de habilidades de pensamiento permite la asignación de la calificación con base en parámetros que minimizan la variabilidad debida al profesor que califica. También se observa las competencias medidas a través de la prueba PHP no son medidas por los otros indicadores utilizados salvo por el EXANI III lo cual era de esperarse ya que esta última incluye un apartado de habilidad verbal. También que las puntuaciones en la prueba PHP fueron determinantes para su ingreso en los programas de la MINE y MIE, lo que muestra su capacidad para la selección.

Con relación al programa de tutoría podemos decir que un porcentaje importante refiere no requerir asistir con su tutor, sin embargo reconocen el impacto del programa en su proceso formativo, es decir, al ser esta una actividad obligatoria del programa los estudiantes reciben beneficios de ésta pero

reconocen que la orientación o información que reciben a través de su tutor es también proporcionada a través de otros actores del programa.

Resulta importante señalar que el hecho de que la dimensión Capacidad y Aptitudes sea la que obtuvo la calificación más baja por parte de los estudiantes habla de la necesidad de formar a los profesores del programa para el desarrollo de su actividad tutorial.

Referencias

- López, D.; Hernández, C.; Fernández, C.; Sánchez, P. y Chacón, H. (2008) Características formativas y socio afectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 14, Vol 6 (1). pp: 95-116
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Núñez J. y González, J. (2006). Presentación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3),133-134.
- INEGI, 2005, Censo de Población y Vivienda 2005, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática: recuperado en marzo 2011, en www.inegi.org.mx/lib/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp

Evaluación del programa institucional de tutorías académicas del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta

*Alejandra Medina Lozano
Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta
alejandra.medina@tecvallarta.edu.mx*

Resumen: En esta comunicación se presenta los resultados de la evaluación del programa institucional tutorías académicas del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta mediante la aplicación de instrumentos con niveles altos de confiabilidad estadística dirigidos a los coordinadores, tutorados y tutores, con la finalidad de detectar áreas de oportunidad.

La Dirección General de Institutos tecnológicos ha implementado diversas estrategias a través de un programa de Tutorías para el desarrollo integral de los alumnos así como disminuir los índices de reprobación y deserción. Estrategia operada en cada uno de los institutos a través del departamento académico por medio del departamento de Tutorías y docentes de la institución. La mencionada estrategia no han funcionado como se tenían planeado, por lo tanto surge la necesidad de realizar una evaluación integral del programa.

Palabras Clave: Evaluación integral, tutorías académicas, estrategias para disminuir deserción y reprobación.

Introducción:

Recibir una educación de calidad a lo largo de la vida es un derecho congénito de cada hombre y mujer, mediante el cumplimiento de este derecho se contribuye con el desarrollo de las naciones (Organización de las Naciones Unidas , 2011) en el mismo sentido el Plan de desarrollo Nacional 2013-2018 se toman acciones para que la educación en México se proporcione con calidad para robustecer el capital humano y formar hombres y mujeres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera.

El Sistema Educativo Mexicano 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, sin embargo, no son suficientes. La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, y 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 que vivimos y poder innovar (Gobierno

de la República, 2013), en el cumplimiento de lo previsto en el mencionado Plan Nacional las instituciones educactivas han desarrollado estrategias.

La dirección General de Institutos Tecnológicos “es una entidad moderna, reconocida por su calidad en el servicio y que garantiza el alto desempeño del Sistema Nacional de Institutos su Misión es Potenciar y asegurar, con liderazgo y servicios de calidad, el desarrollo de un Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos de alto desempeño” (Dirección General de Institutos Tecnológicos, 2014). Por lo tanto diseñó El manual del Tutor para contribuir con el cumplimiento de su misión el cual menciona “El quehacer Tutorial se ha configurado en los últimos tiempos como una estrategia innovadora en los sistemas de educación superior que ha permitido, a partir del enfoque basado en competencias, la disminución de los índices de reprobación y deserción, la ampliación del campo de actividad del docente, el incremento de la calidad y la competitividad de los programas educativos. Superando los esquemas tradicionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje se contextualiza ahora en una relación persona a persona entre el docente y el estudiante, para guiar a éste último en cada una de las experiencias educativas que lo formarán no sólo como un profesional altamente calificado, sino que también, le otorgarán la asertividad para participar de manera activa, organizada y responsable en la dinámica de la vida social.” (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012) en el mismo sentido (Tejada Teyabas & García, 2002) menciona “el sistema de tutorías de pares se plantea la inclusión de jóvenes y adultos a la nueva cultura académica e institucional, desde el principio de igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia de los alumnos, con el objeto de garantizar el derecho a la educación en la Universidad Pública. Se creó como estrategia de abordaje de los problemas de inserción y de retención que surgen frente a las configuraciones que presentan los estudiantes al ingresar: diversidad sociocultural, desigualdades socioeconómicas, heterogeneidad en cuanto a conocimientos previos y habilidades de estudio, inseguridad en las elecciones vocacionales, etc., y de las situaciones que se manifiestan durante el desarrollo del trayecto de ingreso, referidas a niveles de aprobación y deserción”. El programa de tutorías es

impartido en el sistema de educación pública denominada así al sistema nacional educativo de cada país, que, por lo general, comprende la planificación, supervisión o ejecución directa de planes de estudio y educación escolarizada de diversos niveles académicos siendo preeminente la realización de los niveles que la norma jurídica considere obligatorios, consistiendo por lo general en la educación primaria, no obstante, ello no excluye a niveles superiores que no se consideren obligatorios. La SEP tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que requieran y en lugar donde la demanden. (Secretaría de Educación Pública, 2013), en contribución con el antes expuesto propósito, el sistema de tutorías institucionales está conformado por docentes de asignatura de la misma institución.

La intervención de los tutores se proporciona a través de tutorías grupales, mediante el desarrollo y seguimiento de un programa con temas propuestos por el programa institucional de tutorías y tutorías individuales, mediante el llenado de formatos previstos que guían la entrevista para conocer de los alumnos su plan de vida, hábitos de estudio, detección de niveles de autoestima, niveles de asertividad con la finalidad de detectar áreas de oportunidad en los alumnos para posteriormente gestionar el seguimiento con el profesional indicado de acuerdo a la necesidad del tutorado. Otro de los objetivos del programa es el disminuir los índices de reprobación y deserción.

Entendiéndose por índice de reprobación el número de alumnos reprobados en alguna de las asignaturas cursadas en el presente ciclo escolar. (Secretaría de Educación y Cultura, 2009) y por índices de deserción se refiere al porcentaje de alumnos que abandona las actividades escolares antes de terminar un grado o nivel de estudio. El abandono puede tener lugar durante el ciclo escolar y se denomina deserción intracurricular, también puede efectuarse al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, en cuyo caso se llama deserción intercurricular. (Secretaría de Educación Coahuila, 2014)

Marco Teórico:

La evaluación según el diccionario de la real academia Española es usada para estimar y calcular el valor de algo, así mismo es usada para medir el nivel de rendimiento y funcionabilidad, la evaluación de programas, sistemas e instrumentos es necesario en el mismo sentido para la mejora continua y la modernización.

En la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina se realizan evaluaciones periódicas a el sistema de tutorías mediante cuestionarios a los tutores y los tutorados, asimismo se les solicitan que propongan cambios y mejoras. (Moran, Pereira, & Sanabria, 2014) . Así mismo El instituto Tecnológico de Sonora con el objetivo de evaluar la efectividad del programa de tutorias de la univesidad a través del análisis de indicadores académicos, administrativos y de servicios para determinar las areas de oportunidad de desarrollo que sirvan como insumo en el diseño de estrategias que mejoren el programa (Orduño Solis & Velazco Borques, 2009)

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México se cuenta con un programa de tutorías en el cual se prevé la evaluación y seguimiento del mismo y sus instrumentos de control en el apartado 6.7 del programa. Las universidades a nivel superior en México han implementado el modelo propuesto por ANUIES. El programa de tutorías de ANUIES prevé actividades de evaluación, estudios especiales al programa, en el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta se ha implementado un programa de tutorías académicas propuesto por la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, por parte la coordinación sectorial Académica coordinada por direcciones académicas, mismo que está basado en la propuesta de ANUIES, el programa de tutorías propone la evaluación del mismo, por lo tanto es inminente la evaluación.

Metodología:

Mediante una metodología mixta ya que se toman en cuenta tanto datos cuantitativos como cuantitativos enfocando la evaluación de la efectividad del programa tutorías tomando en consideración tres factores: académico, administrativo y calidad en el servicio, y cuantitativa para medir el nivel de

cumplimiento de administrativos y tutores con los procesos previstos y objetivos del programa de tutorías. Se recuperaran datos mediante la observación dirigida y regulada por hoja de registro, entrevistas, cuestionarios aplicados a todos los protagonistas involucrados en el proceso de tutorías, posteriormente se realizaran bases de datos para poder procesar la información e interpretar . por otro lado, dentro, dentro de la aproximación descriptiva “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006)

Población

El estudio se realizó en el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta. Las personas que participaron en el mismo fueron los maestros activos en el programa de tutoría durante el año 2014. Se considera a los alumnos que cursan el programa durante el periodo antes mencionado, acrediten o no el programa. La selección de los participantes se realizó de manera aleatoria. Los estudiantes son alumnos regulares de primer, segundo y tercer semestre, de las diferentes carreras en el Instituto y su edad fluctúa entre los 18 y 20 años, siendo ellos mayores de edad en este país. Ellos son de clase media a media baja y la mayoría viven en la región de Bahía de Banderas Nayarit y Puerto Vallarta Jalisco.

Muestra

Encargado del departamento de tutorías Institucionales, 26 tutores y 60 alumnos que están cursando el programa de tutorías.

Resultados

Se realizó entrevista a el encargado del departamento de tutorías con el objetivo de conocer las actividades que está realizando para el buen funcionamiento del programa institucional de tutorías el cual nos mencionó que sus actividades son asignadas por la coordinación académica de acuerdo al plan institucional de desarrollo y en concordancia con el plan institucional de tutorías y documentadas con los criterios del sistema de gestión de calidad

Se realizó una encuesta a 11 tutores en la cual calificaron al Programa Institucional de Tutoría. La encuesta constaba de 11 preguntas- Se incluyo un

apartado para que los tutores dejaran sus comentarios. Los comentarios que pusieron son los siguientes:

- No hay software ni material para apoyar las tutorías.
- Los grupos son muy grandes.
- Capacitar en el llenado de los formatos y su interpretación.
- Faltan espacios para realizar la tutoría individual.

Como parte de las actividades de los tutores es el llevar un expediente de cada uno de sus tutorados con formatos donde se recaba información personal de los alumnos, se realizó un arqueo a dichos expedientes para revisar el cumplimiento de las actividades de los tutores, de 19 tutores se encontró que 15 si realizan los expedientes y cuatro no.

Se realizó una investigación a los tutorados para saber qué actividades realizan en tutorías y si éstas les han servido en su carrera, para el desarrollo e integral de los alumnos, cómo califican al tutor. La encuesta constó de seis preguntas, la cual se realizó a 47 tutorados de segundo y tercer semestre de todas las carreras.

Los principales hallazgos en el arqueo de los expedientes de los tutores son los siguientes: el 70% de los tutores propician el llenado de los formatos para recabar información de los tutorados, un 10% evidencia el desarrollo de los temas en el aula previstos por el Programa Institucional de tutorías y el 8% de los formatos de seguimiento de áreas de oportunidad detectados por los tutores están gestionados, datos obtenidos mediante entrevista a el encargado del departamento de tutorías el cual realiza las actividades encomendadas por el propio programa de tutorías y de acuerdo al plan institucional de desarrollo , evidencia adecuadamente en un expediente las mismas, así mismo hace énfasis de las limitaciones que tiene como encargado del departamento en los aspectos donde no se ha podido cumplir con las actividades y objetivos del programa. En la encuesta aplicada a los alumnos sobresale en los comentarios que están de acuerdo con el programa de tutorías, por que el contar con un tutor es muy importante para ellos porque les apoya y guía en su desarrollo profesional, mencionaron el 90% lo siguiente: debería de haber actividades más adecuadas al

nivel educacional por que las que realizan actualmente sienten que son de nivel preescolar por lo tanto decaen en el ánimo de asistir a las tutorías grupales.

Conclusiones

El programa institucional de tutorías es necesario para disminuir las índices de reprobación deserción, eficiencia terminal y educación integral de los alumnos del Instituto Tecnológico superior de puerto Vallarta, en la presente investigación muestra áreas de oportunidad importantes para que sea efectivo el programa basadas básicamente en la actualización de las actividades grupales, en hacer concientización en los alumnos para que asistan a las sesiones de tutoría grupal, darle más participación al tutor para que el alumno antes de que retire sus papeles y abandone la institución se le proporcione una charla para conocer las causas, actualmente se llena un formato en control escolar e inmediatamente se les entregan sus papeles, es importante que se realice un software de apoyo a los tutores porque no cuentan con ningún sistema, los grupos son muy numerosos y normalmente no se tiene la papelería necesaria para poder cumplir con las actividades de la acción tutorial , en relación al seguimiento de las canalizaciones de los tutores a diferentes áreas en especial a las de asesorías de deficiencias académicas de los alumnos no se realizan con oportunidad porque la institución no cuenta con docentes extras para brindar este apoyo, se requiere se gestione este recurso porque es una de las principales causas de que los alumnos reprueben porque traen bajo nivel académico y no pueden regularizarse por lo tanto reprueban y después desertan, se requiere que se realice un programa de capacitación, de cursos y platicas especializadas por instituciones de salud publica tanto para los alumnos como para los tutores ya que hay temas que por la naturaleza de los mismos no pueden ser tratados por los tutores, por ejemplo temas como la planificación familiar, enfermedades de trasmisión sexual, etc. Y es importante hacer conciencia en los alumnos porque en el tecnológico se tiene un alto índice de madres solteras y Puerto Vallarta es una las ciudades estadísticamente hablando con índices muy altos de virus de papiloma humano.

Se considera que El programa institucional de tutorías requiere de estas acciones de mejora, además que la evaluación sea constante todos los semestres

y que los resultados sean difundidos a toda la comunidad tecnológica, para que todos los autores involucrados en el programa realicen los cambios necesarios para que el programa sea eficiente.

Referencias

- Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (Noviembre de 2012). Manual del Tutor del SNIT. México.
- Dirección General de Institutos Tecnológicos. (2014). Recuperado el 8 de 10 de 2014, de <http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018*. Distrito Federal.
- Hernández, Fernández & Baptista, 2006. Metodología de la Investigación, cuarta edición mc graw hill. México D.F.
- Moran, A., Pereira, S., & Sanabria, H. (2014). Evaluación del Sistema de Tutorías de la FICES. *Revista Argentina de la Enseñanza de la Ingeniería* , 45-53.
- Orduño Solís, E. Y., & Velazco Borques, F. N. (2009). Evaluación de la efectividad del programa de Tutorías en una institución de educación Superior en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-9). Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.
- Organización de las Naciones Unidas . (2011). *La UNESCO y la Educación*. Francia: UNESCO.
- Secretaría de Educación Coahuila. (05 de 2014). *Secretaría de Educación Coahuila*. Recuperado el 28 de 09 de 2014, de <http://web.seducoahuila.gob.mx/estadistica/DESERCION.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (23 de Septiembre de 2013). Recuperado el 2 de Octubre de 2014, de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP#.VDhpfp15Mvw
- Secretaría de Educación y Cultura. (2009). *Secretaría de Educación y Cultura*. Recuperado el 30 de 09 de 2014, de [http://www.sectsonora.gob.mx/subsec/coecep/coepes/proyectos/Proyecto%20de%20evaluacion%20\(UTH\).doc](http://www.sectsonora.gob.mx/subsec/coecep/coepes/proyectos/Proyecto%20de%20evaluacion%20(UTH).doc)
- Tejada Teyabas, L. F., & García, A. (2002). El Significado de la Tutoría Académica en Estudiantes de Primer Ingreso a la Licenciatura. *Redalib* , 25-37.

Modelo hermenéutico sobre la transición de la enseñanza de las matemáticas en la RIEB

Blanca Julia Silva Ballesteros

Sergio Robles Villa

José Angel Vera Noriega

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE

blancaenes@hotmail.com

sergiorobles_villa@hotmail.com

avera@ciad.mx

Resumen: El propósito de este estudio es describir un modelo hermenéutico que analice la práctica docente, basándose en los análisis de los discursos de los profesores rurales en cómo se construye el pensamiento lógico matemático de los estudiantes de 1° y 2° grados de educación primaria en el marco de la RIEB en el estado de Sonora. El modelo teórico de análisis de estos constructos se basa en la teoría socio constructivista, misma que fundamenta la enseñanza de las matemáticas en la RIEB. Se entrevistaron 50 maestros del área rural utilizando un corte cualitativo con diseño sistemático, para aplicar una entrevista semiestructurada de la práctica docente con tres unidades de análisis: didáctica, aprendizaje y evaluación de las matemáticas. Dicho análisis se llevó a cabo con el ATLAS.ti7 en tres momentos: categorización libre, axial y selectiva. Los resultados preliminares indican que de acuerdo a las familias de códigos la enseñanza atiende a la resolución de problemas de la vida cotidiana, la estrategia para el aprendizaje se basa en la simulación y juego y la evaluación se considera de manera aislada del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual está cimentado en las creencias, creatividad y actitud ante la enseñanza de los profesores.

Palabras claves: Didáctica, aprendizaje, evaluación, práctica docente y matemáticas.

Planteamiento del problema

En México, de acuerdo con los estudios de Ávila (2004), la enseñanza de las matemáticas con la reforma del 92 es un parte-agua pues antes de la misma, la enseñanza de ésta se consideraba como un mito, inmersa entre las costumbres y las creencias del profesor, es decir, una enseñanza-aprendizaje de recetas y formas, únicas, repetitivas, que no lograban llevar al entendimiento, del porqué y para qué de lo aprendido (enseñanza-aprendizaje descontextualizado).

Para conseguir un verdadero cambio en las prácticas educativas de los maestros, distintos autores (Flores, 2004; Pozo, 2006) han señalado la importancia de estudiar las concepciones o creencias de los maestros sobre el

proceso de enseñanza y aprendizaje y sus relaciones con las prácticas educativas, como un aspecto clave para el cambio a formas de enseñar más innovadoras. Básicamente se trata de avizorar en qué medida se asumen por parte de los maestros los presupuestos que se proponen con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), ya que una cosa es el discurso de los planes y programas y otra en ocasiones muy diferente es lo que pasa en el aula. Lo cual se evidencia en los resultados obtenidos de las distintas mediciones del aprendizaje.

Esto es que a través de un estudio cualitativo se analizan las características del discurso didáctico sobre las prácticas docentes en relación con la implementación de la RIEB proponiendo un modelo hermenéutico que describa esa práctica docente de enseñanza rural, a través de una entrevista semiestructurada focalizada en tres unidades de análisis: aprendizaje, evaluación y didáctica, algunas cuestiones sobre cómo se construye el pensamiento lógico matemático de los estudiantes del primer ciclo de educación primaria, en los grupos de 1° y 2° grado en el marco de la RIEB en el estado de Sonora.

Las cuestiones centrales del estudio son: ¿Cuáles son las prácticas docentes de los profesores rurales en educación primaria para la enseñanza de las matemáticas en 1° y 2°?, ¿qué cambios se presentan en la percepción del maestro sobre el aprendizaje de las matemáticas en los alumnos a partir de la RIEB?, ¿de qué manera los cambios en percepción de procesos de aprendizaje se reflejan en las prácticas docentes?

Marco teórico

La RIEB empieza en primaria en fase piloto en el 2008, el programa de matemáticas comenzó en los grados de primero y sexto en las mencionadas escuelas denominadas piloto, que ofrecían contribuir a una calidad de la educación que permitiera enfocarse en el desarrollo de competencias; para el ciclo 2008- 2009, en dichas escuelas se pilotean los grados de segundo y quinto y posteriormente para la generalización se incluyen tercero y cuarto. Así se estableció con esta reforma un perfil de egreso con respecto a la asignatura de matemáticas que sostiene que el alumno egresará de este nivel sabiendo: “Resolver problemas empleando el pensamiento matemático y aplicándolo en su

vida cotidiana” (RIEB, 2009, p.37). Ello implica una reconceptualización sobre la didáctica, el aprendizaje y la evaluación.

Las implicaciones de estos tres elementos del currículum dan cuenta de la complejidad del quehacer del docente en la RIEB. La didáctica o enseñanza está considerada de una nueva manera, al darle mayor importancia al principio de hacer aprender que al de enseñar, por lo que el rol del docente tradicionalmente esperado se modifica. Por ello el planteamiento de Perrenoud (2006) adquiere mayor significación cuando sostiene que formar en competencias supone cambios considerables en los profesores; no solo con lo que tiene que ver con el conocimiento en general y con el conocimiento disciplinar propio de cada nivel; sino principalmente supone cambios en su forma de ser y hacer en sus clases. De allí que las orientaciones didácticas sugeridas en los planes y programas de estudio de la RIEB expongan vínculos fuertes entre profesores, alumnos y aprendizajes esperados o saberes, potenciados por acciones cognitivas y relaciones afectivas positivas, dentro de ambientes de aprendizaje sociales caracterizados por la confianza, la expresión de conocimientos previos, logros y dificultades y el cuestionamiento (SEP, 2011).

La evaluación del aprendizaje ya desde el plan piloto 2009 y sus programas de estudio, conceptualizan a la evaluación como formativa, vista como un proceso dinámico, ajustada durante el aprendizaje y focalizada en la producción y uso de textos hablados y escritos, cuya función es la de regular los procesos de construcción de textos y la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. En este sentido los proyectos basados en competencias y su evaluación, son un sistema que permite observar los grados o niveles de competencia que los alumnos logren ante determinadas situaciones que los profesores deben crear de manera sistemática a través del diseño de situaciones didácticas, que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas (SEP, 2011).

Los estudios de educación básica realizados por Ávila, (2004), reportan que en primer grado se infiere la importancia de enseñar la lógica matemática, el curso

se aborda desde la perspectiva del constructivismo con el apoyo de los materiales, se dispone utilizarlos de acuerdo a las preferencias y tiempos que se tengan.

Los estilos de enseñanza de acuerdo a Guerrero (1988) citado por De León (2005), son un “Conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”. En coincidencia con el concepto anterior, Johnston (1995) citado por De León (2005) dice, que son “todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos”.

Guerrero (1996) citado por De León (2005) los define como las “características que el docente imprime a su acción personal, es decir, la forma o la manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje”. En la actualidad la enseñanza lucha por un método más participativo con un mayor protagonismo del alumno, esta concepción concibe al alumno como actor en la construcción del conocimiento, a partir de sus representaciones y estructuras cognitivas anteriores y según Linares (1989) citado por Rincón (2011) dichas estructuras se componen de concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y deben ser consideradas en la formación del alumno.

El objetivo general es describir los modelos hermenéuticos asociados a la enseñanza de las matemáticas en profesores rurales al interpretar la lógica conceptual del discurso sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas en primero y segundo grado de educación primaria en la marco de la RIEB, con el fin de analizar la correspondencia con el modelo conceptual que subyace en la misma.

En esta fase de la investigación las creencias del profesor sobre la enseñanza de las matemáticas se definen como una de las variables que inciden en su práctica educativa, ya que la conducta cognitiva del profesor está guiada por el sistema personal de creencias y valores, que le confieren sentido a dicha conducta (Pozo, 2006).

Metodología

La población que se consideró para este estudio es de 50 docentes: 29 mujeres y 21 hombres que imparten clases en primero y segundo de primaria en la modalidad de escuela rural, con diferentes edades y años de servicio en los municipios de Sonora.

La obtención de la muestra de estudio consistió en elegir un grupo de docentes que laboran en escuelas rurales e imparten clase en 1° y 2° de primaria en el estado de Sonora, como resultado de este muestreo teórico por saturación de la información, se entrevistaron a 50 docentes con dichas características donde cada entrevista tuvo una duración promedio de 40 minutos.

Para el procedimiento de recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, que se compone de 9 preguntas, dirigidas a conocer la opinión y los saberes de los docentes referente al proceso de la enseñanza de las matemáticas, en tres unidades de análisis: didáctica, aprendizaje y evaluación en el marco de la RIEB. El proceso de la ejecución y desarrollo de la entrevista se hizo dentro del contexto escolar; se solicitó primeramente el permiso correspondiente a las direcciones de las escuelas, donde se les explicó el proceder y la intención de la entrevista, ya con el permiso se procede a visitar a cada maestro en su aula, la mayoría de los docentes se encontraba dando clases y se mostraron muy dispuestos a cooperar con dicha actividad, aproximadamente se llevó de 30 a 40 minutos con cada entrevista.

En cuanto a los materiales utilizados en la recolección de la información y el almacenamiento de las entrevistas, fueron una grabadora digital y una guía con las 9 preguntas. Ya para el momento de la transcripción se usó una computadora donde primero se guardaron los audios que fueron capturados en formato word y guardados en carpetas con sus respectivas etiquetas y folios, lugar y fecha de la entrevista, tiempo de duración, nombres del entrevistador y del entrevistado; la captura tomó un promedio de 40 minutos por entrevista y el procesamiento de la información para obtener el modelo hermenéutico se hizo con el Atlas ti.7 para codificación libre, axial y selectiva.

Método

El presente estudio se ubica dentro del paradigma de las investigaciones cualitativas, con diseño sistemático de Strauss y Corbin, (2002), acerca de las prácticas educativas de 50 profesores en el área rural sobre la enseñanza de las matemáticas de 1º y 2º grado de educación primaria, en el estado de Sonora. El diseño a utilizar en este estudio para el muestreo de docentes de escuelas primarias públicas en la zona rural es de un estudio previo llevado a cabo por Pérez y Vera (2012).

En lo que corresponde al análisis cualitativo se llevó a cabo con el ATLAS.ti7 en tres momentos: categorización libre, axial y selectiva.

El instrumento para el acopio de la información es una entrevista semiestructurada grabada en audio sobre la práctica docente que es un instrumento de administración individual que consta de 9 reactivos, por medio de los cuales se conoce información referente a la didáctica, aprendizaje y evaluación de las matemáticas que realiza el docente en su grupo.

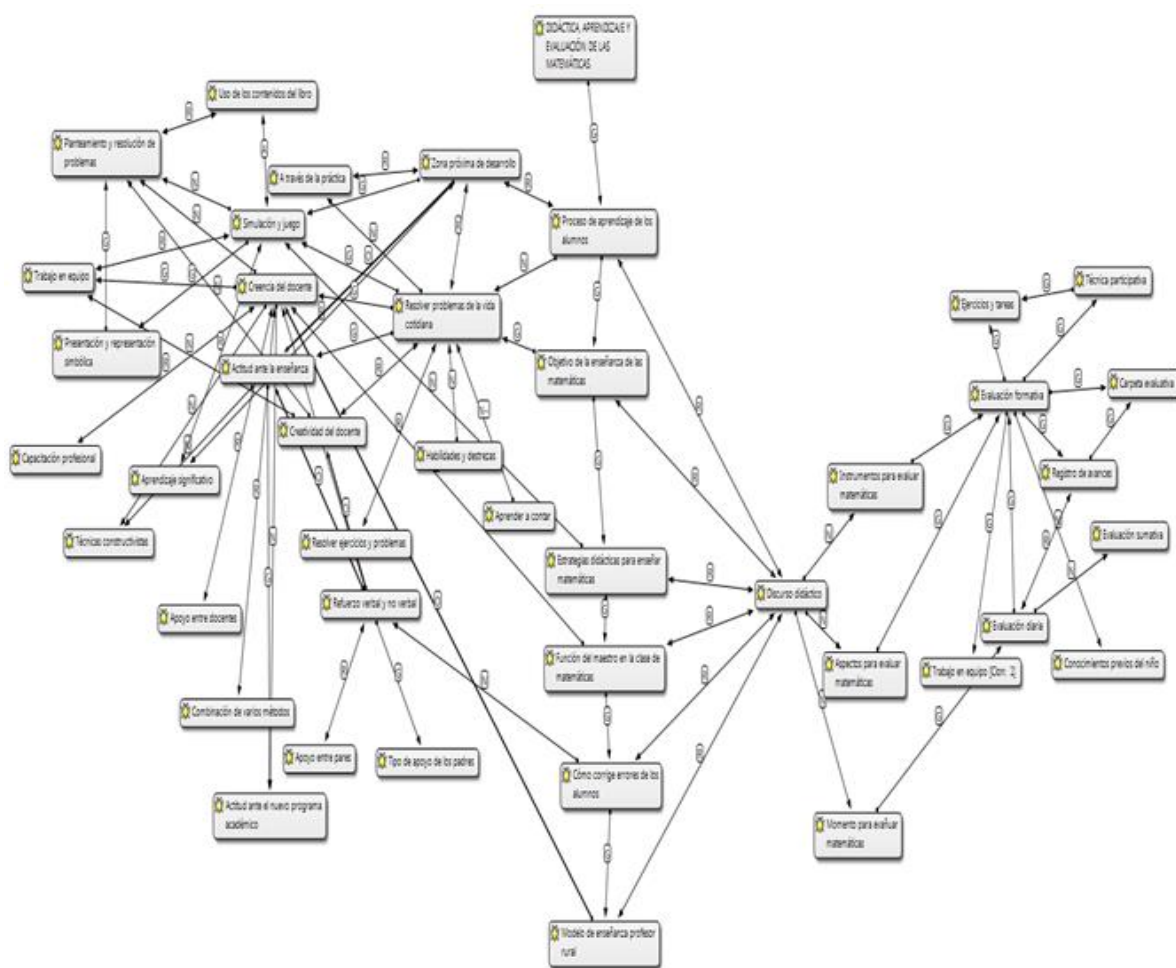
Resultados

La entrevista semiestructurada con respecto al tema de didáctica presentó los siguientes resultados: A) Para la mayoría de los profesores de este contexto, el objetivo de enseñar matemáticas es que el alumno pueda resolver problemas de la vida cotidiana. Con menor frecuencia encontramos respuestas como aprender a contar, resolver ejercicios y problemas, desarrollar habilidades y destrezas y promover un aprendizaje significativo, sin embargo, únicamente el resolver problemas se relaciona directamente con las otras actividades mencionadas: B) Las estrategias que utilizan los profesores para la enseñanza de las matemáticas consideran como primordial el realizar actividades de simulación y juego como la estrategia principal, seguidas de la de plantear y resolver problemas, colocando el uso de los contenidos del programa académico como la última opción de uso: C) En el mismo sentido se les cuestiona sobre el modelo de enseñanza que utilizan para impartir matemáticas y tenemos que sus creencias como docentes y la actitud que mantienen ante esos procesos de enseñanza es lo prioritario y su actitud ante la implementación del nuevo programa académico de la RIEB, donde encontramos que su aplicación se hace de acuerdo a la creencia y

creatividad del docente y que la capacitación profesional no es una prioridad: D) La función del maestro en la clase de matemáticas, la mayoría hacen notar que su función está basada en lo que ellos consideran correcto y lo que les funciona en el aula, pues dejan ver que las actividades que realizan como profesores son de acuerdo a su criterio y o que creen mejor para sus estudiantes, de este grupo más de la mitad de los profesores entrevistados coincidieron en ambas respuestas, es decir que la función de un docente que imparte matemáticas en educación primaria está basado en sus creencias y actitudes ante la enseñanza, de lo cual se derivan relaciones con la creatividad docente.

Modelo conceptual de la enseñanza de las matemáticas de los docentes rurales de 1° y 2° grado de primaria en el estado de Sonora.

Otra unidad de análisis que se revisa es la de evaluación: A) Qué aspectos toma en cuenta para evaluar matemáticas, arrojando como resultado que muchos



de ellos llevan a cabo acciones encaminadas a la evaluación formativa del estudiante, a través de la realización de ejercicios y tareas, trabajo en equipo, técnicas participativas, basados en los conocimientos previos del niño, otros prefieren solo realizar registros de avance por actividad y en menor proporción evalúan diariamente las actividades que realizan, pero en general de acuerdo al discurso del docente no tienen una claridad respecto a lo que significa aspectos a evaluar o lo suelen confundir con formas de evaluación: B) Respecto a los instrumentos que utilizan para evaluar matemáticas, la mayoría asume aplicar exámenes, tareas, ejercicios en clase, trabajo en equipo que agrupados se convierten en una evaluación formativa, en segundo lugar encontramos a quienes prefieren llevar únicamente un registro de avance de las actividades que realizan en el aula incluyendo las actitudes de participación de los estudiantes, teniendo a la evaluación diaria, la carpeta de evaluación y la evaluación sumativa como los recursos menos solicitados para el registro de logro de los alumnos: C) argumentan en su gran mayoría realizar una evaluación diaria, otros dicen utilizar la evaluación formativa y el proceso que conlleva y una minoría solo aplican exámenes bimestrales para llevar a cabo una evaluación sumativa que les permita promover o no al estudiante y dicen requerir del apoyo de los padres para el apoyo a los hijos en la realización de las evaluaciones.

La última unidad de análisis revisada es la que tiene que ver con el aprendizaje del niño, aquí se plantearon dos preguntas referidas al aprendizaje, pero desde el punto de vista del docente: A) Cómo corrige los errores de los alumnos ante un contenido que está en proceso de enseñanza y aprendizaje, a lo cual la mayoría respondió que a través del refuerzo verbal y no verbal, otros más que el apoyo entre pares era fundamental, pues lo que no le entendían al docente era más fácil que se lo entendieran a un igual, hubo atribución de responsabilidad al tipo de apoyo que los padres de familia brindan al estudiante y entró también la parte de creencias, creatividad y actitud del docente ante la enseñanza, que a su vez redundan en el aprendizaje de los niños: B) Y la segunda pregunta es cómo aprenden los niños, cómo es que se da ese proceso de incorporación de nuevos conocimientos en el alumno, las dos respuestas con mayor frecuencia fueron que

el interés en resolver problemas de la vida cotidiana hace que los niños aprendan con mayor rapidez determinado contenido, apoyándose en la práctica y en el juego intentando generar un aprendizaje significativo y la otra respuesta, es que depende de la zona próxima de desarrollo del infante, pues cada uno aprende a ritmos y en tiempos distintos a los demás y ahí entran nuevamente la creencia, la creatividad y la actitud del docente ante la enseñanza para el logro de ese desarrollo eficaz y efectivo en el estudiante. En síntesis podemos decir que el docente rural hace uso de los recursos cercanos, mantiene muy en cuenta sus creencias y que lo considera correcto, pero no tiene un sustento o soporte académico y científico para sostener sus aseveraciones.

Discusión y conclusión

De acuerdo al discurso docente analizado se genera una variabilidad de códigos libres para el docente rural, principalmente los que están asociados con el aprendizaje permanente del docente (actitud ante la enseñanza, creencias y creatividad docente), desarrollo cognitivo del niño (zona próxima del desarrollo), estrategias de acción (refuerzo verbal y no verbal, simulación y juego), sistema de evaluación (formativa, diaria y sumativa) y aprendizaje del niño (resolver problemas de la vida cotidiana).

Dado lo anterior tenemos entonces que la enseñanza de las matemáticas para el docente rural se da en dos escenarios posibles, por un lado encontramos que consideran que la didáctica o enseñanza va de la mano con el proceso de aprendizaje del niño y por otro que la evaluación es un elemento ajeno o aparte del primero, que aunque lo consideran necesario para validar el logro del alumno, no creen que sea parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, al respecto, Díaz (2002) señala que las creencias de los alumnos y docentes repercuten en su modo de actuar.

En consecuencia de lo anterior, el docente solo hace énfasis en el aspecto pragmático de la enseñanza, toma el sentido utilitario, dejando de lado el sentido creativo de la misma, porque consideran que las matemáticas, son una herramienta para resolver situaciones de la vida en su contexto, principalmente lo relativo a operaciones de compra venta en los grados de 1° y 2° de primaria como

lo afirma Luelmo (2004), como consecuencia de esto enfatiza también en la estrategia de simulación y juego, a través de la cual enfrenta al alumno con situaciones cotidianas, por lo que los contenidos de la nueva propuesta académica de trabajo por competencias de la RIEB según Tejada (2005), no se reflejan en el discurso docente, sino, en una enseñanza desarrollada bajo la perspectiva contextual, donde los docentes, realizan adecuaciones curriculares a partir de las condiciones del contexto de aprendizaje

Por lo tanto se asume que el proceso de transformación de la enseñanza de las matemáticas, dice Parra (2005) pasa por una modificación de las creencias de los actores y del contexto, lo que nos hace pensar que no es posible, que las propuestas de la SEP o la SEC, logren generar un cambio significativo, a partir de la implementación de los mismos. Pues por un lado encontramos que en dicho cambio, pretendido por la RIEB, los docentes no han logrado apropiarse de los conceptos básicos para la enseñanza, ya que el logro de tal fin, implica romper, modificar, esquemas de pensamiento, creencias, mitos, ritos de los implicados en la enseñanza, por lo que hacemos notar que no se pueden esperar resultados a corto plazo.

Finalmente, observamos que el posicionamiento del docente ante un nuevo programa académico, requieren diferentes condiciones sociales, institucionales, culturales, creencias, formación profesional y personal (Andrade 2003; Ávila 2004 y 2006) y el reto del maestro de matemáticas es posibilitar que el alumno desarrolle las competencias que le permitan al alumno desenvolverse adecuadamente en la vida y enfrentar los desafíos que le presenta el mundo actual.

Por lo que concluimos que el modelo conceptual de enseñanza es por modelación y simulación basado en las creencias docentes, y los recursos que integran estos en la enseñanza de las matemáticas en el contexto rural, simplemente se ajustan a sus necesidades y a las del alumno, lo que finalmente produce estilos y resultados de enseñanza, tal vez no los deseados o idóneos, pero son los que ellos consideran correctos.

Referencias

- Andrade, L.; Perry, P.; Guacaneme, A.; Fernández, F. (2003). *La enseñanza de las matemáticas: ¿en camino de transformación?* Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, julio, año/vol. 6, número 002, pp. 81-105.
- Ávila, A. (2004). *Reseña de "conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de pisa 2000"*. Educación Matemática, abril, año/vol. 16, número 001, pp. 225-227.
- Ávila, A. (2004). *Entre la costumbre y las presiones de la innovación. La enseñanza de los números en primer grado*. Educación matemática, agosto, año/vol.16, número 002. Santillana, México, pp. 21-48. Recuperado el 14 de diciembre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/405/40516202.pdf>
- De León, I. (2005). *Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación*. Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de investigación, Vol. 10, No 57 pp. 69-97.
- Díaz, F. y otros (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2da edición). McGraw-Hill. México.
- Flores, F. (2004). *Transformaciones conceptuales y pedagógicas en los profesores de ciencias naturales de secundaria: Los efectos de los cursos nacionales de actualización. Informes finales de investigación educativa: convocatoria 2002*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Luelmo L. M. (2004). *Concepciones matemáticas de los docentes de primaria en relación con la fracción como razón y como operador multiplicativo*. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle. Año/vol. 6, número 022. pp. 83-102.
- México (RIEB) en la educación primaria: *desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), 51-60. Recuperado: <http://www.aufop.com> el 19 de octubre del 2013.
- Parra, H. (2005). *Creencias matemáticas y la relación entre actores del contexto*. Comité latinoamericano de matemática educativa. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa. Vol. 8 núm. 001, pp. 69-90.

- Pérez, G., Vera, J. (2012) *Lógica subyacente de la enseñanza de la suma y resta en profesores de primero a tercer grado escolar*. Tiempo de Educar. Vol. 13, núm. 25, pp. 51-81.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Ediciones Noroeste. J.C. Sáez Editor.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España. Grao.
- Rincón M. (2011). *Creencias y concepciones de los docentes de matemáticas sobre la enseñanza de los números racionales*. La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. , 127 pp.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Segundo grado*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia. (2a. ed.).CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

**FOROS DE DISCUSIÓN
REPORTES DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA
LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO
DE LOS POSGRADOS Y SU INCIDENCIA EN LA MEJORA
EDUCATIVA**

Los ejes del MEFI en un programa de Maestría desde la percepción de los estudiantes

*Laura Landázuri Peniche
Ana Lizeth Nájera Acuña
Liliana Peraza Ojeda
Facultad de Educación UADY
laaula24@gmail.com
analizethnajera@gmail.com
liliperoje@gmail.com*

Resumen: El objetivo de este trabajo es develar la percepción manifestada por los estudiantes de un programa de maestría con respecto a la manera en que se observa o experimenta la operacionalización de los ejes del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) en el primer semestre del plan de estudios. La investigación realizada es cuantitativa, de tipo descriptiva. Se empleó el estudio tipo encuesta para identificar las percepciones de once estudiantes inscritos en el programa de la Maestría en Investigación Educativa de la UADY. Los ejes del MEFI se encuentran presentes de manera general en las prácticas correspondientes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del primer semestre del programa de la maestría; aunque de manera diferenciada se identifica que los estudiantes no perciben con claridad algunas características propias de los ejes de responsabilidad social, innovación e internacionalización. Se requiere mayor difusión del plan de estudios, sus implicaciones, así como la existencia de mecanismos de seguimiento que garanticen la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: Percepción, Modelo educativo, Plan de estudios.

Planteamiento del problema

El Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) representa una actualización del Modelo Educativo y Académico (MEyA) de la Universidad Autónoma de Yucatán, que surge en respuesta a las tendencias cambiantes en el ámbito nacional e internacional. Se pretende que todos los programas educativos de la Universidad tengan de manera homogénea características que permitan guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia una formación integral de los estudiantes. De esta manera los docentes requieren, según lo establecido en el MEFI, habilitación para que su participación en la formación de los estudiantes sea exitosa y logren permear los ejes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El Plan de Estudios 2014 de la Maestría en Investigación Educativa fue aprobado debido a que cumplía con los requerimientos de forma que son establecidos en las

Guías de Apoyo del Programa de Habilitación Institucional en el MEFI. La selección de este programa de maestría, para realizar el estudio, se sustenta en la necesidad de contar con información de primera mano con respecto a cómo está iniciando la implementación de lo establecido en el Plan de Estudios según las directrices de los ejes del MEFI, pues ha sido uno de los planes de estudio más recientes en ser aprobado y puesto en vigencia en la Facultad de Educación, por lo que se consideró conveniente tener una primera aproximación a la manera en que se está desarrollando en vinculación con lo establecido en el documento oficial. Cabe resaltar que la problemática abordada se integra en un proyecto de análisis de un currículo vigente, requerido en la asignatura de Teoría Curricular del programa de maestría antes señalado. En este proyecto, no solo se considera la participación de los estudiantes, sino también la del cuerpo académico y del grupo diseñador del programa; no obstante, se ha seleccionado un apartado del estudio para ser presentado en este trabajo.

Marco teórico

El término currículo adquiere una diversidad de significados y descripciones debido a la cualidad polisémica del mismo término, así como a la complejidad del fenómeno educativo en el que convergen procesos variados con intervención de los actores que corresponden a cada uno. Posner (1998) realiza una descripción de las aproximaciones conceptuales del currículo que engloban muchas de las definiciones expresadas por otros autores, entre ellas las que versan sobre la idea del currículo como un plan de estudios, entendido este como una ruta que el estudiante debe recorrer para llegar a una meta. En la actualidad esta concepción de currículo sigue vigente en el ámbito educativo independientemente del nivel que se trate, aunque como documento escrito adquiere diferente estructura dependiendo de los elementos que la institución pondera como más importantes, en el nivel superior estos elementos responden a las demandas sociales, a tendencias globales y a parámetros establecidos por organismos nacionales orientados a garantizar la calidad de los programas educativos. Para cumplir con lo anterior la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) ha diseñado el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) que fue el resultado de la planeación

estratégica establecida en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, el cual, implementado eficazmente ayudará al logro de la Visión 2020: “la Universidad Autónoma de Yucatán es reconocida como la institución de educación superior en México con el más alto nivel de relevancia y trascendencia social”.

Este nuevo modelo educativo sigue manteniendo al constructivismo como referente pedagógico. Por ello es que el rol del estudiante, es de suma importancia, ya que de él depende el aprendizaje, asimismo, también su formación integral conforma la base y el punto central para el MEFI, ya que la educación impartida en la UADY tiene como fundamento una filosofía humanista que considera los derechos humanos como los fundamentos que orienten a llevar a cabo acciones que ayuden a desarrollar una vida plena. Aunado a esto, otro aspecto que es importante señalar es que se fortalece menos actividad presencial y mayor actividad fuera del aula, por lo que se reafirma que el estudiante es el responsable directo de su aprendizaje.

De igual manera el rol del profesor es parte importante del modelo, pero no como garante del aprendizaje de sus alumnos sino como aquél que tiene la obligación de crear las condiciones óptimas para el desarrollo de las competencias, por ello es que su rol es de facilitador, tutor, asesor, gestor y evaluador de los aprendizajes.

La intención de la Formación Integral del alumnado de la UADY es que al egresar sean ciudadanos y ciudadanas con una conciencia social, ecológica y auténtica de sí mismos, así como con amplias capacidades para vivir, emprender y participar en una sociedad multicultural, también se espera que estén a disposición para aprender durante toda su vida. Además de lo mencionado, dicha formación integral busca desarrollar las cinco dimensiones que integran a un ser humano, la física, la emocional, la cognitiva, la social y la valoral-actitudinal.

Para que la Formación Integral de los estudiantes sea llevada a cabo dentro del ámbito educativo ésta se ve integrada en los seis ejes que el MEFI propone: responsabilidad social, flexibilidad, innovación, internacionalización, educación centrada en el aprendizaje y educación basada en competencias.

La Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA) impulsa el desarrollo de las capacidades de los y las alumnas con base en el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a emprender.

La Educación Basada en Competencias (EBC), tiene como finalidad desarrollar que el alumnado sea capaz de integrarse en el ámbito profesional de manera exitosa, así como seguir desarrollando su profesionalidad durante toda su vida.

El eje de Responsabilidad Social (RS) se encarga de fomentar que la Universidad tenga una actitud ética y transparente con el desarrollo sostenible y el bienestar de la sociedad, que considere las expectativas de grupos de interés internos y externos, que esté en conformidad con la legislación vigente y sea congruentes con las normas de conductas internacionales así como que esté integrada en toda la organización y practicada en todas sus relaciones.

La Internacionalización responde a la necesidad de formar ciudadanos altamente competentes a nivel nacional e internacional, y esto sólo puede lograrse si los alumnos tienen un alto grado de adaptación en los entornos globales y multiculturales que existen hoy en día.

La Flexibilidad tiene impacto en las transformaciones académicas, curriculares, pedagógicas y administrativa que lleve a cabo la institución. Esta flexibilidad ayudará a que el egresado sea flexible y pueda adaptarse con la finalidad de satisfacer los requerimientos que este mundo complejo tiene.

El eje de Innovación busca ser el motor de cambio hacia la solución de problemáticas y hacia la mejora de la práctica educativa mediante la incorporación de recursos y medios educativos vanguardistas.

Estos ejes podrán ser observados en cada institución dentro de tres aspectos: los planes y programas de estudio, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación.

Metodología

La investigación es de corte cuantitativo y el método corresponde a un estudio descriptivo, el cual consiste en caracterizar mediante datos estadísticos a los individuos involucrados en un fenómeno (McMillan y Schumacher, 2008)

enunciando cómo es y cómo se manifiesta dicho fenómeno, en este caso, las variables sólo serán medidas y evaluadas pero sin relacionarlas entre sí, ya que sólo se pretende conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes con respecto a los ejes propuestos en el MEFI.

Método

Procedimiento

Con la finalidad de recabar información para el análisis del nuevo Plan de Estudios de la MIE 2014 se consideró importante establecer una serie de momentos que guíen el proceso, los cuales fueron: determinación de los participantes, el diseño y la administración de los instrumentos.

Participantes

Para este estudio se consideró fundamental conocer la percepción de los estudiantes inscritos al programa de la MIE 2014 quienes cursaron el primer semestre correspondiente al periodo agosto-diciembre. Cabe mencionar que tres de los dieciséis integrantes de la generación no fueron incluidos en la población del estudio, debido a que la metodología llevada a cabo no admite la participación de quienes desarrollaron la investigación.

Diseño y administración de instrumentos

Se diseñó una encuesta para conocer la percepción que tienen los alumnos sobre la integración de los seis ejes, que establece el MEFI, en la implementación del nuevo plan. Este instrumento está conformado por 28 afirmaciones, las cuales se contestan con base en una Escala tipo Likert. Los enunciados están organizados de la siguiente manera: 5 para el eje de Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA); 5 para el eje de Educación Basada en Competencias (EBC); 5 para el eje de Responsabilidad Social (RS); 5 para el de Internacionalización; 5 para el eje de Flexibilidad; y 3 para el de Innovación. Es importante señalar que el instrumento fue enviado por vía electrónica empleando la plataforma que ofrece Google Docs para crear formularios, previa solicitud y confirmación de participación por parte de los estudiantes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron a través del análisis del instrumento empleando el paquete estadístico SPSS.

Descriptive Statistics

| | N | Minimum | Maximum | Mean |
|--|----|---------|---------|------|
| Educación Centrada en el Aprendizaje (ítems 1-5) | 11 | 3 | 4 | 3.95 |
| Educación Basada en Competencias (ítems 6-10) | 11 | 2 | 4 | 3.42 |
| Responsabilidad Social (ítems 11-15) | 11 | 2 | 4 | 3.05 |
| Internacionalización (ítems 16-20) | 11 | 3 | 5 | 3.60 |
| Flexibilidad (ítems 21-25) | 11 | 3 | 5 | 3.45 |
| Innovación (ítems 26-28) | 11 | 3 | 5 | 3.45 |
| MEFI (ítems 1-28) | 11 | 3 | 4 | 3.49 |
| Valid N (listwise) | 11 | | | |

| Ejes del MEFI | Percepción de los estudiantes de la MIE, Plan 2014 |
|--|--|
| Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA) | Puede observarse que el eje ECA, según la percepción de los estudiantes, ha sido incorporado en el proceso de enseñanza y aprendizaje del primer semestre correspondiente al nuevo plan de estudios de la MIE 2014, ya que la media para las 5 preguntas que conforman ese eje es de 3.95, lo que significa que están de acuerdo con lo que se lleva a cabo en la implementación del currículo. Por ejemplo, están de acuerdo con que los trabajos y actividades realizadas en las diferentes asignaturas están centrados principalmente en que el alumno desarrolle los aprendizajes propuestos, consideran que se fortalece su estudio independiente, que se impulsa la investigación y elaboración de proyectos estudiantiles a partir de los |

| | |
|---|---|
| | <p>contenidos tratados y están de acuerdo con que se facilita el análisis reflexivo, el trabajo colaborativo y la autoevaluación del trabajo colaborativo.</p> |
| <p>Educación Basada en Competencias (EBC)</p> | <p>Sin embargo, para el eje EBC se observa que las opiniones de los estudiantes encuestados se basaron mayormente en la respuesta neutral, es decir que no tienen una postura específica acerca de que dicho eje se esté llevando a la práctica en el nuevo plan de estudios de la MIE. De un total de cinco, los siguientes tres ítems tuvieron una respuesta neutra: Se incorpora diversas técnicas e instrumentos de evaluación para asegurar el logro de las competencias; se incorpora nuevas y diversas actividades de aprendizaje para desarrollar competencias (estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, entre otros); y se asegura la utilización pertinente de las competencias desarrolladas, tanto en el ámbito profesional como en el personal.</p> |
| <p>Responsabilidad social (RS)</p> | <p>Respecto del eje RS se concluye que los participantes también tienen una opinión neutral, con una puntuación aún más baja que el eje anterior, acerca de las afirmaciones que conforman dicho eje y que deberían estar presentes en la implementación del nuevo plan de estudios. Las dos afirmaciones con el puntaje más bajo fueron: Se fomenta la cultura emprendedora socialmente responsable en el estudiante, y se promueve una participación activa en la atención y solución de problemáticas sociales, económicas y ambientales. En ambas, seis estudiantes respondieron estar en desacuerdo con aquellas afirmaciones.</p> |
| <p>Internacionalización</p> | <p>Los estudiantes del primer semestre están de acuerdo con las actividades que se integran en el eje de Internacionalización, por lo que se puede decir que sí se</p> |

| | |
|--------------|--|
| | favorece el uso de recursos didácticos en idiomas diferentes al español (vídeos, textos, audios, etc.), así como también se promueve el aprendizaje del idioma inglés como segundo idioma en el nuevo plan de estudios de la MIE 2014. Sin embargo en la afirmación se desarrolla el pensamiento crítico a partir del análisis de acontecimientos en el contexto mundial, fue puntuada por los estudiantes como neutral. |
| Flexibilidad | Para el eje de Flexibilidad los estudiantes tienen una opinión neutral acerca de las actividades que se están llevando a la práctica para cumplir con lo establecido en el MEFI. Las puntuaciones más bajas se dieron en los ítems siguientes: Se utiliza una variedad de técnicas y métodos de evaluación que evidencien el logro de los aprendizajes; se emplea una variedad de recursos didácticos, en función de las competencias por lograr; y, se favorece la diversificación de los escenarios de aprendizaje, acordes con las competencias por desarrollar, en la cual cinco estudiantes respondieron estar en desacuerdo. |
| Innovación | El eje de Innovación igual fue puntuado por los estudiantes como neutral. El ítem con menor puntaje enuncia lo siguiente: Se incorporan estrategias de aprendizaje activas e innovadoras que permiten el logro de las competencias. Para esta afirmación, cuatro estudiantes respondieron estar en desacuerdo. |

Discusión y conclusión

Con base en los resultados obtenidos, se pudo apreciar que es necesario redefinir las implicaciones de la responsabilidad social para que se tenga un verdadero impacto en el entorno social próximo, pues se considera que con la difusión de las investigaciones no se dará solución a las problemáticas sociales y educativas. Aunado a ello, es necesario que la institución fomente de manera

adecuada el sentido de la responsabilidad social como una práctica permanente, pues en este caso, los estudiantes no perciben que, al menos en el primer semestre, se halla facilitado su formación con la orientación que persigue este eje.

En lo que respecta a los ejes de flexibilidad e internacionalización no se identificó información específica que pudiese orientar la decisión de los estudiantes con respecto a cursar asignaturas optativas, tanto en la institución como fuera de ella. Esta falta de información podría ser identificada al no tener acceso al documento oficial completo del Plan de Estudios que se encuentran cursando.

Por otra parte, en lo que respecta a la educación centrada en el aprendizaje, se puede asumir que existe una mayor orientación a las prácticas propias que este eje conlleva, pues los estudiantes asumen en la mayoría de los casos una percepción favorable hacia las prácticas que se realizan y que son propias de este enfoque. De esta manera, es posible considerar que las prácticas enmarcadas en los ejes del MEFI aún requieren ser potenciadas para favorecer la formación integral de los estudiantes.

En este trabajo se concluye que considerar a los estudiantes como un grupo importante para el análisis del plan de estudios permitió identificar la relevancia de que estos estén informados sobre los lineamientos que rigen los programas que cursan, a fin de que sean actores directamente involucrados en la práctica de situaciones que faciliten su propia formación integral a través de los medios que la misma institución debe proveer.

Referencias

- McMillan, J.; Schumacher, S. (2008). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. 5ª Ed. Madrid: Pearson Educación.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. 2ª Ed. Colombia: McGraw-Hill.
- Programa Institucional de Habilitación en el MEFI (2013). Mérida, Yucatán: UADY.

Seguimiento de una innovación curricular a través de la asignatura de Precálculo

*Carlos Rondero Guerrero
Aarón Reyes Rodríguez
J. Alberto Acosta Hernández
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
ronderocar@gmail.com
aaron.reyes.rdz@gmail.com
acostah@uaeh.edu.mx*

Resumen: En este trabajo se hace el seguimiento a una innovación curricular por medio de una asignatura de matemáticas llamada Precálculo, creada para resolver una problemática de reprobación en los cursos de matemáticas en una universidad pública de México. Para tal propósito se propone un marco emergente, el de la vigilancia epistemológica, cuyo propósito es realizar el seguimiento a un nivel local de la asignatura mencionada. Se consideró como un elemento de análisis el cumplimiento de los objetivos de la innovación y la coherencia de estos con el paradigma educativo considerado. Particularmente, se destaca la importancia de considerar el impacto en aquellas variables que influyen sobre el proceso de construcción del conocimiento matemático y si la innovación propicia un cambio de paradigma, respecto de las acciones que se desarrollan en el sistema didáctico.

Palabras clave: Innovación curricular, vigilancia epistemológica, Precálculo.

Introducción

Cuando una institución educativa realiza una innovación curricular, se preocupa por asegurar el sustento teórico y metodológico de ésta, además de validar la pertinencia de la propuesta mediante su revisión por parte de algunas instancias institucionales como consejos técnicos o universitarios, academias y comités disciplinares. Sin embargo, una vez iniciado el proceso de puesta en marcha, el seguimiento de la innovación generalmente se estructura con base en aspectos de carácter técnico administrativo, pero se manifiesta poco interés por incluir elementos epistemológicos que determinan las características del proceso de aprendizaje y los niveles de comprensión que pueden lograr los estudiantes (Cocorda, 2007).

En la institución educativa de interés, en el año 2007 se inició la creación de un nuevo modelo educativo cuya finalidad principal fue satisfacer requerimientos de instancias gubernamentales nacionales, las cuales a su vez reflejan

requerimientos de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE. Previamente, en la Universidad se venía trabajando con base en un modelo educativo no explícito, construido a partir de los acuerdos de los diversos órganos colegiados de la institución, tales como el consejo universitario o consejos técnicos (UAEH, 2007).

Tal modelo educativo está organizado con base en dimensiones, las cuales se conciben como mapas conceptuales que ubican y relacionan “los objetos primordiales, las ideas, con las vías para acceder a ellos; las funciones y procesos; los sujetos a quienes se aplican como entes sociales (educandos y educadores) y el conocimiento ligado a los medios para aprehenderlo; las referencias para que sus alcances y características obedezcan a un orden predeterminado y delimitado; y las normas y decisiones para lograrlo, aunadas a los recursos y procedimientos para la práctica y las operaciones” (UAEH, 2007, p. IX). Estas dimensiones son: (i) Filosófica, (ii) Pedagógica, (iii) Sociológica, (iv) Jurídica, (v) Política y (vi) Operativa.

Desde nuestra perspectiva, la creación del modelo educativo referido, se puede caracterizar como una innovación curricular, dado que sólo tiene un impacto en el ámbito de una institución educativa y no afecta a las variables macro estructurales de un sistema educativo nacional. Cuando se pone en operación una innovación curricular, se da por hecho que todos los elementos que la conforman se llevarán a cabo como se expresan teóricamente en los documentos base, sin embargo, durante su puesta en práctica, se presentan sesgos debido a la gran diversidad de interpretaciones subjetivas sobre los propósitos que se pretenden al operarla.

En tal sentido, decidimos retomar el constructo de la vigilancia epistemológica, como marco referencial del que se desprende una herramienta metodológica que busca sustentar el proceso de seguimiento y la formulación de sugerencias para modificar o, en su caso, ajustar algunos aspectos de una innovación curricular. Entendemos por vigilancia epistemológica a la adopción de una postura crítica y propositiva respecto de cómo los principios rectores de una

innovación afectan las interacciones en el sistema didáctico y, en consecuencia, a las formas en que se construye el saber.

Sobre las Innovaciones Curriculares

De acuerdo con Brousseau y Chevallard, las innovaciones educativas se producen con la finalidad de revisar, reorganizar y transformar los saberes a enseñar, así como de examinar las prácticas que se llevan a cabo en el sistema didáctico y modificar enfoques para evitar la obsolescencia del saber (Fregona y Alagia, 2002). Una innovación conlleva un cambio profundo en paradigmas, así como en las prácticas sociales y educativas de una comunidad, cambio que es producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso, lo cual permite prever las implicaciones de su incorporación a la realidad del aula (Díaz-Barriga y Lugo, 2003).

Un proceso de innovación curricular debería revisar las prácticas de estudiantes y docentes con la finalidad de involucrarlos en el proceso de cambio y favorecer la transformación de las creencias y actitudes que se traduzcan en la adquisición de mayores niveles de comprensión de los conceptos o ideas clave en cada disciplina. Sin embargo, en ocasiones lo que ocurre es que los cambios son superficiales (reubicación, adición o eliminación de contenidos), sin que se realicen otras modificaciones profundas en el proceso de instrucción, que podrían dar origen a formas diferentes de acceder a los saberes y actividades didácticas que difieran esencialmente de aquellas a las que se enfrentan los estudiantes en las aproximaciones didácticas tradicionales (Simon y Blume, 1996).

Cualquier innovación en el ámbito educativo debe estar sustentada en una conceptualización amplia sobre lo que significa el aprendizaje de cada disciplina y de aquellos aspectos que favorecen la construcción del conocimiento (didácticas específicas). Se considera que el aprendizaje de un nuevo saber debe partir del conocimiento previo del estudiante; pero que en ocasiones este conocimiento viejo se convierte en un obstáculo para la construcción del nuevo conocimiento, aunque constituya un antecedente necesario, y por otra parte, que la superación de estos obstáculos frecuentemente es importante en la asignación de significado para el nuevo conocimiento (Balacheff, 1990). “Se conoce en contra de un conocimiento

anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos... lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse” (Bachelard, 2000, pp. 15-16).

El marco emergente que se propone es producto de una reflexión sustentada en la vigilancia epistemológica que se llevó a cabo para dar seguimiento a una innovación curricular institucional, considerada en un nivel local, desde la perspectiva de este trabajo, el análisis está centrado en una asignatura de matemáticas llamada Precálculo, que fue creada con la finalidad de resolver una problemática de alta reprobación en los cursos de Cálculo en carreras de ingeniería. Cabe señalar que en la propuesta de creación de tal asignatura, no se hacen consideraciones conceptuales más amplias como el hecho de que ésta debería ser un asignatura de enlace entre la matemática elemental y la matemática superior, además de un factor de reflexión más profunda sobre diversos conceptos matemáticos previos, lo que puede permitir a los estudiantes pasar de un pensamiento elemental a un pensamiento analítico. Por otra parte, tampoco se hace referencia a contextualizar el Precálculo según la carrera de ingeniería de que se trate, incluidas las prácticas gremiales correspondientes.

En este sentido, dado que concebimos que el trabajo matemático consiste en la creación de herramientas conceptuales, una innovación curricular que impacte en el ámbito disciplinar propio de la matemática, debería enfocarse en propiciar el que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y analítico, expresado en la capacidad para hacer matemáticas, es decir, llevar a cabo actividades fundamentales del pensamiento matemático entre las que se encuentra observar patrones y regularidades, explorar, conjeturar, argumentar y resolver problemas, con la finalidad de determinar la naturaleza o principios a los que obedecen estas regularidades en sistemas definidos teóricamente o en modelos abstraídos del mundo real (Schoenfeld, 1992).

A pesar de lo mencionado en párrafos previos, para diversas instituciones educativas, la innovación es sinónimo de incorporación de las novedades del momento, más que de un cambio en el paradigma que oriente las prácticas o la organización educativa (Díaz-Barriga y Lugo, 2003). En el contexto de la didáctica

de las matemáticas el cambio de paradigma es central, particularmente en lo que respecta a la promoción de la articulación de saberes que se ha identificado como indicador de la comprensión conceptual (Hiebert, et al., 1997) y en la importancia de la formación profesores como eje para la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Sowder, 2007).

En relación con este último punto es necesario resaltar que las innovaciones curriculares debieran orientar los programas de formación de profesores hacia la generación de líderes académicos que puedan desarrollar en los estudiantes habilidades para pensar y razonar matemáticamente, mediante el diseño e implementación de tareas y ambientes de instrucción en los que se promueva la reflexión, la comunicación de ideas y el respeto a las opiniones de los demás (Stein, Grover y Henningsen, 1996; Hiebert et al., 1997).

Seguimiento de una innovación curricular sustentada en una vigilancia epistemológica

La vigilancia epistemológica es un término acuñado por Bachelard (1966), que han utilizado y adaptado sociólogos como Bourdieu y educadores matemáticos como Brousseau y Chevallard. En sus orígenes la vigilancia epistemológica se consideraba como una actividad crítica acerca del proceso de investigación con la finalidad de separar claramente la opinión común del conocimiento científico y como medio para “enriquecer y precisar el conocimiento del error y de las condiciones que lo hacen posible y, a veces inevitable” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 2008, 18). Desde esta perspectiva, ejercer la vigilancia epistemológica conlleva una reflexión respecto al lugar que ocupa el investigador en el campo científico y en la sociedad en general.

Posteriormente, la idea de vigilancia epistemológica fue retomada por la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD). En esta teoría se considera que la transposición didáctica que se presenta entre los saberes sabios y los saberes enseñables y enseñados es una herramienta para ejercer esta vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998). La transposición didáctica trae consigo un enorme distanciamiento entre el saber enseñado y el saber sabio debido a los

procesos de transformación del conocimiento, del envejecimiento ya sea biológico o moral de los saberes.

Ante esta situación de cambio inherente a todo proceso de transposición didáctica, en la TAD se recomienda asumir una actitud crítica respecto a los modos de saber y sus transformaciones, a la que denomina vigilancia epistemológica (De Faria-Campos, 2006). Así, en un sentido amplio, una tarea de quien investiga la realidad educativa es ejercer una vigilancia de las transformaciones que se llevan a cabo en un sistema didáctico, al asumir una postura crítica, que permita instalar dudas sistemáticas respecto a la efectividad o impacto de los cambios, atendiendo a las relaciones entre algunas variables consideradas como relevantes por el investigador.

Con base en los objetivos de este trabajo consideramos que la vigilancia epistemológica, en el ámbito de una innovación educativa, es la acción de reflexión y análisis crítico que se requiere ejercer sobre los cambios en el sistema didáctico: saberes, profesores, estudiantes y el medio, así como de las relaciones entre ellos, con la finalidad de explicitar las problemáticas y los principios que influyen positiva o negativamente en la consecución de los objetivos de la innovación relativos a una mejora del nivel de comprensión conceptual lograda por los estudiantes (Figura 1). Diferentes ámbitos en los que se puede ejercer una vigilancia epistemológica

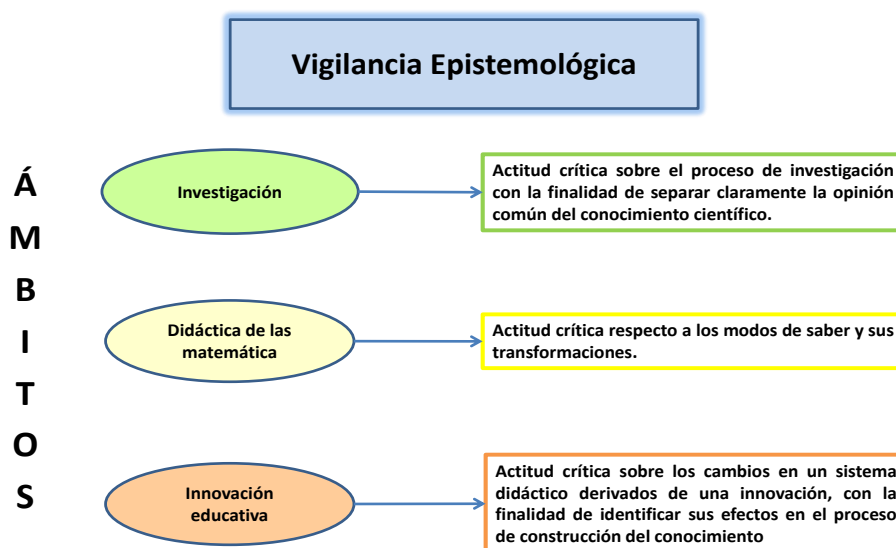


Figura 1. Vigilancia Epistemológica

La vigilancia epistemológica puede ser una herramienta para evaluar una innovación educativa mediante el análisis, con un cierto grado de profundidad, de la distancia entre los objetivos propuestos en la reforma o innovación y el logro de los mismos, o bien de las desviaciones entre objetivos y logros, así como de sus causas, en términos del proceso de construcción del conocimiento. La determinación de los alcances cualitativos de una innovación educativa requiere de una vigilancia epistemológica permanente sobre variables sustantivas como son los saberes a enseñar, reflejados en los programas educativos y en los libros de texto, así como los saberes enseñados, relacionados con la actividad de estudiantes y profesores en el aula, además de las actitudes de unos y otros respecto a la construcción y acercamiento a un conocimiento científico.

Niveles de seguimiento y variables relevantes

Como ya se ha mencionado, el proceso de vigilancia epistemológica tiene como objetivo determinar en qué medida los cambios en el sistema didáctico, derivados de un proceso de innovación han propiciado una ganancia en el aprendizaje de los estudiantes.

Así, el seguimiento de una innovación se puede ejercer al menos en cuatro niveles, un nivel macro o institucional, en el que se analiza las mejoras alcanzadas en el ámbito de los diferentes programas educativos de una institución; un nivel meso, el cual centra el análisis en las mejoras en el sistema didáctico alrededor de cada una de las asignaturas de un programa educativo; un nivel micro, referido a los cambios en una asignatura específica y un nivel local, relacionado con la ganancia cognitiva de un grupo de estudiantes, entendida como la necesaria profundizando en significados y representaciones de los saberes, que se lleva precisamente en la unidad mínima en que se puede estudiar las interacciones que ocurren en el sistema didáctico, durante un periodo temporal específico, en este sentido un curso específico de Precálculo es el contexto en el que se analiza la congruencia entre los propósitos declarados en la innovación y lo que ocurre en el aula.

El seguimiento de una innovación educativa, en un nivel local, requiere de un análisis detallado del cambio de paradigma respecto de los modos de

construcción del saber, específicamente en el microsistema áulico de matemáticas, con la finalidad de identificar las características de los “nuevos” saberes y prácticas. Este análisis busca determinar en qué medida los estudiantes desarrollan formas matemáticas de pensar y razonar, y si se promueven o no por parte de los profesores la articulación efectiva de los saberes, considerando para ello los previos y los subsecuentes, así como los diferentes niveles de profundidad.

Precisamente, respecto de la importancia de considerar los saberes previos en la enseñanza de las ciencias, Bachelard (2000) expresa que los estudiantes llegan al aula con conocimientos obtenidos en su entorno familiar o social, los cuales constituyen en ocasiones la base para adquirir nuevo conocimiento u obstáculos que deben superarse para construir un conocimiento diferente al obtenido en la vida cotidiana. En tal caso, los estudiantes que ingresan al primer semestre de licenciatura, traen con ellos saberes matemáticos de secundaria y bachillerato que frecuentemente se convierten en obstáculos epistemológicos que impiden la instalación de nuevos saberes escolares.

Por supuesto, dada la naturaleza misma de una innovación educativa, la vigilancia epistemológica puede realizarse en los niveles indicados; sin embargo, dada la perspectiva de este trabajo, sólo se considera una parte de tal ejercicio al tomar como unidad básica de estudio y seguimiento, a una asignatura de Precálculo, bajo el supuesto de que en la misma aparecen algunos de los aspectos para entender el efecto de la innovación a un nivel local. Desde este análisis local, se busca desprender ciertas regularidades que permitan identificar la forma en que se está llevando a cabo la innovación en otros niveles, si tales efectos son concordantes con lo esperado y si además son relevantes desde el punto de vista cognitivo.

Ahora bien, habría que fomentar una cultura educativa que promueva el acercamiento de estudiantes y profesores, al uso cotidiano de libros de texto y materiales didácticos (por ejemplo, cuadernos de trabajo), donde se incluyan los saberes mínimos sobre los cuáles el estudiante debe tener un dominio suficiente y

adecuado. Es importante también, que éstos materiales incluyan la resolución de problemas tanto típicos o rutinarios como no rutinarios.

Por supuesto, la vigilancia sobre los profesores requiere analizar cómo ellos transforman los saberes enseñables, que aparecen en programas, libros y materiales, en saberes enseñados en el escenario didáctico, y si aparecen o no en su discurso argumentativo aspectos tales como, la necesaria articulación de saberes y sus incidencias en la obtención de una ganancia cognitiva en términos del desarrollo de un pensamiento analítico, incidente en la formación científica de los estudiantes.

La vigilancia epistemológica de las prácticas educativas de profesores y estudiantes tiene una gran relevancia puesto que puede arrojar resultados acerca de las grandes limitantes que se presentan en el aula: un discurso plano y restrictivo por parte del profesor, poca disposición para aprender y falta de compromiso de los estudiantes para construir su conocimiento de forma independiente (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997), ausencia de materiales didácticos y carencia de una interrelación entre los diferentes significados inherentes a los saberes.

La vigilancia epistemológica ejercida a un nivel local, permitió identificar algunos de los factores más relevantes para el seguimiento a las diferentes formas en que los saberes perviven o se manifiestan en la escena didáctica y en la misma práctica educativa de profesores y estudiantes.

En la medida en que se preste atención a las variables que influyen en los aspectos epistemológicos de la innovación, con un sentido crítico, se pueden identificar debilidades de los cambios promovidos y en su caso elaborar propuestas que la fortalezcan.

Reflexiones

En el desarrollo de este trabajo se logró identificar que es importante ejercer una vigilancia epistemológica más allá de los contenidos disciplinares, como es el caso de las variables actitudinales y los comportamientos de profesores y estudiantes. El marco bosquejado puede ser adaptado para llegar a constituir una

metodología que permita ejercer una vigilancia epistemológica a algunos de los niveles identificados.

Una innovación educativa requiere de un seguimiento continuo que propicie modificaciones y readecuaciones a los objetivos originalmente planteados. Comúnmente el seguimiento de las reformas se reduce a aspectos cuantitativos referidos sólo a indicadores de la eficiencia terminal, dejando de lado aquellos de carácter cualitativo que le son inherentes, pero que generalmente no se toman en cuenta, es el caso de la ganancia cognitiva de los estudiantes, reflejada en el desarrollo del pensamiento crítico y en una explicitación de la articulación de saberes.

Cuando el seguimiento de la innovación determina que tal ganancia cognitiva es muy limitada, habrá que revisar tanto los principios rectores como el funcionamiento operativo de ésta en los diferentes niveles, prestando particular atención a las creencias y actitudes de estudiantes y profesores.

Referencias

- Bachelard, G. (1966). *Le Rationalisme Appliqué* (troisième édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (23 ed., trad. José Babini). México: Siglo XXI.
- Balacheff, N. (1990). Towards a problématique for research on mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(4), 258-272.
- Bourdieu, P, Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cocorda, E. (2007). Hacia una propuesta de evaluación y seguimiento de la reforma educativa en las provincias argentinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII (1-2), 147-173.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Chevallard, Y., Bosch, M., y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori.

- De Faria-Campos, E. (2006). Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 1(2), 20-30.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002* (vol. 5, pp. 63-123). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fregona, D. y Alagia, H. (2002). Problemas nuevos –y otros no tanto– en la formación de profesores de matemática. *Cuadernos de Educación*, 2(2), 141-150.
- 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.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Simon, M., & Blume, G. W. (1996). Justification in the mathematics classroom: A study of prospective elementary teachers. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 3-31.
- Sowder, J. (2007). The mathematical education and development of teachers. En F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 167-224). North Carolina: Information Age Publishing.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH] (2007). Modelo Educativo de la UAEH. Pachuca: UAEH. Recuperado de

http://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf el 31 de enero 2014.

**FOROS DE DISCUSIÓN
REPORTES DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA
FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD DE LOS
POSGRADOS**

Saberes asociados con la formación para la Investigación en los Posgrados en Educación

David Pérez Arenas
Pedro Atilano Morales
Jesús Francisco Condes Infante
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)
pearenas@prodigy.net.mx
atila1268@yahoo.com.mx
panchomaraton123@hotmail.com

Resumen: La ponencia contiene parte del sustento teórico metodológico y de los resultados de un proyecto de investigación que tenía entre sus objetivos identificar el tipo de saberes que los docentes investigadores de posgrado acumularon a lo largo de sus trayectorias académicas y profesionales en relación con la formación para la investigación; saberes experienciales que se oponen a los denominados saberes cognitivos y epistémicos, pero que es común sobredeterminen las prácticas educativas de los investigadores considerados como exitosos en relación con la enseñanza de la investigación y que cuentan con un número considerable de graduados en los posgrados en educación: lo que ha permitido resolver de manera satisfactoria una de las tensiones que enfrentan este tipo de estudios. Una de las mayores aportaciones del estudio tiene que ver con el reconocimiento de que la diversidad de saberes acumulados, no obedecen a concepciones y prácticas homogéneas, sino que en varios de los casos éstas se contraponen, o contradicen, pero su validez y resultados dependen de las trayectorias académicas y profesionales de los investigadores que los fueron construyendo.

Palabras Clave: Formación en Investigación, saberes docentes, didáctica de la investigación, metodología investigación, posgrados en educación

La formación para la investigación y eficiencia terminal en tensión

En esta ponencia se presenta una parte de los resultados 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*, que en su denominación misma contiene dos de los mayores problemas que enfrentan las instituciones que ofrecen este tipo de programas; en este estudio nos ocuparemos sólo de una de las preguntas de investigación ¿Cuáles son los saberes que los docentes investigadores de los posgrados en educación, han acumulado en relación con la formación para la investigación educativa? y que han incidido

favorablemente para atender el problema de la eficiencia terminal en los posgrados sin descuidar la calidad de las tesis que se presentan como productos de investigación.

El supuesto del que se parte es que frente al problema de la formación para la investigación y eficiencia terminal en el posgrado, se reconoce también la existencia de una serie de experiencias y saberes que los docentes, investigadores, asesores y/o tutores han acumulado sobre este tema, pero no se corresponden del todo con los conocimientos y saberes teóricos que han adquirido e impactan la dimensión cognitiva de la formación para la investigación.

Formación para la Investigación: una diversidad de saberes.

Un primer aspecto que es importante destacar en relación con la formación para la investigación, es que en ésta intervienen una diversidad de saberes provenientes de diversas fuentes, por un lado están los contenidos en las ciencias, las disciplinas y las teorías, y que de manera general podemos asociar con la formación académica (Pérez Arenas, 2007, p.29).

Este tipo de saberes son necesarios para la enseñanza y didáctica de la investigación, sin embargo no son suficientes, pues en esta práctica educativa, intervienen otro tipo de saberes que actúan no sólo en el nivel cognitivo, con un sentido prescriptivo; sino que son resultado de experiencias profesionales constituidas por el conjunto de rutinas, creencias y teorías implícitas que los docentes van viviendo en los procesos de formación en que participan de manera cotidiana, constituyendo lo que varios autores han denominado como los saberes prácticos, sustentados en las experiencias acumuladas o producto de un recorrido profesional.

Algunos autores formados en la perspectiva etnográfica y sustentados en la categoría de vida cotidiana de Heller (1977) definen a este tipo de saberes como cotidianos, relacionados con su experiencia de la vida e historia personal o identidad, constituidos también a partir de su interacción con los otros; como señala Tardif (2012) el saber experiencial es un saber social no solamente porque se comparta con todo un grupo de agentes o intervengan diferentes sujetos, sino porque se adquiere en un contexto de socialización profesional, a lo largo de una

historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar a investigar, ejercitando esta tarea en el trabajo cotidiano que realiza día con día, y no de una vez para siempre y de una sola forma. (Tardif, 2012, p.37)

Los docentes e investigadores conforman los saberes experienciales y cotidianos necesarios para la enseñanza de la investigación durante su trabajo en el aula, en interacción con los alumnos que se encuentran asesorando, en las reuniones de tutoría, o en interacción con sus pares, con cada grupo que coordinan o en el que participan, al participar en eventos académicos relacionados con la presentación de los productos derivados de la investigación, pero sobre todo en el ejercicio artesanal y cotidiano de la misma; este tipo de saberes son culturales, históricos y socialmente construidos.

Tardif denomina a estos saberes experienciales y cotidianos, para distinguirlos de los saberes disciplinarios y curriculares, en tanto se derivan del trabajo cotidiano de los maestros, se incorporan a la experiencia individual y colectivo en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser, en tanto no están sistematizados en doctrinas o teorías, son prácticos pero no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran a ella y forman un conjunto de representaciones a partir de la cual los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones, constituyen por así decir, la cultura docente en acción (Tardif, 2012, p. 39), reconociéndolos al mismo tiempo como saberes existenciales, sociales y pragmáticos.

Son existenciales en el sentido de que un maestro “no piensa sólo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. [...] El profesor no es sólo un “sujeto epistémico” que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, [...] es un “sujeto existencial” [...] una persona completa con su cuerpo, sus

emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo.
(Tardif, 2012, p.76).

Los saberes docentes relacionados con la formación para la investigación, no se pueden reducir a los requeridos por un sistema cognitivo de procesamiento de información, sino que aluden necesariamente a un proceso discursivo y narrativo enraizado en las historias de los sujetos, portadoras de lenguajes, significaciones, procedentes de experiencias formadoras, condensadas en lo que se ha denominado como saberes narrativos.

La narrativa, perspectiva metodológica para recuperar los saberes docentes.

Mientras algunos autores se han inclinado por enfatizar el carácter narrativo del saber docente, con el que asocian las metáforas e imágenes que condensan su historia personal, al tiempo que son portadoras de sentidos, lenguajes y significaciones, procedentes de experiencias formadoras; otros se han ocupado de ubicar a la narrativa como una estrategia metodológica (Bolívar, 2002) para recuperar este tipo de saberes, orillando a los docentes a contar la historia de su saber enseñar, mediante el recuento de sus experiencias personales y profesionales que más les hayan sido significativas desde el punto de vista de su identidad personal y experiencia profesional.

Lyotard (1993) ha sido uno de los autores que se ha ocupado de los saberes narrativos, distinguiéndolos de los científicos, pues considera que el saber utilizado en los actos del habla no se reduce al derivado de la ciencia, ni a los conocimientos contenidos en las teorías orientados a describir lo objetos o explicarlos, con un sentido denotativo o prescriptivo, como los de la lógica racional y científica propia de la Modernidad, desde la cual se intentan silenciar, rechazar o negar otro tipo de saberes provenientes de otros ámbitos como la narrativa y la vida cotidiana, que en algunos casos tienen tanta o más importancia que los denominados de la ciencia, pues pueden armonizar más con la costumbre y la cultura de una comunidad.

Con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber hacer, saber oír, etc. [...] No consiste en una competencia que se refiera a

tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros (Lyotard, 1993, p. 50).

Con base en el reconocimiento de *la narrativa* como el medio a través del cual se formula este tipo de saber, y del relato como *la forma por excelencia de ese saber* (Lyotard, 1993, p.52); este estudio se sustentó en una perspectiva metodológica cualitativa, recurriendo al análisis de la narrativa de 12 docentes investigadores del ISCEEM, y 5 adscritos a otras instituciones, teniendo como característica común que todos ellos estaban entre quienes mayor número de graduados tenían en el Instituto o sus centros de adscripción laboral.

Una vez que se les hizo la invitación para participar en el estudio, se les envió un guión con tres preguntas eje, relacionadas con su formación académica y trayectoria profesional, con las características y perfiles de los estudiantes que consideraban favorecían o limitaban la conclusión de la tesis, y con sus experiencias y saberes acumulados en relación con la metodología y didáctica de la investigación, desde las cuales elaboraron una narrativa que presentaron en un seminario taller, a los externos se les entrevistó con los mismos ejes; se transcribieron las exposiciones y procedió al análisis de las narrativas

Pluralidad de juegos de lenguaje en las narrativas de los docentes.

A través de los relatos de los docentes investigadores se puede reconocer sus éxitos o fracasos en una comunidad o institución, sin embargo esta valoración dependerá de la pluralidad de juegos de lenguaje que se deriven de la narrativa en cuestión, con base en normas fijadas por las prácticas de la comunidad o instituciones, y no de manera axiomática como sucede con los saberes científicos;

A mí me parece necesario, pertinente, en el sentido de recuperar la experiencia, poca o mucha que hay, exitosa o no exitosa, pero experiencia al fin, que puede llevarnos a una reflexión de lo que hacemos, y cómo lo hacemos, para no equivocarnos (HBN-14122011-DT:1). ()*

Como señala Foucault (2012), el campo en que se circunscribe un saber no es casual o arbitrario, está fijado por las formas de su construcción, da acuerdo a sus reglas de uso y de los medios con que se ha realizado; pero sobre todo a las

historias de vida, trayectorias académicas y profesionales, en este caso de los investigadores.

Hoy, a partir de mis experiencias, puedo hablar con convicción de mis haceres y saberes en el ámbito profesional y de cómo he crecido con, y desde, la convivencia académica y humana con los otros (DSJ-22022012-ST:1).

Al asociarse el saber narrativo con la costumbre y la tradición de la comunidad donde se enuncia, este tipo de saber incorpora además de un saber técnico instrumental, o un saber hacer, un saber valoral, ético y sensitivo, que permite a los investigadores, poner en marcha una diversidad de estrategias para lograr sus objetivos, y de manera previa o simultánea, poner en juego una diversidad de competencias que tienen que desplegar en su práctica diaria, al tiempo que tienen que tomar una serie de decisiones en las que entran en juego sus valores fundantes que orientan su quehacer cotidiano.

Lo que determina, no sólo tu perspectiva académica, tu forma de trabajo y tu formación, sino toda la experiencia vital, toda la experiencia política, al menos en mi caso [...] Involucrarte en cuestiones políticas, intelectualmente te urge a formarte de otro modo, que va más allá de las aulas (VCM-03082012-UAEM:1-2).

De manera que la enseñanza de la investigación, implica no sólo un saber hacer en relación con la elaboración de un programa, dar una clase o enseñar una estrategia o técnica de investigación, o un saber disciplinario asociado con las perspectivas teóricas o metodológicas para la investigación; sino que todo esto está mediado por la historia personal, las trayectorias académicas y profesionales.

Mi tránsito por el CCH, fue central en mi formación para la investigación, derivaron principios fundamentales: nos permitieron ver como decía mi maestra de redacción a leer se aprende leyendo, escribir se aprende escribiendo, a lo mejor por eso busco el poder de la cultura escrita (HFGE-21042012-DE:5).

Otro tipo de saberes que los docentes consideran importantes en relación con la formación para la investigación, son los asociados con el ámbito afectivo,

en tanto permiten establecer los vínculos necesarios para mantener una relación con el asesorado, durante el tiempo que se dirija la tesis o desarrolle el proyecto de investigación; un saber ser, en relación con el posicionamiento que oriente el sentido y dirección que le dé a su tarea como formador; en suma una formación amplia que les posibilite buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso: conocer, decidir, transformar (Lyotard, 1993, p.50).

El acuerdo que yo hago con los estudiantes, es, vamos a empezar juntos, pero no vamos a ceder, vamos a llegar hasta el final, pero para llegar hasta el final, también el estudiante sabe que cuenta conmigo incondicionalmente, y cuenta no porque yo le daré lecturas y yo le haré los trabajos y yo le diré ahora haz esto y ahora haz lo otro, cuenta como interlocutora en todo (MBMG-2306-UdeG13).

Sin embargo uno de los hallazgos más interesantes derivados del análisis de las narrativas, tuvo que ver no sólo con la diversidad de saberes que los docentes van acumulando en relación con la formación para la investigación, sino con la forma en cómo van resolviendo las polémicas y tensiones a las que se enfrentan tanto en el ejercicio de la investigación como en su enseñanza, entre las que destacamos las siguientes: la posibilidad o no de establecer un vínculo entre la investigación con la docencia, o en otros términos el que los docentes en servicio puedan o no hacer investigación educativa, del tipo de investigación que pueden realizar, así como de su validez; otra de las polémicas tiene que ver con la pertinencia o no de que los tutores se limiten a asesorar proyectos y tesis derivados tan sólo de las perspectivas teóricas o metodológicas que éstos han trabajado, o bien que puedan asesorar proyectos ubicados en otras líneas diferentes; en el mismo sentido están las tensiones derivadas del lugar o preeminencia que ocupen los referentes teóricos o empíricos en los proyectos, iniciar con el trabajo de campo o con la investigación documental, el de resolver primero las cuestiones metodológicas o las asociadas con la problematización y construcción del objeto de estudio.

Se identificó en el estudio que la razón por la cual las diferentes concepciones y prácticas de los tutores asociadas con la formación para la

investigación y conclusión de las tesis de sus tutorados, son exitosas; obedecen no a que éstos encontraron o poseen las estrategias, prácticas o posturas verdaderas o a que éstas en sí mismas garantizan resultados, sino a que están asociadas con sus trayectorias académicas, con la forma en que las fueron construyendo y transformando, pero sobre todo el éxito es producto de un ejercicio permanente de reflexión sobre su propia práctica y experiencia profesional.

Lo anterior no quiere decir que no se hayan ubicado ciertas coincidencias entre las concepciones y prácticas condensadas en las narrativas, por ejemplo las de los investigadores con una trayectoria normalista, así como las de los universitarios, una de las más evidentes tiene que ver no sólo con el reconocimiento de la importancia y posibilidad de la vinculación de la docencia y la investigación, sino del desarrollo de estrategias didácticas para hacerlo, desde quienes se reconocen más como normalistas; en tanto quienes se asumen y/o valoran más como universitarios, sus prácticas y estrategias se sustentan en concepciones de la educación que trascienden los ámbitos escolares, al tiempo que se asocian la formación más con una dimensión ética y política.

Se identificaron también algunas coincidencias, en las narrativas de los docentes relacionadas con la importancia del reconocimiento de los otros, como interlocutores, para articular sus intereses investigativos con los propios y darles una dirección; de manera que *los procesos de tutoría como acompañamiento del otro, implique asumirla como de crecimiento mutuo, pero también como responsabilidad de conducción, transmisión de saberes y aporte a la formación del otro* (DSJ-22022012-ST:9).

Una de las coincidencias más importantes, tiene que ver con el reconocimiento de la formación para la investigación, como una tarea artesanal e intelectual como la concibió Sánchez Puentes (2010), que requiere tanto de un conjunto de saberes prácticos, técnicos e instrumentales que se van adquiriendo con el ejercicio de las tareas cotidianas de la investigación, como de concepciones y miradas en relación a los propósitos y sentidos de la investigación.

A manera de conclusiones, se puede decir que las narrativas de los investigadores, mostraron parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces

tácito o silenciado por el discurso dominante, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo.

Por eso, acopiar, sistematizar y analizar estos relatos dio la oportunidad de conocer las relaciones entre las trayectorias profesionales de los docentes e investigadores implicados con sus saberes y supuestos sobre la enseñanza de la investigación; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros, en relación con el tema de la formación para la investigación.

En relación con el tipo de saberes, contenidos en las narrativas y reconocidos como importantes, se pueden agrupar en varios tipos, los de orden teórico metodológico, los relacionados con la enseñanza o didáctica de la investigación, y los derivados de las interacciones que establecen con los asesorados y tutorados; otra forma es reconocerlos como saberes relacionados con el hacer, con el saber como conocimiento y con el ser ético y estético asociado con la investigación y una nueva configuración de lo filosófico-educativo desde las narrativas, constituidas como resultado del cruce de una serie de saberes científicos, académicos y cognitivos, con los experienciales de los investigadores.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> consultado 12 enero 2012
- Foucault, Michel, (2002) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, editores.
- Liotard, J. Francois (1993) *La condición posmoderna*, España, Planeta Agostini.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la Vida Cotidiana*, Barcelona, Península.
- Pérez Arenas, David (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*, México, IISUE-UNAM, UAG, UASLP, 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 Editores.

Tardif, Maurice (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Narcea, 234 pp.

(*) (HBN-14122011-DT:1).Indica las iniciales de los apellidos y nombre de los investigadores que participaron en el estudio, fecha de la entrevista, y lugar de su adscripción laboral, y página de transcripción)

Campo laboral de profesionales en innovación educativa: un estudio de egresados en la UADY

*Jorge Alberto Ramírez de Arellano de la Peña
Alonso Enrique Velarde Solís
Jéssica Adair Paredes Juárez
Facultad de Educación UADY
rarellan@uady.mx
aevs66@gmail.com
japj_beulo@hotmail.com*

Resumen: En el presente trabajo se muestran resultados de un estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán. El objetivo fue identificar las condiciones laborales, las funciones y las actividades que realizan en su ambiente de trabajo.

Para la recolección de los datos se administró el Cuestionario Base de Seguimiento de Egresados de Posgrado, establecido como modelo institucional en la UADY a un total de 26 egresados que, para fines de este trabajo, se analizaron los resultados del apartado desempeño laboral. Entre los hallazgos más relevantes se encuentran que los graduados están realizando en su mayoría actividades de docencia y desempeñando funciones acordes al perfil de egreso del programa, sin embargo, sus condiciones laborales (por ejemplo el ingreso mensual) no son las esperadas de acuerdo con su preparación académica.

Palabras clave: Campo laboral, Innovación educativa, estudio de egresados.

Planteamiento del problema

En el campo de la educación superior uno de las herramientas que abona en la sociedad a tener una perspectiva del trabajo realizado por las instituciones de este nivel (IES) son los estudios de seguimiento de egresados. Esta herramienta se ha convertido en una práctica frecuente en las IES, así como un criterio en las evaluaciones de los organismos acreditadores, para conocer la pertinencia y si se logran los objetivos de los planes y programas de estudio. Fresán (1998) plantea que el conocimiento de la labor de los egresados compone una ruta de acercamiento entre la situación de los espacios competitivos que demanda la sociedad, las tendencias económicas de las diferentes regiones del país y lo propuesto por las IES en sus programas, lo que trae consigo una resignificación de la labor educativa a nivel superior.

Asimismo, los resultados de los estudios de egresados representan un instrumento valioso para el análisis de las condiciones laborales de los nuevos

profesionistas, conocer dónde prestan sus servicios, si se anexan a empresas o laboran de manera independiente, en qué posición jerárquica es su actuar, si el puesto que desempeña corresponde a su formación académica o si les permite mejorar su condición laboral (Fresán, 1998, p.20). De igual manera son herramientas fundamentales para diagnosticar la realidad de los profesionales egresados de nivel superior e inducir a la reflexión profunda en las universidades acerca de sus valores y fines; además, los resultados de estos estudios pueden aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de las instituciones que se mantienen alertas ante las nuevas necesidades sociales “permitiéndoles reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso social menos inequitativo y dependiente” (Fresán, 1998, pp.20-21).

De esta forma, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), preocupada por conocer la situación actual de sus egresados, implementó el Programa de Seguimiento de Egresados y Estudios de empleadores, de una manera más sistemática a partir de 2009. Aunque los esfuerzos primeramente se dirigieron a los programas de licenciatura, en conjunto con las Dependencias y Facultades se han incorporado al sistema los programas de posgrado.

Uno de los programas con mayor trascendencia en la UADY es la Maestría en Innovación Educativa (MINE), la cual forma a profesionales capaces de implementar métodos y estrategias de intervención educativa mediante el análisis de contextos de aprendizaje actuales, con la capacidad de responder a las necesidades del entorno utilizando las TIC, realizando adecuaciones curriculares y evaluaciones pertinentes a los diferentes escenarios educativos. Que los egresados de este programa se desempeñen en su campo de formación abona para la calidad de la educación en el estado, esto lleva a pensar, ¿qué funciones desempeñan los egresados en su ámbito profesional?, ¿qué competencias desarrollan?, ¿cuál es el sector en el que se desempeñan laboralmente?, ¿cómo fue su inserción al campo laboral?, ¿en qué condiciones laboran? y ¿qué tan satisfechos se encuentran con su empleo? Estas son preguntas que serán respondidas en el apartado de análisis.

Objetivos

Identificar las condiciones laborales de los egresados de la MINE.

Identificar las funciones que desempeñan los egresados de la MINE en su ejercicio laboral.

Conocer las actividades que desarrollan los egresados de la MINE en su contexto laboral.

Marco Teórico.

En las escuelas de educación superior la innovación ha venido a representar en la mayoría de los casos, un procedimiento planeado en el cual se introduce una transformación hacia nuevos mejoramientos para un curso, estudiante, institución, departamento o en conjunto la educación superior y en las circunstancias que se presenten (Hannan y Silver, 2006), en el trabajo docente que se realiza en las universidades, los procedimientos de innovación correspondiente al uso de las TIC suelen basarse en la mayoría de los casos en las soluciones y disponibilidades tecnológicas que existen (Salinas, 2004),

Salinas (2004) señala que el proceso de innovación educativa se compone por diversas facetas, las cuales incluyen: los factores económicos, ideológicos, culturales, políticos, psicológicos y esto impacta en diversos contextos desde el nivel del aula hasta llegar al nivel universitario; el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. Si bien la innovación está cerca de la práctica, la misma se relaciona con un proceso que incluye cambios en el currículo, en las maneras de observar y razonar las disciplinas, las estrategias desarrolladas, en el modo de estructurar y asociar una disciplina con otra (Salinas, 2004).

La innovación origina cambios en el entorno y en los sujetos, cuando estos se presentan en las instituciones de educación superior muestran cuatro manifestaciones: cambios en el rol del profesor, cambia su rol de difundir el conocimiento al estudiante, tomando el docente el papel de mediador y dejando a los estudiantes la creación de su propio conocimiento (Salinas 2004); al enfrentar la conjunción del profesor con las TIC, el profesor se vuelve guía de los alumnos

en vez de ser la fuente de conocimiento proporcionándoles medios y mecanismos que necesitan para la búsqueda y creación de nuevos conocimientos y capacidades (Hannan y Silver, 2006); los cambios de rol en el alumno, de la misma manera que el profesor está inmerso en la sociedad de la información el papel del educando es diferente a lo que comúnmente se le ha asociado, los estudiantes son favorecidos de diversas maneras al estar en contacto con las TIC y progresan en esta visión nueva del usuario de la información (Salinas, 2004); Los cambios metodológicos, las resoluciones relacionadas con las TIC implican la elección de herramientas de comunicación o sistemas de comunicación que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto se origina del conocimiento que proporcionan los avances tecnológicos (Hannan y Silver, 2006); Implicaciones institucionales, en este proceso de innovación del profesorado cimentada en las TIC las instituciones educativas necesitan involucrarse debido al gran impacto que la era de la información proporciona. Lo planteado por Salinas anteriormente sobre la innovación (la generación de cambios en el entorno educativo, los sujetos, el rol de profesor, el rol del alumno, así como la introducción de las TIC como método de enseñanza-aprendizaje), se ve reflejado en los resultados de la presente investigación.

Método

El estudio es de tipo cuantitativo, de alcance descriptivo, con un diseño no experimental, transeccional (Hernández, Fernández, Baptista, 2014; León y Montero, 1997), ya que los datos se obtuvieron en un solo momento de acuerdo con los lineamientos que propone ANUIES para el estudio de seguimiento de egresados. De esta forma, se recolectó información de los egresados de la MINE en los años 2010 y 2011, de los cuales, la muestra fue de 26 egresados (14, 12 respectivamente).

El instrumento que se administró fue el Cuestionario Base de Seguimiento de Egresados de Posgrado, establecido como modelo institucional en la UADY, del cual se realizaron adecuaciones específicas para la población a la cual fue administrado. De esta forma, quedó conformado por 10 secciones, de las cuales, para fines de este estudio se analizaron los datos de la sección de *desempeño*

laboral. Concluida la recolección de información se diseñó la base de datos con la información obtenida, se realizó el proceso de revisión y sistematización para dar sentido a la información recolectada. Los datos obtenidos fueron procesados en el *Statistical Package for the Science* (SPSS) como herramienta para el análisis de la información. Para efectos del estudio se utilizó la estadística descriptiva con base en el análisis de frecuencias.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el estudio que dan respuesta a las preguntas de investigación antes planteadas, organizados de acuerdo con los objetivos establecidos previamente. En cuanto las *condiciones laborales* en las que se encuentran actualmente, el 88.5% de los egresados tiene empleo mientras que el 11.5% no cuenta con uno; los motivos por los cuales indican no contar con empleo son que no hay vacantes, están por incorporarse a un trabajo o lo acaba de perder. De igual manera se les preguntó el tiempo estimado para encontrar trabajo después de egresar, en la figura 1 se puede apreciar el 30.4% aun continua en el trabajo que tenía antes del posgrado, el 8.7% mencionó que continua en el trabajo que obtuvo durante el Posgrado y poco más del 30% lo consiguió en menos de un año de haber egresado.

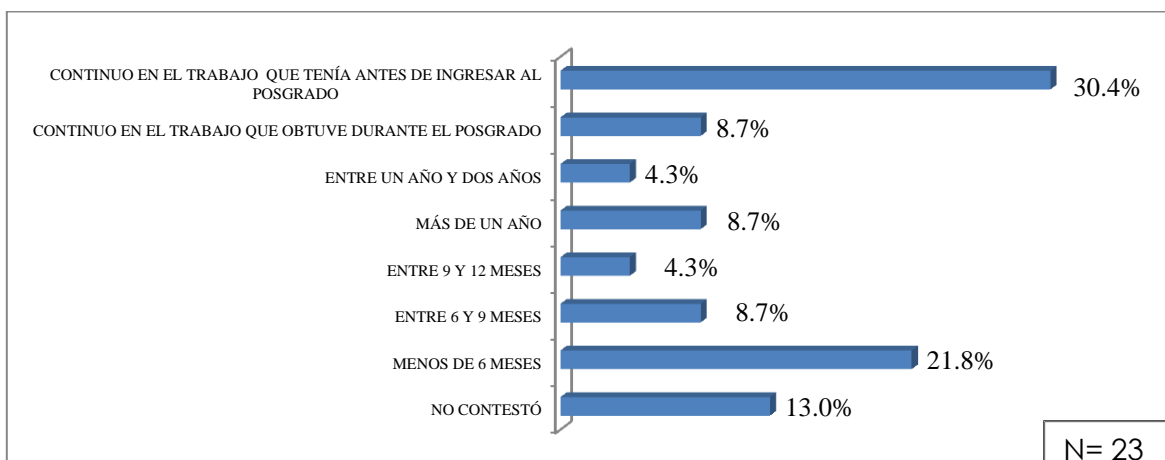


Figura 1. Tiempo para encontrar trabajo después del egreso.

Al cuestionar a los egresados sobre los tipos de organismos donde trabajan actualmente el 65.2% labora en instituciones públicas, 26.1% en empresas del sector privado y el 8.2% no contestó. En la figura 2 se puede observar que de los 23 egresados que indicaron tener empleo actualmente, el 56.5% mencionó que la

dedicación a su empleo actual es de tiempo completo y el 21.7% trabaja medio tiempo, lo que lleva a pensar en actividades complementarias a su actividad laboral principal.

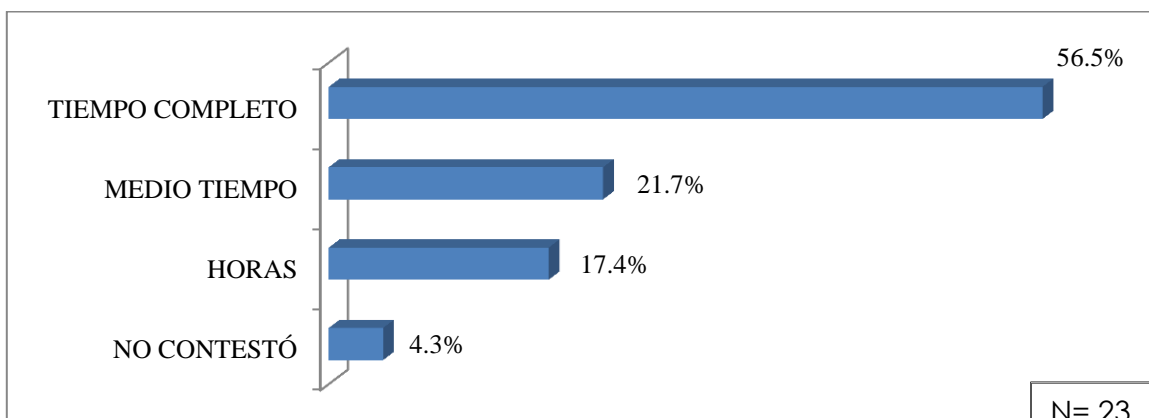


Figura 2. Tipo de organismos donde trabaja actualmente.

De igual manera el medio principal por el cual encontraron su trabajo actual, la mayoría (52,2%) fue a través de invitaciones expresas de la empresa o institución y recomendaciones de colegas y profesores (ver figura 3), lo que hace pensar en los vínculos laborales previos de ingresar a estudiar un posgrado y el desempeño del estudiante en su vida académica, lo cual son un referente importante para la obtención de un empleo al concluir el posgrado.

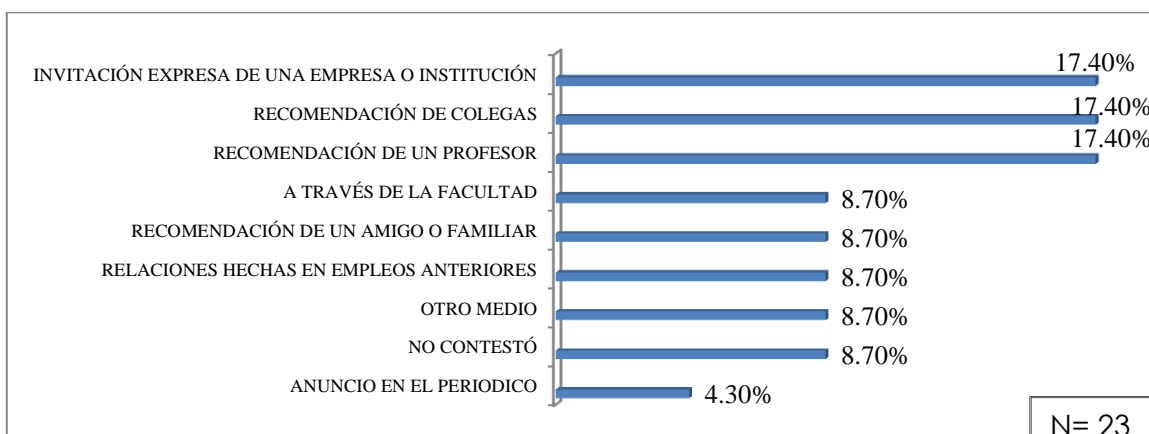


Figura 3. Medio principal a través del cual encontró su trabajo actual.

Asimismo, de los requisitos formales para conseguir el empleo actual, en la figura 4 se puede apreciar que solo el 17.4% fue por el grado de maestría, siendo el principal requisito formal el título profesional (26.1%) y pasar entrevistas de trabajo.

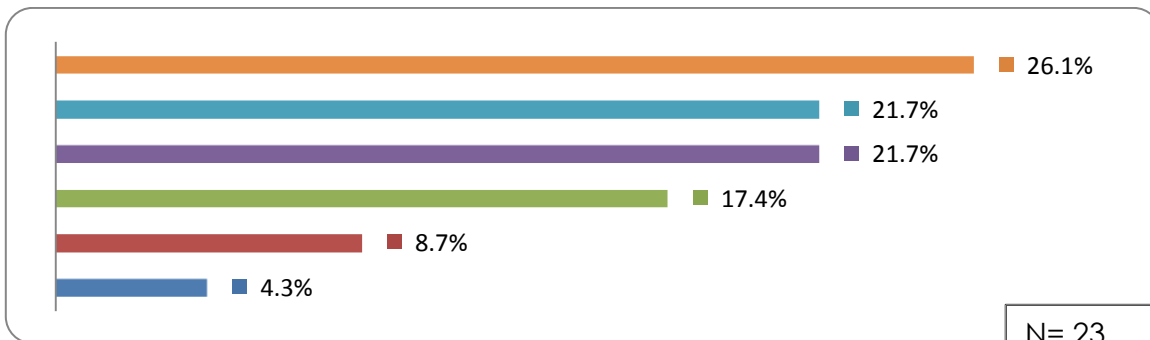


Figura 4. Requisito formal de mayor peso para conseguir el trabajo actual.

En cuanto a su ingreso mensual, en la figura 5 se aprecia que la mayoría (52.1%) gana al mes menos de \$5,000 en la principal actividad que realiza. Esto hace pensar que requiere de una segunda ocupación el egresado para tener un nivel de vida con lo indispensable, una realidad que tiene el país.

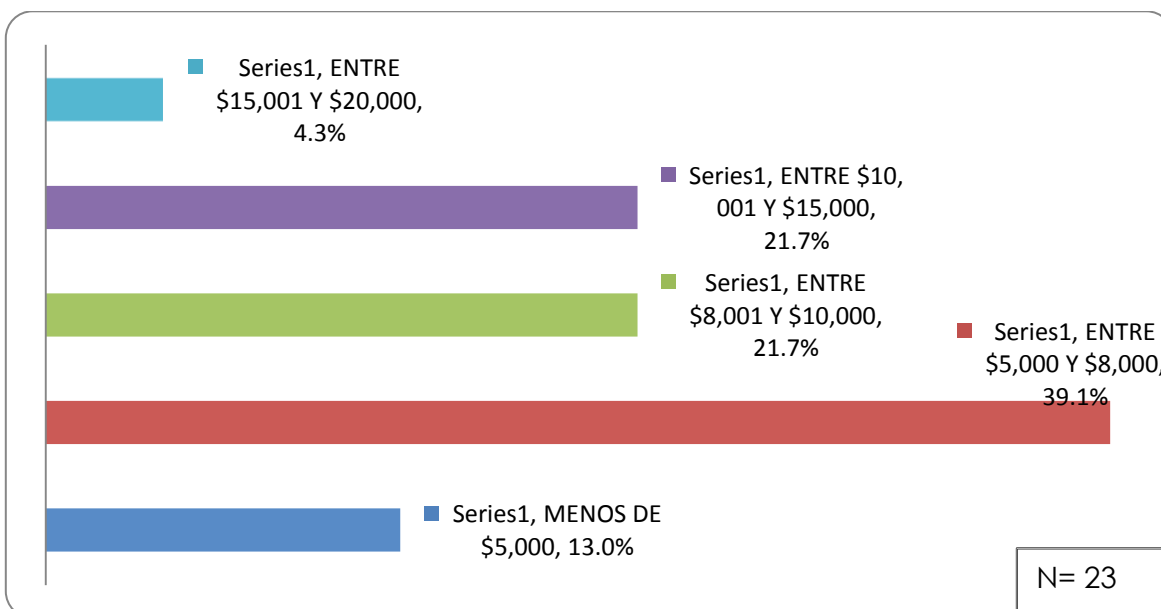


Figura 5. Rango en el que se ubica el ingreso mensual neto del trabajo actual.

Asimismo, se les cuestionó sobre si realizan una ocupación adicional a la principal, a lo cual, el 65.2% señalaron que sí contaba con una segunda ocupación; de los 16 egresados que mencionaron tenerla en el momento del estudio, el sector educativo (56.5%) es donde realizan esta segunda actividad. Datos que reflejan la situación económica antes mencionada.

Por otro lado, respecto al segundo objetivo, acerca de las funciones que desempeñan los egresados, se les cuestionó sobre su puesto en su trabajo actual, en la figura 6 se puede apreciar que la mayoría se desempeña como docente (43.5%)

o capacitador profesional (17.4%), lo que es pertinente para lo que se han formado.

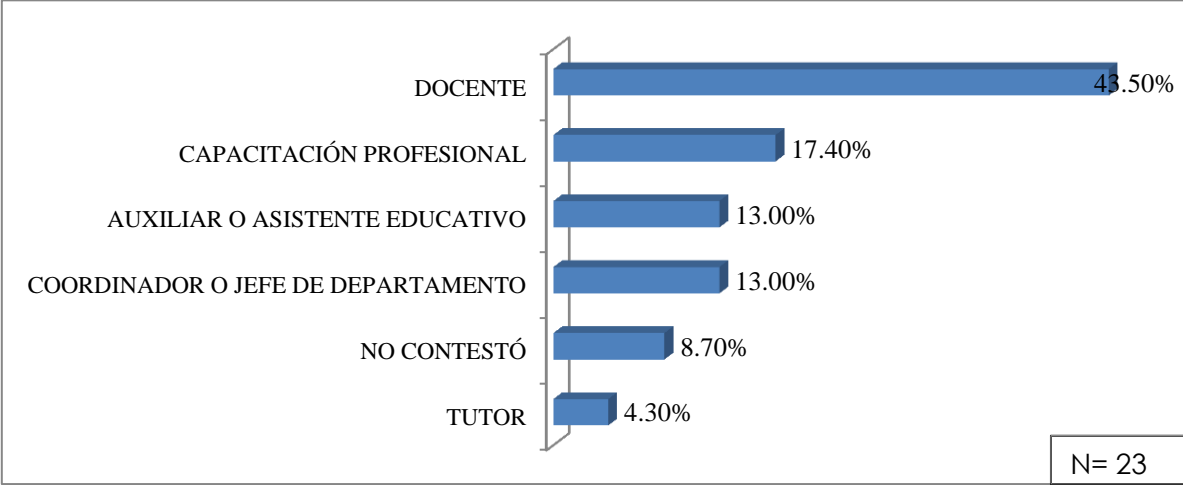


Figura 6. Puesto desempeñado en el empleo actual.

Adicionalmente, y en respuesta para el logro del tercer objetivo, identificar las actividades que desarrollan, en la figura 6 permite tener una idea de cuáles son las principales actividades que desarrolla en su empleo el egresado de la MINE, siendo la docencia (19%) y la aplicación del método científico (19%) las actividades que realizan con mayor frecuencia. En menor medida otras actividades que se demandan realizar en el sector educativo como el apoyo administrativo o tutoría, y otras propias del perfil de egreso y del proceso enseñanza-aprendizaje (ver figura 7).

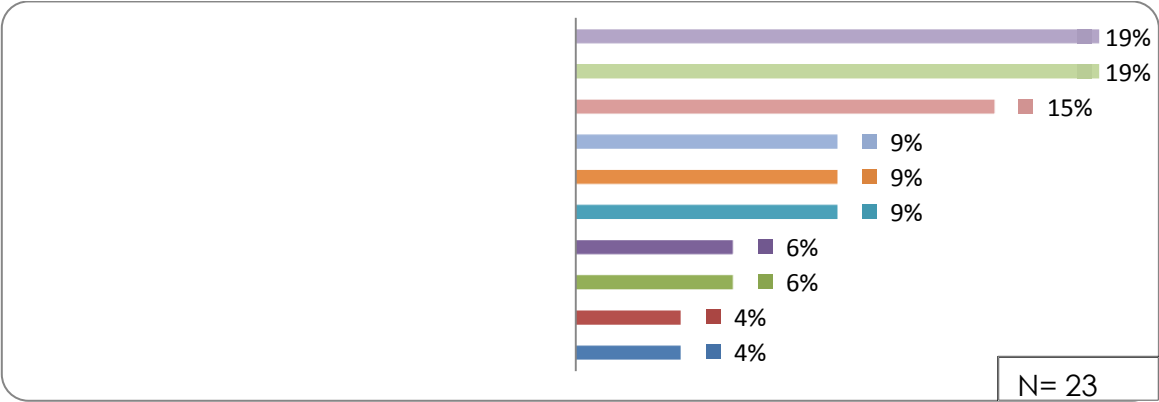


Figura 7. Principales actividades que desempeña en su empleo actual.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se aprecia un panorama del contexto y escenarios donde se desenvuelven los egresados de la MINE en su ámbito

laboral. Que los egresados estén desarrollando los conocimientos y habilidades que propone el plan de estudios en el ámbito educativo valida la necesidad regional y dan pertinencia al programa de posgrado, al ser entre las principales funciones y mayor actividad a realizar la docencia.

Sin embargo, también se presentan resultados que permite visualizar una realidad social, sobre todo en lo económico, en la que ser egresado de un posgrado no necesariamente representa un incremento o mejora económica, por lo menos en el ámbito educativo a dos años del egreso. Esta situación tendría que analizarse con mayor profundidad, ya que de acuerdo con los datos obtenidos, los egresados continúan en los empleos que ya contaban antes de ingresar al posgrado o que obtuvieron durante la maestría, situación que se esperaría mejore sus condiciones laborales al egresar de un posgrado.

Uno de los hallazgos relevantes en el estudio es el hecho de que los principales medios para obtener el empleo actual es por medio de recomendaciones de profesores o familiares y las relaciones hechas en empleos anteriores, lo que lleva a pensar en el posgrado como un medio para colaborar en el ámbito educativo.

Para finalizar, es importante mencionar que sería valioso el complementar esta investigación con algún estudio de empleadores para complementar la perspectiva que se tiene del campo de acción de los egresados de la MINE, así como realizar investigación educativa a mayor profundidad en estos aspectos para conocer más a fondo los las situaciones que viven los egresados después de cursar el posgrado. El poder comparar estos resultados con otros estudios de programas profesionalizantes afines a éste para tener una perspectiva nacional de lo que estos posgrados ofrecen a la sociedad mexicana.

Referencias.

Fresan, M. (1998). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. En Autor, *Esquema básico para estudio de egresados* (19-31). México: Lito Roda.

Hannan, A. & Silver, H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. España: Narcea.

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

León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.

Salinas, J. (septiembre-noviembre. 2004). Innovación y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1).

Recuperado de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HB67HZSF-16FT4P2-1001/Innovaci%C3%B3n%20docente%20y%20uso%20de%20TIC.pdf>

Promoción, difusión y divulgación de producción científica de estudiantes de una maestría en investigación educativa

Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña
Jéssica Adair Paredes Juárez
Lázaro Wilhenry Chi Pérez
Facultad de Educación UADY
rarellan@uady.mx
japj_beulo@hotmail.com
wilhenrychiperez@gmail.com

Resumen: En este trabajo se presentan los resultados de una investigación acerca de la producción científica de los egresados de dos cohortes de la maestría en investigación educativa (MIE) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). El objetivo de este estudio fue identificar los productos científicos elaborados por los egresados de la MIE así como los medios a través de los cuales publican los resultados de sus investigaciones. Los participantes fueron 21 egresados (16 de la cohorte 2009 y 5 de la 2010), a los cuales se les administró el Cuestionario Base de Seguimiento de Egresados de Posgrado con la finalidad de obtener información acerca de las publicaciones que realizaron antes, durante y después de cursar el posgrado. Entre los resultados obtenidos más relevantes se encuentra que la producción científica por parte de los egresados de la MIE es principalmente en congresos locales y nacionales, limitada participación en coloquios, colaboración en libros o capítulos de libro y artículos científicos, siendo sus trabajos de tesis la materia prima para ello.

Palabras clave: Producción científica, promoción, difusión, divulgación.

Planteamiento del problema

Es conocido que las universidades e instituciones profesionales son las principales generadoras de productos científicos, quienes a través de ellos permiten el desarrollo científico y tecnológico de un país (Piedra y Martínez, 2007). De esta forma, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad social de promover y desarrollar investigaciones, divulgarlas y difundirlas como un bien público, de uso y beneficio general, que produzca impacto en el desarrollo tecnológico y permita innovación en el entorno en el que ejercen influencia (Ramírez, Martínez y Castellano, 2012).

Frecuentemente, la investigación es vista por los profesionales y gestores como una actividad ajena a las actividades profesionales cuando en realidad la investigación debe ser llevada *con* y no *para* la profesión. Esta herramienta es de principal utilidad para los profesionales de la educación, ya que estos siempre

están aprendiendo, descubriendo, innovando y analizando información en busca de la mejora de la calidad de la educación. Para tener una perspectiva actual de la producción científica que se genera en el país, en el periodo 2005-2011 México ocupó el tercer lugar de los diez primeros países latinoamericanos que publicaron una mayor cantidad de artículos científicos, entre 3000 a 4000 artículos por año (López, Dutrenit, Tinoco y Aguado, 2013).

A nivel local, en Yucatán, en el periodo de 1999 a 2008 la producción científica del Estado fue de 1.81 % del total de la producción nacional, es decir, el catorceavo lugar en el país. Aunado a ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reporta que durante el ciclo escolar 2008-2009, un 42.45% del total de la matrícula estatal de licenciatura participó en temas de ciencia y tecnología; sin embargo, hay pocos estudios que ofrezcan información referente al posgrado (Foro consultivo de Ciencia y Tecnología, 2012).

Esta situación generó el interés de investigadores educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (FEUADY), ya que en dicha dependencia se cuenta con un programa de maestría en investigación educativa, el cual, entre las competencias del perfil de egreso está la difusión de resultados de investigación. En general, el peso de la UADY en la producción total anual en Yucatán se ha incrementado significativamente en los últimos años, pasando de ser una cuarta parte del total de la región en 2003 (54 de 184 documentos publicados) a representar prácticamente la mitad en 2011 (212 de 457 documentos publicados) (Facultad de Educación, 2010).

De acuerdo con exploraciones previas de esta situación en la FEUADY, en 2002 existió una limitada producción científica, solo el 9.3% de los profesores realizaba proyectos de investigación, en su mayoría memorias en eventos académicos; sin embargo, de 2003 al 2009 se dieron cambios progresivos, ya que se incrementó la productividad de los estudiantes en conjunto con investigadores, hubo mayor diversificación de los productos y la producción ha ido cambiando de individual a conjunta (Facultad de Educación, 2010). Varios de estos productos fueron financiados de manera externa, siendo la “ANUIES, CONACYT, Fondos

Sectoriales de CONACYT, Fondo Mixto Gobierno del Estado de Yucatán-CONACYT, UC-MEXUS Fundación D'agostino, AECI, Alfa de la Unión Europea, PROMEP, CUDI-CONACYT, las fuentes de financiamiento externo más relevantes” (Facultad de Educación, 2010, p. 19). Esta situación hace pensar acerca de qué y dónde publican sus productos científicos actualmente los egresados de este programa, cuestionamientos que se responderán en el presente documento.

Objetivos

General

Conocer el estado de la producción científica de los egresados de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY.

Específicos

- Identificar los productos científicos que los egresados de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la UADY han elaborado y publicado.
- Identificar los medios donde dan a conocer los productos científicos elaborados y publicados por los estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación UADY.

Definición de términos

En el siguiente apartado se definirán los términos que se utilizarán a lo largo del documento, por lo cual es necesario que el lector conozca cómo son concebidos conceptualmente estos términos para dar claridad en la comprensión de los resultados.

Producción científica.

La producción científica es considerada como la parte materializada del conocimiento generado, contempla todas las actividades académicas y científicas de un investigador (Piedra y Martínez, 2007).

Promoción.

Conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer algo o incrementar sus ventas (Real Academia Española, 2001).

Difusión científica.

La difusión es la propagación del conocimiento entre especialistas y constituye un tipo de discurso diferente (Espinosa, 2010).

Divulgación científica.

Consiste en una actividad de relaciones públicas de la comunidad científica, en la que se explica lo que los científicos hacen o investigan en términos simples para que la gente lo pueda entender (Espinosa, 2010).

Marco teórico

Hablar de producción científica, es hablar necesariamente de dos cosas, primero del producto científico como tal y después de la promoción que se hace de ello, ya sea mediante la divulgación o la difusión.

Para Piedra y Martínez (2007) la producción científica es la parte materializada del conocimiento generado, es decir, aquellos documentos o trabajos que van más allá de su almacenamiento y que son publicados con la finalidad de hacer una contribución en la comunidad científica o social. Teniendo en cuenta este concepto, la UADY ha prestado atención a lo que sus alumnos producen, si bien en el periodo del 2003-2011 su producción científica fue incrementando, del mismo modo las temáticas que se abordan han ido cambiando. En el 2002 los estudios de investigación de la Facultad de educación se centraban en aspectos puntuales de la enseñanza del aula, principalmente en educación media superior y superior, en el período de 2003 a 2009 se advierte un cambio paulatino en la orientación de la investigación que busca el impacto social y atender las necesidades de diferentes niveles educativos y grupos sociales (Facultad de Educación, 2010).

En lo que respecta a la promoción, divulgación y difusión de la producción científica, estos conceptos no son independientes entre sí. La Real Academia Española menciona que la promoción es el “conjunto de actividades cuyo objetivo está orientado en dar a conocer algo”, por lo que el término de *producción científica* será entendido como el hecho de dar a conocer o publicar algún producto a la comunidad científica. La promoción de un producto científico se puede hacer de diversas maneras, es decir, puede difundirse o divulgarse. En

cuanto a estos dos términos, Espinosa (2010), señala que la difusión es “la propagación del conocimiento entre especialistas y constituye un tipo de discurso diferente, ya que contiene un conjunto de elementos o signos propios de un discurso especializado” (p. 6). Asimismo, menciona que la divulgación “consiste en una actividad de relaciones públicas de la comunidad científica, es decir, se explica lo que los científicos investigan en términos simples para que la gente lo pueda comprender” (p. 5). Como se puede apreciar, los últimos dos términos hacen referencia al tipo de personas al que llega la información de los productos científicos (especialistas o gente en común respectivamente).

Para concluir con este apartado, si bien los términos aquí definidos constantemente se utilizan en el lenguaje como sinónimos, es importante tener en cuenta las diferencias entre cada uno de ellos, aunque sutiles, son claras y permiten tener una mayor perspectiva de la producción de una comunidad académica.

Método

Esta investigación fue de tipo cuantitativo con un alcance descriptivo y el diseño de investigación no experimental-transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; León y Monteo, 1997). La población encuestada fue de 21 egresados (16 de la cohorte 2009 y 5 de la 2010). El instrumentado utilizado para la recolección de datos fue el Cuestionario Base de Seguimiento de Egresados de Posgrado, establecido como modelo institucional en la UADY. Sin embargo, se realizaron adecuaciones específicas para la población a la cual se iba a administrar. De esta manera, quedó conformado por 10 secciones, entre las cuales se encontraba la sección *Publicaciones y certificación* con la que se realizó el presente análisis. Una vez concluido el levantamiento de la información, se diseñó la base de datos y se sistematizó para dar sentido a la información colectada. Los datos fueron procesados en el *Statistical Package for the Social Science*. Para efectos de este estudio se utilizó la estadística descriptiva con base en el análisis de frecuencias, así como el Excel para realizar tablas de análisis de contraste y concatenar los productos científicos de los egresados encuestados.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de esta investigación, los cuales describen los productos científicos que realizaron los egresados de la Maestría en Investigación Educativa de la UADY en los últimos cinco años (antes, durante y después de dicho posgrado), contemplando para ello, que el cuestionario se aplicó a los egresados dos años después de su egreso. De igual forma, se describen los medios a través de los cuales los egresados dieron a conocer sus productos científicos así como la trascendencia de los mismos. Con esta información también se pudo identificar si los productos realizados por los egresados han tenido mayor difusión o divulgación.

Con relación a la producción científica de los egresados de la MIE, el 47.7% de los egresados encuestados publicó sus trabajos de tesis en algún congreso, libro o revista, mientras que un 52.4% no los publicó. En el cuestionario, también se preguntó a los egresados si habían publicado otros trabajos de investigación que no hayan sido derivados de su tesis, a lo que el 28.6% mencionó que sí, 66.6% señaló que no y un 4.8% no contestó este reactivo.

En la figura 1, se puede observar qué productos científicos realizaron los egresados antes, durante y después del posgrado así como la naturaleza de los mismos (derivados de la tesis o no derivados de la tesis).

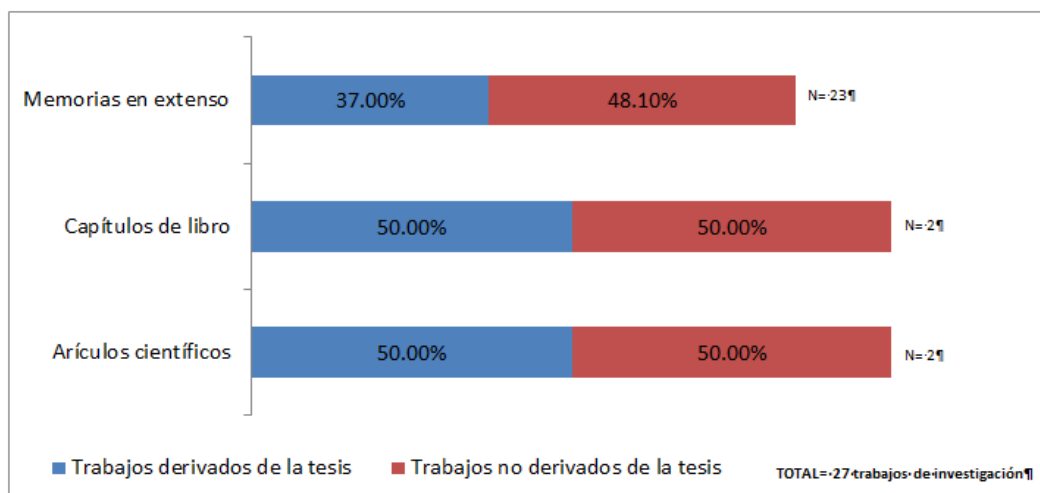


Figura 1. Productos científicos realizados por los egresados de la MIE.

En cuanto a los medios a través de los cuales dieron a conocer sus productos científicos los egresados, en la figura 2 se puede observar que el

77.70% señaló haber publicado sus trabajos en congresos, 7.40% en libros y revistas científicas respectivamente y 3.70% en coloquios y foros respectivamente.

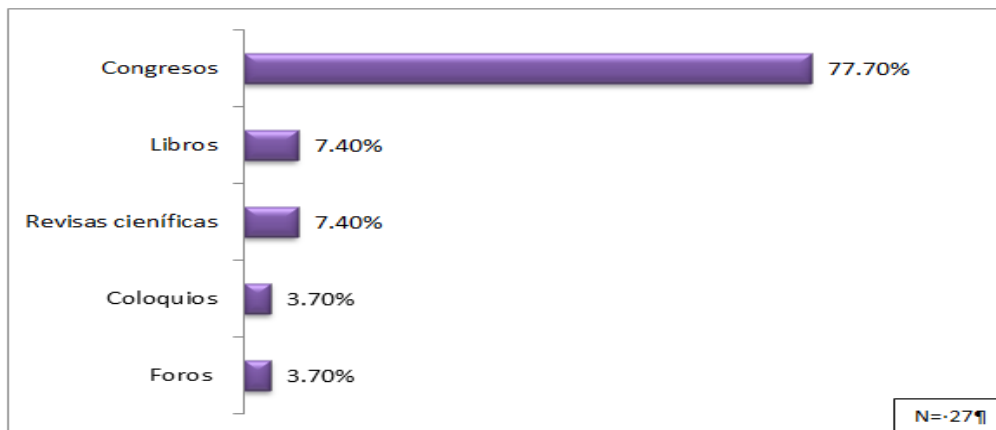


Figura 2. Medio a través del cual publicaron sus trabajos de investigación los egresados de la MIE.

Con la información obtenida en la figura 2 se pudo determinar la trascendencia de los productos científicos de los egresados, ya que la mayoría de las investigaciones se dieron a conocer en memorias de congreso. En la tabla 1, se pueden apreciar los nombres de los congresos, siendo evidente la participación frecuente de los egresados en congresos nacionales, seguidos de los internacionales y de último los locales.

| Trascendencia | | |
|---|---|---|
| Local | Nacional | Internacional |
| 1. → Congreso de Estudiantes del Programa de Impulso y Orientación a la Investigación | 1. → Congreso de Educación Superior Abierta y a Distancia 2. → Congreso Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación 3. → X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 4. → Congreso de Educación Ambiental 5. → Congreso Ambiental en Universidad Iberoamericana de Puebla 6. → Congreso de Psicología | 1. → Congreso de Pedagogía 2. → Congreso Internacional De Transdisciplinariedad 3. → Human Ecology 4. → Congreso Redford Internacional |

Tabla 1. Trascendencia de los productos científicos elaborados por los egresados de la MIE.

En cuanto a la difusión y divulgación de los productos científicos elaborados por los egresados. En la tabla 2, se puede observar el nombre de los congresos, coloquios, foros, revistas y libros en los que se han publicado dichos productos.

| Medios ^α | Nombres ^α |
|------------------------------|--|
| Congresos^α | 1.→ Congreso de Educación Superior Abierta y a Distancia [¶] 2.→ I Congreso Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación [¶] 3.→ X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE [¶] 4.→ Congreso de Educación Ambiental [¶] 5.→ Congreso Ambiental en Universidad Iberoamericana de Puebla [¶] 6.→ Congreso de Psicología [¶] 7.→ Congreso de Pedagogía [¶] 8.→ Congreso Internacional de Transdisciplinariedad [¶] 9.→ Congreso Human Ecology [¶] 10.→ Congreso Redford Internacional [¶] 11.→ Congreso de Estudiantes del Programa de Impulso y Orientación a la Investigación ^α |
| Coloquios^α | 1.→ Coloquio de Investigación Educativa (FEUADY) ^α |
| Foros^α | 1.→ VIII Foro de Evaluación Educativa ^α |
| Revistas^α | 1.→ Revista de Psicología Social y Personalidad AMEPSO [¶] 2.→ Revista Tekné. Ideas y experiencias en Educación Tecnológica y Tecnología de la Facultad de Arte y Diseño de la UNAM. ^α |
| Libros^α | 1.→ Libro "Estudios Organizacionales, Evaluación y Política". [¶] 2.→ Libro "La Violencia Familiar desde una Perspectiva Jurídica, Social y Psicológica". ^α |

Tabla 2. Nombre de los congresos, coloquios, foros, revistas y libros donde han publicado sus productos científicos los egresados de la MIE.

Con esta información se pudo determinar que el 100% de los estos productos han sido difundidos, es decir, se han dado a conocer en la comunidad científica, con especialistas que conocen de los temas en cuestión, mientras que la divulgación de los mismos ha sido nula, ya que los egresados no mencionaron haber publicado sus trabajos en algún medio dirigido al público en general, es decir, ajena al ámbito científico.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, se puede observar que la producción científica de los egresados de la MIE de la UADY aunque poco menos del 50% de los egresados se ha dedicado a producir y publicar sus trabajos de investigación, resulta limitado ya que parte del perfil de egreso, además de identificar, estudiar y analizar problemas educativos de su entorno para, en su caso, proponer vías de solución, está la difusión y divulgación del conocimiento producido. Asimismo, la difusión ha sido uno de los medios frecuentemente utilizados por los egresados para dar a conocer sus investigaciones, es decir, sus contribuciones están enfocadas al ámbito científico y/o tecnológico. Sin embargo, un área de mejora es la divulgación de dichas investigaciones, ya que ninguna se ha publicado en un medio dirigido al público en general, por lo que es un campo a atender por parte de los estudiantes, egresados, profesores y autoridades del programa.

Es importante mencionar que a pesar de que la producción científica de los egresados es limitada, la trascendencia de sus trabajos ha sido importante, ya que la mayoría de las investigaciones se han dado a conocer en congresos nacionales e internacionales, es decir, fuera de los lugares donde se realizaron. Asimismo, se pudo observar que las memorias en extenso es uno de los medios frecuentemente utilizados por los egresados para publicar sus investigaciones; sin embargo, dada la formación que poseen, se esperaría que su participación y contribución en la comunidad científica fuera más constante y diversa, no solo memorias en extenso o participando como ponente, sino participando activamente en la producción de artículos científicos o capítulos de libros.

Para finalizar, sería importante mencionar que este tipo de estudios se propone realizar no solo en los programas orientados a la investigación, sino también a los profesionalizantes, dada la importancia y riqueza de experiencias de los actores educativos y la producción científica que se genera de y para su estudio.

Referencias

- Espinosa, V. (Septiembre-diciembre, 2010). Difusión y Divulgación de la Investigación Científica. *IDESIA*, 28 (3). Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/idesia/v28n3/art01.pdf>
- Facultad de Educación (2010). *Informe de resultados de la primera Agenda Estratégica: Plan de Desarrollo de la Facultad de Educación*. Recuperado de <http://www.pdi.uady.mx/docs/evid01/Accion%204/FACULTAD%20DE%20EDUCACION%202011.pdf>
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (Noviembre, 2012). *Ranking de Producción Científica Mexicana*. Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/ranking_por_institucion_2011.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- López, R. Dutrenit, G. Tinoco, I. y Aguado, E. (2013). *Informe sobre la producción científica en México en revistas iberoamericanas de acceso abierto*. Recuperado de http://foroconsultivo.org.mx/libros_editados/informe_mexico.pdf
- Piedra, Y. y Martínez, A. (Diciembre, 2007). Producción Científica. *Revista Ciencias de la Información*, 38 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1814/181414861004.pdf>
- Ramírez, D., Martínez, L. y Castellanos, O. (2012). *Divulgación y Difusión del Conocimiento: Las Revistas Científicas*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8394/1/9789587613346.pdf>
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado de <https://blognisaba.wordpress.com/2011/04/24/apa-cmo-citar-el-diccionario-de-la-real-academia-en-lnea/>

La escritura académica a nivel maestría como generadora de experiencias cognitivas y socioculturales

Ana Laura Vargas Merino
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
laurapsique85@gmail.com

Resumen: El siguiente documento es un reporte de investigación, que da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación realizada, para conocer las experiencias cognitivas y socioculturales surgidas durante el proceso de escritura académica, de quienes se han formado en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Se optó por el diseño de investigación cualitativa, bajo el método fenomenológico, el cual consistió en recabar las experiencias surgidas de la escritura académica.

Para ello, se utilizó la entrevista semiestructurada y se trianguló con la revisión documental del programa de estudio y la entrevista a docentes. Se obtuvo que, la escritura académica es aquella que: está enmarcada en un determinado currículum y está estrechamente relacionada con los estilos docentes.

Conjuntamente, las experiencias cognitivas y socioculturales recabadas, consideran que es un proceso multifactorial, condicionado por la interacción social, presente en casi todos los aspectos encontrados.

Como conclusión, la escritura académica puede ser el antecedente que tribute al desarrollo de una cultura científica que perdure aún después de la conclusión de estudios. A su vez, los resultados sugieren reivindicar las tareas que involucran la escritura en cada asignatura y seminario de acuerdo al tipo de formación propuesta.

Palabras clave: escritura, cultura científica, proceso cognitivo,

Planteamiento del problema

El siguiente documento es un es un reporte de investigación concluida, realizado para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Educación. Se presentan los resultados obtenidos, para conocer las experiencias cognitivas y socioculturales surgidas durante el proceso de escritura académica, de quienes se han formado en una Maestría orientada a formar investigadores en temas relacionados a la educación.

Cabe señalar que, a nivel posgrado, organismos internacionales, como la UNESCO (2009), refrenda su interés, a fin de considerarlo como un bien público, y estratégico para todos los niveles educativos. Es base en la investigación, la innovación y la creatividad, para fomentar cambios en las esferas económicas,

políticas y sociales. Por tanto, su investigación debe ser robusta, orientada a los procesos que de ella emanan, como la escritura académica.

Sin embargo, en la revisión de trabajos de investigación, se identifica que el proceso de escritura es un objeto de estudio que se ha abordado en los primeros niveles educativos, principalmente. En el caso de posgrado, existen aquellos que abordan la revisión colaborativa en estudiantes de doctorado durante la realización de trabajos escritos. Según Castelló, González & Lñesta (2010), esto permite desarrollar una regulación socialmente compartida. Otras investigaciones implementan la revisión del docente a lo largo del proceso escritural, como afirma Corcelles, Cano, Bañales & Vega (2013) es una revisión continua del texto, como un recurso que enriquece la tarea del profesor y del estudiante.

Existen trabajos que refieren al análisis del proceso de escritura académica, (Carlino, 2003) a fin de identificar las dificultades que surgen en el proceso mismo. Otros trabajos tienen el propósito de abordar las experiencias de escritura a través de reflexionar sobre los textos ya construidos (Ortizmichel, 2011) y qué motivaciones permitieron su elaboración

A groso modo, se identifica una visión parcelada de la escritura académica: no es posible identificar las experiencias cognitivas y socioculturales que pueden desprenderse del proceso de escritura académica; no se identifican los aspectos que pueden influir en el proceso de escritura de quienes se han formado en un posgrado, porque no es clara la relación que guarda el currículum y la interacción social, por ejemplo, con los docentes; por último, no se identifica la relación que guarda la escritura académica con el desarrollo de una cultura científica.

Por tanto, se abrió la posibilidad de desarrollar la investigación, bajo la guía de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se han generado las experiencias cognitivas y socioculturales en los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación durante el proceso de construcción de escritos académicos como parte de su formación, así como su incidencia en el desarrollo de una cultura científica?

Marco teórico

Se recurrió a la revisión de diferentes teorías enmarcadas en paradigmas cognitivos y socioculturales, que ayudan a explicar las experiencias emanadas de los procesos escriturales desarrollados durante la formación del posgrado. Se revisaron cuatro fundamentos teóricos:

- El estudio del lenguaje escrito y el desarrollo de experiencias socialmente significativas: se bordan los trabajos de Vygotsky (2010) quien, considera que el lenguaje es una función psicológica superior que es fundamental para el desarrollo de otras funciones superiores como la memoria y la escritura.
- Desarrollo de modelos cognitivos para explicar los procesos escriturales: Sacardamalia y Bereiter (1992) conciben a la escritura desde un carácter dialéctico que proviene del conflicto entre las exigencias del texto y las del pensamiento.
- Teorías cognitivas que explican procesos autorregulativos, se identifican 4: metacognición (Murcia, 2011); inteligencias múltiples (Gardner, 2005) y estilos de pensamiento (Sternberg, 1999); y el pensamiento de orden superior (Lipman, 1998).
- El currículum de posgrado y su relación con experiencias formativas: se revisaron los trabajos de Gimeno (2007) y Escudero (1999) principalmente, para comprender la relación entre los currícula y la escritura académica, como una tarea que está orientada por las prácticas docentes e incide en las experiencias formativas.

Metodología

Se utilizó la metodología cualitativa, porque, según Álvarez-Gayou (2010), da énfasis en la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga. Además, se privilegia la autenticidad, más que la validez, ello significa que las personas logren expresar realmente su vivencia.

Investigar la experiencia en educación, implica acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que las personas concretas han vivido y experimentado por sí mismas. A su vez, estudiar la educación como experiencia, es poner en primer

plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades surgidas de situaciones educativas.

Entonces implicó usar el método fenomenológico como guía, que según Álvarez-Gayou (2010), permite captar la realidad desde el marco de referencia interno del sujeto que vive y experimenta. Permite la búsqueda del significado y enfatizar en la intencionalidad de la conciencia.

Método

Por tanto, se desarrollaron un conjunto de actividades técnicas y acciones para conseguir los objetivos de la investigación. Primero se decidió quiénes serían los sujetos de estudio. Desde los paradigmas cognitivos y socioculturales, el agente es gestor de cambio en sí mismo y hacia su contexto. Según Hernández (2012), es entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida. Se distinguen por controlar sus pensamientos y actividades, así como, sus contextos físicos y sociales y tienen la capacidad de introducir cambios.

La primera acción fue la selección de los sujetos, a través de un muestreo no probabilístico, llamado *bola de nieve*, que de acuerdo con Díaz de la Rada (2005) consiste en seleccionar una muestra inicial y establecer en cada entrevista, la identificación de otras personas con las características preestablecidas, para así, integrar una muestra completa.

Esta técnica permite la creación de una muestra cuando no se dispone de un marco muestral, también es muy económico. De tal modo que, permitió localizar a los egresados en los espacios cercanos al Instituto de Ciencias Sociales y Humanas (ICSHu) de la UAEH donde se formaron como Maestros en Ciencias de la Educación, hasta el punto de contactar egresados que están fuera del rango geográfico de Pachuca, Hidalgo.

La selección de los egresados derivó a la segunda acción: la revisión documental sobre el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación. El cual, cuenta con 8 generaciones que de las cuales se seleccionaron a los egresados que cumplieron con las siguientes características: a) Conclusión de los créditos del programa educativo; b) Realización del examen de grado a nivel

maestría según los lineamientos de la universidad; c) Trámite y obtención del título de Maestría en Ciencias de la Educación.

Se localizaron a 12 egresados de edades entre 30 y 55 años, de los cuales 6 son mujeres y 6 son hombres. Sus lugares de origen son diversos, pero al menos el 83% reside actualmente en el estado de Hidalgo. La tercera acción, fue contactarlos y aplicar una entrevista semiestructurada, la cual se organizó con base al marco teórico y al referente empírico.

Al obtener la información de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los egresados, se advirtió la obtención de más información para triangular al mismo tiempo con la revisión documental, para así, alimentar las categorías construidas. Como cuarta acción, se optó por entrevistar a tres docentes, que cumplieran con las siguientes características: a) impartición de asignaturas propias del programa de maestría; y conocimiento de las 8 generaciones que pertenecen al programa. La información solicitada a los docentes, más que su historia profesional, era saber cómo, han promovido la escritura académica a través sus prácticas de enseñanza y qué tipo de experiencias han pretendido desarrollar en los egresados.

Para finalizar, la quinta acción consistió en organizar y sistematizar la información, lo cual se aprende mientras se hace. Es una tarea indispensable que permite al investigador, según Bertely (2004), ir y venir, entre la teoría y el referente empírico y viceversa. La finalidad es que, encuentre un sentido y se convierta en datos sustentados. Al final, es un esfuerzo que necesita creatividad y la implementación de estrategias que ayuden a enfrentar los problemas que van surgiendo.

Resultados

La codificación de la información permitió identificar y dar sentido a los testimonios recabados. En este caso, se requirió de una codificación axial, que según Álvarez-Gayou (2010) se va dando cuando diferentes categorías y subcategorías, se pueden formar familias de códigos relacionadas entre sí. De las cuales se desprenden dos dimensiones:

Ambas dimensiones permiten entender la generación de experiencias cognitivas y socioculturales de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación. Los datos obtenidos en *Currículum, Docentes y tareas*, muestran que, el tipo de currículum orientado a la formación de investigadores ejerce fuerte influencia en el tipo de tareas que los docentes solicitan. Son aquellas orientadas a desarrollar habilidades y conocimientos para el manejo de conceptos propios de las ciencias de la educación y muestra de cómo se ejerce y práctica el currículum.

El currículum moldea a los docentes, pero éste es traducido en la práctica por ellos mismos, o sea que, la influencia es recíproca. Al ser una práctica, implica que posee una función social, que tiene consecuencias tanto en el comportamiento de sus estudiantes, como en los docentes. En tanto, las tareas que implican la escritura de textos académicos, están estrechamente relacionadas a los *estilos docentes*, o sea, su experiencia como investigador, su postura epistemológica y los objetivos que plantea cada asignatura.

De acuerdo con los egresados, las tareas que desembocan en documentos escritos permiten identificar al ensayo y los esquemas de representación, como principal actividad en las asignaturas, seguidos de los reportes de lectura, reflexiones individuales y avances de tesis. Estos escritos académicos tienen relación con recuperar el protagonismo de los procesos cognitivos, según Carlino (2012), la finalidad es que, quienes los elaboran lleguen a niveles cognitivos que les permitan reelaborar los conocimientos que poseen, para generar nuevos escritos.

En la dimensión *Aspectos en la escritura académica de posgrado*, se reconocen cinco aspectos identificados según los egresados. A continuación el siguiente esquema se ejemplifica:



Fuente: creación propia

La escritura académica es un proceso multifactorial, los datos obtenidos permitieron identificar varios aspectos que lo componen: a) el manejo de conceptos propios de las ciencias de la educación; b) Anticipación al juicio de un lector; c) Revisión de sus producciones; d) Potencial epistémico de la escritura; e) autorregulación para el aprendizaje. Los aspectos identificados están influenciados por el *recorrido formativo* de los egresados, como experiencia previa en la participación de la difusión científica. Ello permite conocer que tanto se han esforzado por desarrollar una cultura científica.

Por último, la participación con otros en prácticas socioculturales, que pueden ser los coloquios de avances de tesis, los congresos, la participación en seminarios, la interacción con docentes o expertos en ciertos temas etc. Muestran la importancia de la interacción social, como principal hallazgo para consolidar el lenguaje escrito a través del manejo adecuado de los conceptos propios de las ciencias de la educación.

Discusión y conclusión

Se identifica que la escritura académica está al margen del tipo de currículum, en caso de la Maestría en Ciencias de la Educación, se orienta a formar investigadores. Por tanto, los escritos solicitados tienen la finalidad de consolidar las habilidades investigativas. A su vez, es un proceso multifactorial, en el que se identifican varios aspectos que lo componen

La interacción social está presente en todo el proceso y permitió a los egresados una postura crítica ante sus escritos. De tal modo que al reflexionar sobre su ejercicio escritural, pudieron identificar las principales dificultades al momento de la escritura. Además de señalar las estrategias que implementaron para el éxito de la tarea, las cuales pueden ser enseñadas y aprendidas a través de la interacción social entre otros egresados y las futuras generaciones.

Por último, la entrevista semiestructurada promovió el pensamiento crítico o de orden superior en los egresados, ya que asumieron una postura reflexiva y crítica ante su proceso de escritura. Ello permitió generar propuestas y recomendaciones tanto a docentes, como al mismo programa.

Como conclusión, tanto el currículum, como el proceso de escritura académica, generan experiencias cognitivas para adquirir y consolidar el lenguaje de las ciencias de la educación. A su vez, las experiencias socioculturales se fortalecen por medio de la interacción con expertos, en este caso sus docentes y los espacios de difusión científica, como lo son, los congresos y seminarios. Por tanto, los datos obtenidos de esta investigación, permiten reconocer la importancia de: investigar a nivel posgrado; y sobre procesos de escritura. Ya que su conocimiento, ayudaría a fortalecer su pertenencia a una comunidad científica.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador
- Bertely, B. M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós Mexicana
- Castelló, M., González D. & Iñesta A. (2010). *La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos*. Revista Española de Pedagogía, 68, 247, 521-537 Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20101122428/vol.-lxviii-2010/n%C2%BA-247-septiembre-diciembre-2010/la-regulacion-de-la-escritura-academica-en-el-doctorado-el-impacto-de-la-revision-colaborativa-en-los-textos.html>
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. Presentación en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO

- Lectura y Escritura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, Recuperado de http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Corcelles, S. M., Cano O. M., Bañales F. G. & Vega N. A. (2013). *Enseñar a escribir textos Científico- académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología*. Revista de Docencia Universitaria. REDU. 11, (1), 79-104. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243834>
- Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (99-162). Madrid: Ed. Síntesis.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós Surcos.
- Gimeno, S. J. (2007). El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica. En *El currículum una reflexión sobre la práctica*. (4- 62) Madrid: Morata.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (101-104). Madrid: Ediciones de la Torre
- Murcia, Y. L. (2011). *Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior estudio de caso*. (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1885>
- Ortizmichel, G. (2011). *La escritura reflexiva como un recurso de aprendizaje para un curso semipresencial*. Revista de Innovación Educativa 3 (1), 1-5
Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/185>

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Revista Infancia y aprendizaje, 58, (43-64).
Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- UNESCO, (2009). *Conferencia mundial de la Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Surcos

**FOROS DE DISCUSIÓN
REPORTE DE INVESTIGACIÓN CONCLUIDA
ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS DESDE LA
INVESTIGACIÓN**

El perfil de egreso de los Licenciados en Educación Física del Estado de México

*Robertino Albarrán Acuña
Escuela Normal de Educación Física del Estado de México
robertalbarran@yahoo.com*

Resumen: Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son los rasgos del perfil logrados en los egresados de la Esc. Normal de Educación Física, en sus generaciones del 2006 al 2011? ¿Cuáles son las fortalezas en la formación de los egresados de este plan de estudios? ¿Qué elementos formativos consideran los directivos de educación básica debieran mejorar los egresados de la ENEF para atender las necesidades de los niños? El objetivo general es: comprender el sentido formativo del programa de estudios de la LEF 2002 a través de las prácticas profesionales de sus egresados. La metodología es sustentada en la postura de Cronbach (Stufflebean y Shinkfiel, 2002) con análisis cualitativo, se entrevista a educadores físicos (25) de 5 generaciones, docentes (25), padres de familia (25) y alumnos (25). También se trabajó con un grupo focal en tres sesiones. Los resultados indican que la práctica profesional dominante del EF maneja las tecnologías, lee y revisa materiales en internet, no sustentan su práctica en libros, escribe informes docentes pero no los reflexiona. Son educadores con gran simpatía entre alumnos, padres de familia y autoridades, manifiestan deficiencias en la atención a niños con NEE.

Palabras Clave: perfil de egreso, práctica profesional decadente, práctica profesional dominante y práctica profesional emergente.

Introducción

La reflexión sobre el logro del perfil de egreso de una licenciatura es una actividad que reviste gran importancia para la evaluación educativa, proporciona datos muy valiosos para acercar a las instituciones a la realidad social y arroja la información necesaria para diseñar o rediseñar sus planes de estudio (Romo, 2005).

Encontramos que el funcionalismo se expresa en una subteoría denominada del “capital humano” referida al stock de conocimientos y de habilidades útiles a la producción que acumulan los individuos y las organizaciones, por lo tanto también las empresas o los países (Cañibano, 2007).

Ante esto nos hacemos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los rasgos del perfil logrados en los egresados de la ENEF del plan de estudios 2002, en sus generaciones del 2006 al 2011? ¿Cuáles son las área o

temática de fortaleza en la formación de los egresados de este plan de estudios y cuáles las áreas débiles? ¿Qué elementos formativos consideran los directivos de educación básica debieran tener los egresados de la ENEF para atender las necesidades de los niños y las institucionales en preescolar y primaria?

Como objetivo general se propuso: Comprender el sentido formativo del programa de estudios de la LEF 2002 a través de las prácticas profesionales de sus egresados, utilizando como base el perfil de egreso propuesto en dicho documento.

Educación no es sólo instrucción, pues esta última únicamente implica la adquisición de conceptos, tabladros categoriales, marcos teóricos, estrategias epistémicas, metodologías técnicas, habilidades, actitudes y disposiciones específicas. Instrucción trata de una transmisión sistemática de saberes y de un desarrollo de las fuerzas psíquicas del instruyente, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que denota la adquisición de conocimientos de base -aritmética, geometría, gramática, etc. (Conde, 2005).

Sobre esta línea de reflexión Mauricio Beuchot (2005), afirma que la educación es un acto que desarrolla el juicio crítico y prudencial, que al educar no solo debe mover el conocimiento sino la emoción, lo que de hecho se constituye en una virtud según las propuestas de Paul Ricoeur y Gadamer.

Un programa de formación en educación física debe olvidarse de instruir, de la exagerada preocupación por el dominio de contenidos y técnicas, sus objetivos y propósitos han dirigirse a la argumentación, a la interpretación de los textos, a saber contextualizar los conceptos, las teorías y los campos explicativos (Albarrán, 2008).

La práctica profesional es una categoría conceptual básica en la presente investigación, y busca caracterizar a la profesión de licenciado en educación física y su consecuente ejercicio profesional. Es una tarea compleja y cuyo camino metodológico hemos definido apoyados en la hermenéutica analógica.

La práctica profesional es el grupo de relaciones, actividades, lenguajes, materiales, espacios, los instrumentos, las teorías con que se realiza la profesión.

Esta puede ordenarse como una práctica profesional decadente, dominante o emergente.

La práctica profesional decadente es aquella que el educador ejerce con una concepción de educación como fenómeno eminentemente académico, descontextualizado, referido a la transmisión de conocimientos (Bolívar, 1988).

La práctica profesional dominante es aquella ejercida con una concepción educación como factor de movilidad y ascenso social; de preparación académica para el mantenimiento y funcionamiento de la sociedad. (Bolívar, 1988, pág. 16).

Por otro lado la práctica profesional emergente es una práctica signada por una concepción de la educación como fenómeno conflictivo, determinado por condiciones de desarrollo histórico económico – social y político pero capaz de influir a su vez, sobre las condiciones determinantes para su modificación y avance.

El perfil de egreso lo definimos como el modelo, las características, conocimientos y habilidades que debe poseer un egresado, expresado en un documento en forma de objetivos terminales, dentro de sus funciones está la de constituir una imagen contextualizado de la profesión en un momento y lugar, orientar la determinación de los objetivos curriculares y servir de referencia para la valoración de la calidad de la formación (Caballero, 2000).

Metodología

La metodología cualitativa recupera la idea de Cronbach (Stufflebean D. & Shinkfield, 2002, pág. 139), en el sentido de que las evaluaciones, en este caso el seguimiento de egresados, tiene que cumplir una función política. Así la evaluación debe tener la misma flexibilidad tanto respecto sus propios resultados, como a los intereses cambiantes de la comunidad política.

Las categorías con las que se realizaron las entrevistas y grupo focal fueron: Habilidades intelectuales específicas; Conocimiento de los contenidos de enseñanza; Competencias didácticas; Identidad profesional y ética; Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2002).

La muestra está constituida por 25 egresados del plan de estudios 2002. Las generaciones son: 2002-2006, 2003-2007, 2004-2008, 2005-2009 y 207-2011. Estos egresados fueron ubicados en las escuelas de preescolar y primaria y localizadas en las regiones oriente, poniente, sur y norte del estado de México.

También se realizó un grupo de discusión para confrontar las interpretaciones de los investigadores. En este, los participantes manifestaron sus interpretaciones sobre los logros en cada uno de estos rasgos en las reuniones exprofeso. El trabajo de campo se realizó del 25 de abril del 2012 al 27 de junio del 2012. Las tres sesiones del grupo de discusión se realizaron en septiembre del mismo año.

Resultados

1.- Habilidades intelectuales básicas. En el aspecto de la lectura, los egresados de la ENEF, tienen problemas, sobre todo en comprensión de textos, presentan graves errores ortográficos y carecen de una clara expresión oral, en lectura en voz alta tienen graves problemas de dicción.

Si realizan alguna lectura es por indicaciones de sus autoridades y en las reuniones que mensualmente citan. Por interés personal refieren haber leído revistas de deportes o páginas de internet donde buscan actividades para desarrollar sus sesiones con los niños.

Desde la postura hermenéutica, los educadores físicos realizan una lectura cuidadosa del contexto de trabajo, de las relaciones implicadas en éste, de sus responsabilidades y límites para la intervención. Sin embargo, sus lecturas, interpretación y comprensión de la realidad no son escritas, aunque sí se comparten oralmente con sus compañeros. Para Mauricio Beuchot (2005), el texto es aquello que va más allá de la palabra y el enunciado.

Realizan las interpretaciones del contexto, leen el cuerpo en movimiento, se apoyan en co-intérpretes (compañeros educadores físicos) y actúan guiados por estas interpretaciones. De acuerdo a lo comentado por los directores escolares, los educadores físicos, en su mayoría, son “buenos docentes”, dinámicos, atentos y muy queridos por los niños y jóvenes. Esto habla de que ha logrado desarrollar

una habilidad interpretativa que les permite moverse con solvencia en las instituciones de educación básica.

Asimismo se reconoce que, entre los educadores físicos, hay ausencia de habilidades para la crítica, la investigación científica y aprovechamiento de metodologías objetivas para plantear preguntas y poner a prueba respuestas.

2.- Conocimiento de los contenidos de enseñanza. Refieren que prácticamente todos los coordinadores de promotores se comunican con ellos a través del correo electrónico, aunque no hemos encontrado egresados que nos hablen de aprovechar la computación como bases de datos para realizar escritos académicos o ponencias, utilizar software específico para análisis de datos o hacer videoconferencias.

Sobre la aprendizaje del inglés, en la ENEF se proporcionan cursos de SEPa inglés, sin embargo los alumnos logran un nivel básico de comprensión, dado que esto no lo consideran como necesario dentro de su formación.

Los educadores físicos (EF) requieren cursos de actualización sobre: preparación escoltas, entrenamiento de equipos representativos, organización de eventos, campamentos, matrogimnasias, elaboración de planes de curso (Albarrán R. , 2001).

3.- Competencias didácticas. Presentan un importante desarrollo de competencias didácticas, pues los alumnos refieren que les gusta la clase, les gustan las actividades. Los directivos y alumnos refieren que los educadores físicos tienen adecuado desarrollo de las sesiones, aunque los niños dijeron que su maestro educación física no les dice cuál es el propósito de la clase ni para qué se hace.

Los padres de familia encuentran que las sesiones de educación física son adecuadas, que realizan matrogimnasias interesantes.

Encontramos que los EF tienen una presión social en eventos de zona, pues el que no ganen sus equipos o que su escolta no sea la del mejor puntaje, genera dudas sobre su capacidad como docente de educación física entre los maestros y Padres de familia.

4.- Identidad profesional y ética. En relación a las preguntas relacionadas con proyectos extraescolares se reconoció una ausencia pues existen diferentes mecanismos (horarios de clase, contraturnos, inseguridad) que hacen difícil la práctica de los mismos.

5.- Capacidad de percepción y respuesta las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Los educadores físicos tienen oportunidad de apreciar la diversidad étnica y cultural de nuestro estado a partir de las actividades como matrogimnasias, juegos infantiles y reuniones generales, así como en las pláticas con los niños y los trayectos hacia la escuela. En ello los educadores físicos se dan cuenta de la condición de inseguridad en que viven las familias de donde provienen los niños. Nos referían comentarios de los niños sobre la presencia de grupos de delincuencia organizada que vigilan las actividades en la escuela, de los docentes y de los pobladores en general.

Los educadores físicos que atienden a los niños con necesidades educativas especiales, lo hacen con prácticas de sentido común, sin un fundamento psicopedagógico que permita mejorar las habilidades de estos niños.

A los niños que presentan habilidad de sobresalientes en el ámbito motor, los educadores físicos las recomiendan que se inscriban a algún deporte en escuela del deporte, sin embargo también comentan que los Padres no siempre tiene los recursos para llevarlos.

6. Posgrados para educadores físicos. Cuando los educadores físicos buscan estudiar una maestría, localizan una que no los encierre en la educación física, hacen maestría en pedagogía, educación, ciencias de la educación o administración para tener opciones laborales distintas. Aunque hay otro grupo de educadores físicos que busca especializarse en aspectos relacionados con la cultura física.

7.- Otros aspectos de la formación inicial. En la zona rural los egresados no saben trabajar con grupos multigrado.

En relación al libro de educación física, se dice que está pensado para que lo trabaje el educador físico, sin embargo, puede ser el propio docente quien lo trabaje.

Conclusiones

a.- La práctica profesional decadente, plante a un docente de educación física indicando permanentemente al alumno las actividades a desarrollar, asentados en tareas relacionadas con el deporte o con la realización de rutinas militares. Esta visión del profesional es correspondiente con la percepción que algunos docentes y directivos refieren sobre lo que debe ser la actividad de educación física en las escuelas de educación básica. Las características de este profesional no refieren a ninguno de los egresados del plan 2002. Las prácticas del profesional de este tipo han sido abandonadas por los docentes de educación física, sin embargo algunos de sus rasgos están aún presentes en las actividades del educador físico (EF) actual (juegos infantiles de zona, concursos de escoltas, desfiles y marchas).

b. La práctica profesional dominante del educador físico en educación básica se resume en las siguientes características:

Son docentes que aprovechan el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), para desarrollar prácticas innovadoras, cercanas al interés de los niños, fundadas en el principio de la participación del alumno en el aprendizaje y orientadas a procesos recreativos intensos entre los infantes. Leen y revisan los documentos, lecturas y materiales que les proporciona la coordinación de promotores, difícilmente adquieren un libro de educación física para su lectura completa pues prefieren localizar la información en sitios de internet o preguntar a sus compañeros.

Sus niveles de escritura son muy elementales y ceñidos básicamente a las planeaciones e informes que le solicita la coordinación de promotores. Una pregunta interesante en este aspecto sería el por qué el educador físico no se interesa en escribir, en compartir su práctica con otros profesionales de forma escrita y fundamentada teóricamente.

Una forma de escritura de sus prácticas la definen como diario de campo, anecdotario o notas sueltas. Esto solo algunos de los educadores físicos lo realizan pero, a decir de los coordinadores de promotores no es obligación del educador físico. Esta actividad debiera ser fortalecida en la ENEF, pues es una

herramienta de gran valía para reflexionar sobre la práctica, escribir sobre ella, compartir la experiencia y sustentar el cambio educativo.

El proceso de gestión de la educación física considera a la computadora, el internet y los servicios de estas herramientas, como medios indispensables para la realización de las actividades. Los egresados tienen actividades donde se les exige utilizar el correo electrónico, consultar páginas específicas de internet, localizar información, acceder a redes sociales, etc., la ENEF les formó adecuadamente a nivel manejo tecnológico de esta herramienta, aunque para los actuales avances de las tecnologías esto solo se logró a nivel elemental.

La práctica dominante de los educadores físicos indica que realizan una docencia adecuada, desde el punto de vista de los directivos, sin embargo se quejan de la gran cantidad de comisiones que tiene el educador físico en el ciclo escolar. Esto puede explicarse por la visión que tienen de la tarea del educador físico como conductor de la sesión de educación física y no como asesor del docente de grupo. Entre los directivos priva la idea del educador físico es conductor de sesiones, esta concepción pudiera analizarse como una representación social que deberíamos enfrentar y transformar desde la ENEF (Mora, 2002).

En relación los temas transversales, el docente de educación física no los considera como propios para tratar con los niños, por ello no les habla de educación para la salud, la prevención de adicciones, el abuso infantil o de educación paz. Asimismo no trata temas relacionados con drogas, higiene o temas ambientales. Considera que estos temas deben ser tratados por los promotores de educación para la salud.

El EF está presionado por las autoridades de zona y escuela para realizar y conducir eventos como escoltas, desfiles, juegos deportivos infantiles, ceremonias, jueces de deportes, entre lo más común. Se quejan de que en la ENEF, por diferentes causas, no logró los conocimientos necesarios para enfrentar estas tareas. Esto es algo que la institución debiera revisar y atender a la brevedad.

Los EF generalmente, al evaluar la sesión con escalas y ludogramas, se apoyan en el docente de grupo y en la mayoría de las ocasiones es el docente de grupo quien evaluar a los niños.

Finalmente como otro rasgo de la práctica dominante encontramos que los educadores físicos no realizan proyectos extraescolares, pues diferentes motivos impiden que puedan aplicarlos en las escuelas (horario de clases, peligros en la comunidad, atención de otras actividades, etc).

c.- La práctica docente emergente está relacionada con un docente de educación física comprometido con los niños, con el aprendizaje motor, con el gusto por enseñar las formas de desarrollar la motricidad inteligente.

Encontramos educadores físicos que están realizando estudios de maestría, y se han dado cuenta de las ausencias en su formación relacionadas con un pensamiento reflexivo, con una capacidad de análisis y comprensión de textos, con ausencia en sus habilidades para escribir y argumentar sus ideas.

La situación de inseguridad en el Estado de México, no ha interferido con el trabajo de los educadores físicos, pues los delincuentes los identifican, pero les solicitan que no viajen fuera de sus horarios y busquen siempre portar su credencial.

Los educadores físicos consideran que las actividades complementarias son las actividades que realizan como apoyo a la escuela: preparar escoltas para concursos y ceremonias, entrenar equipo de niños para los torneos escolares de zona, preparar contingentes para desfiles, preparar bailables, organizar torneos. Para ello, no se sienten suficientemente preparados.

Referencias

- Albarrán, R. (2001). La formación de docentes. Análisis de la pertinencia del currículum de la licenciatura en educación física en el estado de México. *Invexa número 8*, 3-11.
- Albarrán, R. (2008). *El sentido de los Estudios de Posgrado para Educadores Físicos. Tesis de doctorado*. México: INACE.
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles Escenciales de la Hermenéutica*. México: UNAM.

- Bolívar, C. (enero - diciembre de 1988). Formación curricular e identidad profesional de a licenciado en educación física. (I. C. 1988, Ed.) *Educación física y deporte*, vol. 10 nos. 1-2, 10(1-2), 9-20.
- Caballero, E. (2000). Análisis del perfil del egresado de la carrera de medicina en la Universidad Médica Cubana. *Educación médica superior*, Vol. 14, No. 1, versión virtual.
- Cañibano, C. (26 de junio de 2007). *Capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento*. Recuperado el 30 de junio de 2011, de Sexto congreso de economía de Navarra:
<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D696EFD2-6AAA-4EF1-B414-E3A27109EA67/79785/14carolinacaibano.pdf>
- Conde, N. (2005). *Hermenéutica analógica y formación docente*. México: Editorial Torres Asociados.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, consultado el 4 de marzo del 2013 en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>, 5-25.
- Romo, E. (Febrero marzo de 2005). La importancia del seguimiento de egresados. (U. A. Guadalajara, Ed.) *Academia*, Años V(31), 24-28.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2002*. México: SEP.
- SEP. (1988). *Planeación institucional*. México.: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
- Stufflebean D. & Shinkfield, A. (2002). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. España: Paidós- ibérica.

Desarrollo de competencias en el uso de las tic en estudiantes de bachillerato con interacción comunitaria de la UADY

Ángel Iván Alpuche Rivera
Sergio Humberto Quiñonez Pech
William René Reyes Cabrera
Universidad Autónoma de Yucatán
angel.alpuche@uady.mx
sqpech@uady.mx
wreyes@uady.mx

Resumen: A mediados de los noventa irrumpió con fuerza en la Educación Superior un diseño de formación basado exclusivamente en TIC y soportando entornos virtuales: el “*e-learning*”. Al mismo tiempo, los entornos presenciales comenzaron a incorporar esas mismas tecnologías, lo que derivó en el surgimiento de la modalidad “*Blended Learning*” (Bartolomé, 2008). El presente trabajo de investigación se centra en el diseño, implementación y evaluación de un curso en la modalidad *B-learning* para la asignatura “Formación ocupacional I”, dicha asignatura se imparte en el primer semestre del bachillerato en la Unidad Académica con Interacción Comunitaria de la Universidad Autónoma de Yucatán; la cual tiene como propósito apoyar a los estudiantes en el área de tecnologías de información y comunicación (TIC). La razón del diseño del presente curso fue lograr el desarrollo de competencias tecnológicas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura antes mencionada, a través de un curso en modalidad *b-learning*. Para lograr tal fin, se recurrió al modelo de diseño instruccional PRADDIE del Dr. (Cookson), el cual contempla seis fases: Pre-análisis, Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Como parte inicial del trabajo se realizó un diagnóstico a la institución donde se llevó a cabo la implementación del curso, esto con el objetivo de diseñar las estrategias correspondientes al modelo *b-learning* para la formación de competencias en TIC. *Palabras Clave: B-learning, TIC, e-learning, modalidad, instrucción.*

Antecedentes

Parte esencial de las nuevas políticas educativas de las diversas instituciones del nivel medio superior y superior, son el considerar a la innovación “como agente que promueva transformaciones académicas, de gestión, normativas y en todos los ámbitos concernientes al proceso educativo” MEFI-UADY (2012) donde se consideren nuevos “ambientes de aprendizaje presenciales y no presenciales que propicien el desarrollo de la autonomía del estudiante... a las nuevas situaciones propias de una sociedad global en continuo cambio y evolución” (ibíd).

Por lo anterior, se requiere de un proceso de formación y planeación que lleve al diseño de estrategias, que permitan al estudiante enfrentar las nuevas y cambiantes situaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del entorno laboral. Ante ello, el Bachillerato con Interacción Comunitaria (BIC) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), mejor conocida como la prepa 3, busca que los estudiantes utilicen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas que les faciliten el acceso a la información, permitiéndoles mejorar en todos los ámbitos de la vida BIC-UADY (2009)

Por consiguiente, desde hace algún tiempo se viene dotando a las escuelas de los diversos países con computadoras, *software* educativo y acceso a internet con el fin de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, no se han realizado estudios para valorar que sucede en las aulas con respecto a la efectividad de la implementación de las TIC por parte de los profesores (Jaramillo, Castañeda, & Pimienta, 2009).

El BIC-UADY es una institución de reciente creación, que está dirigida a los estudiantes que habitan en las colonias de más alta marginación del sur de Mérida, para posteriormente atender a jóvenes del interior del estado que hayan concluido sus estudios de secundaria, y que se encuentren dentro de un rango de recursos económicos bajo [BIC-UADY, (2009)]. Esta institución tiene por objetivo la formación de sus estudiantes de manera integral en todos los ámbitos de su vida y que puedan incidir en el desarrollo de su comunidad, pudiendo continuar sus estudios en el nivel superior.

El programa actual de bachillerato atiende en su mayoría a jóvenes que provienen de la ciudad de Mérida y en un porcentaje mínimo (+/-5%) a jóvenes de zonas rurales, que deben viajar a diario para asistir a la escuela; lo cual, implica un tiempo considerable en el traslado y un gasto adicional para el ingreso familiar (UADY, 2012). Lo anterior, es un indicador de que el Nivel Medio Superior (NMS) de la UADY no tiene el impacto suficiente en numerosos jóvenes de zonas marginadas y que requieren formación para mejorar su nivel de vida y la de su comunidad.

La presente propuesta se centra en la implementación de un curso en línea de la asignatura “Formación Ocupacional I” del primer nivel comprendido dentro del área ocupacional, en la cual el alumno desarrolla competencias relacionadas con la utilización de medios tecnológicos. Cada uno de los seis programas básicos que componen este eje, plantea la intención de desarrollar en el estudiante, sus recursos personales y formarse en una ocupación. El área se incorpora dentro del bloque de formación complementaria, el cual, apoya el desarrollo de las competencias genéricas.

Importancia del estudio

En el programa del BIC-UADY, se hace énfasis en la necesidad de formar a los alumnos en el uso de las TIC. Para ello, ofrece una serie de cursos denominados del “área ocupacional”, que se enfocan al desarrollo de las habilidades tecnológicas y de acceso a la información en los alumnos que ingresan a dicha institución (BIC-UADY, 2009). Sin embargo, el empleo de las TIC enfrenta al individuo a nuevos lenguajes de comunicación e interacción, situaciones en las que los estudiantes de nuevo ingreso a la preparatoria, en su mayoría, no cuentan con las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de las actividades tecnológicas, o al menos, no en el nivel que se esperaría (ibíd).

Atendiendo a lo anterior, la importancia de este trabajo radica en el empleo de herramientas y estrategias innovadoras mediante el uso de las TIC y las plataformas educativas, que permitan el desarrollo de competencias tecnológicas y mejoren el aprendizaje de los estudiantes en el área de tecnología.

Objetivo

Con base en lo descrito anteriormente, la presente propuesta se centra en el diseño, implementación y evaluación de un curso con la modalidad *b-learning* para la asignatura “Formación ocupacional I” del primer semestre del Bachillerato con Interacción Comunitaria de la Universidad Autónoma de Yucatán, el cual tendrá el propósito de apoyar a los estudiantes en el área de tecnologías de la información y brindar una mejor formación en esta área.

Marco teórico

Tecnologías de la información y comunicación

El presente trabajo analiza lo interesante que es el crecimiento y uso de las TIC en el mundo y de cómo estas se pueden adaptar a un contexto educativo, de tal manera que permita a los usuarios estar cada vez más cerca y obtener una educación de calidad; sin embargo, primeramente es necesario definir el término de TIC, ya que debemos de tener un concepto claro del mismo para poder abordar el tema.

Al hablar sobre el término de TIC, primeramente deberemos estar relacionados de alguna manera con él, ya que de esta forma nos permitirá entender la relevancia y el papel fundamental que juega en nuestras vidas, ya sea de manera general en nuestra vida cotidiana o de manera específica en nuestros centros laborales o educativos, por consiguiente Jaramillo, Castañeda y Pimienta (2009) Afirman que “las tecnologías de información y comunicación deben entenderse como aquellas herramientas basadas en tecnología digital que permiten almacenar, procesar, recuperar, transmitir y presentar cantidades masivas de información” (p.161).

Por otro lado, Tello (2008) afirma que las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) “contempla toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas, incluyendo aquéllas aún no concebidas”, ya que las TIC están y seguirán conquistando todos los ámbitos de nuestras vidas.

Así mismo, Pariente (2005) señala que las TIC deben suponer una respuesta teórico-práctica que nos permita el diseño, análisis, selección, aplicación y evaluación coherentes de los recursos tecnológicos aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la práctica educativa a la que nos referimos, implica necesariamente una integración curricular de las TIC, que ha de llevarse a cabo desde tres perspectivas distintas, una la consideración del conjunto de destrezas y competencias que suponen el uso de las TIC para profesores y alumnos.

Tecnología en la educación

En la actualidad el uso de pizarra y pizarrón para enseñar ya no es suficiente, ya que las instituciones educativas deben utilizar nuevos mecanismos de superación personal, y este es el caso de las tecnologías de información y comunicación, siendo estas una forma más interactiva, dinámica e innovadora de poder enseñar y de que nuestros estudiantes aprendan, ya que se puede apreciar que el estudiante logra intensificar lo que va aprendiendo a lo largo de su formación.

Pere Marqués (2008) ha analizado los cambios que las TIC han traído para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus aportaciones pueden mencionarse los cambios en el rol del docente y del alumno, es decir, el profesor ya no es el único responsable de enseñar y el estudiante de aprender, sino que este último es capaz de poder gestionar y administrar su propio aprendizaje y el rol del profesor será únicamente un guía durante este proceso; ya que en la implementación se aprecia claramente una disminución en el protagonismo del profesor para involucrar de una manera más activa y responsable al alumno (ibíd). Por consiguiente, si queremos formar a nuestros estudiantes para que aprovechen las oportunidades en la vida que les ha tocado vivir, debemos de asumir los nuevos retos y enfoques que representan dichas herramientas y el porqué de la nueva alfabetización digital.

Si bien, múltiples estudios como los de Pere Marqués (2004 y 2008) afirman que las computadoras han revolucionado diversas áreas del conocimiento, como son la medicina, la ingeniería, las artes y muchas otras actividades humanas, se deben introducir dentro del currículo oficial de las instituciones educativas de manera paulatina, ya que haciendo esto se logrará que ocurra la tan mencionada revolución educativa que tanto se espera. Diversos organismos gubernamentales y educativos, teniendo en cuenta esta perspectiva, han diseñado y ejecutado una gran cantidad de propuestas, así como han realizado una gran inversión en infraestructura teniendo muy buenos resultados a largo plazo.

Conceptualización del modelo B-learning

Partiendo de la conceptualización de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (SGA) surge otro concepto relacionado con las plataformas educativas, siendo este el modelo de enseñanza *B-learning* o aprendizaje mixto. El B-learning es la abreviatura de *blended learning*, expresión inglesa que, en términos de enseñanza virtual, se traduce como formación combinada o enseñanza mixta. Se trata de una modalidad semipresencial de estudios que incluye tanto la formación presencial como la formación no presencial, como cursos *on-line* conocidos genéricamente como *e-learning* (Satillan, 2006; Citado por Suarez, 2010).

En el proceso de desarrollar los cursos a través de un recurso electrónico como lo es una plataforma educativa, lo cual permite dinamizar las estrategias de enseñanza, ya que con el uso de programas presenciales se pueden realizar exposiciones, explicaciones de un tema a toda la clase en un momento determinado, pero al utilizar un modelo que combine tanto presencial como no presencial, serán capaces de compartir no solo conocimiento, sino de generar experiencias didácticas sistematizadas que pueden darnos ideas para desarrollar actividades de enseñanzas novedosas y eficaces, así como una comunicación continua con alumnos y otros docentes a través de medios como el correo electrónico, foros de discusión o el famoso *chat*.

Cabero (2004) afirma que esta modalidad combinada cuenta con diferentes herramientas para establecer la comunicación, las cuales permiten establecer una comunicación sincrónica y asincrónica. Dichas herramientas son de diferente tipología y permiten poder realizar tanto una comunicación textual, como auditiva y visual. Al mismo tiempo, estas pueden servir para diferentes tipos de actividades (llámese foros de discusión, salas de *chat*, subir tareas, realizar pruebas de opción múltiple, etc.), que van desde impartir formación, realizar tutorías o hasta efectuar actividades de tipo colaborativo entre los participantes en la acción formativa.

Sin embargo, para que este proceso sea efectivo y se pueda aplicar este tipo de modalidades con éxito, no se debe dejar de lado el fijar objetivos claros y resultados esperables, aplicar principios de diseño instruccional contundentes, y garantizar que la capacitación se ajuste a las necesidades que presenta el centro

donde se labora, esto con la finalidad de que realmente se están abarcando y cumpliendo los objetivos del programa institucional, por consiguiente Arnaz (1981) citado por Díaz-Barriga, F. Et. al. (2010) propone una metodología de desarrollo curricular que incluye las siguientes etapas sucesivas:

1. Elaboración del currículo, que a su vez consta de las siguientes fases:

- a. Formulación de objetivos curriculares
- b. Elaboración del plan de estudios
- c. Diseño del sistema de evaluación
- d. Elaboración de las cartas descriptivas de cada curso

2. Instrumentación de la aplicación del currículo, lo que implica:

- a. Entrenamiento a profesores
- b. Elaboración de las formas de evaluación pertinentes
- c. Selección y evaluación de los recursos didácticos
- d. Ajustes del sistema administrativo y adaptación de las instalaciones

físicas y virtuales que hay o la adquisición de las necesarias.

El B-learning para la enseñanza de las TIC (Formación ocupacional I)

Si bien, es claro que el modelo *B-learning* se complementa de manera efectiva con los procesos de enseñanza aprendizaje, resulta interesante poder abordar la temática y analizar cuáles son los factores sociales y/o académicos que se involucran en todo este proceso de formación. Por tal motivo, Azninian (2009) menciona que los docentes tienen un rol crucial en la integración de las TIC en la escuela, ya que es en el contexto de uso el que determina la calidad de las experiencias educativas. Dicha integración suele ser un catalizador para los modelos o paradigmas vigentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la llegada de las nuevas tecnologías hubo un cambio radical, en donde la misma comunicación paso de ser una simple vía unidireccional a una comunicación mixta, donde se puede apreciar el uso y aprovechamiento que los usuarios hacen de estos recursos, lo que garantiza que lo que se aprendió está más cerca de lo significativo para el usuario final.

Sin embargo, es de vital importancia considerar que el proceso de enseñanza es muy complejo y se requiere no solo de la reflexión, sino de una

planeación, que considere todos los aspectos que en algún momento se involucran con el educando. Asimismo, se deben considerar los materiales curriculares como herramientas, adquiriendo sentido a partir del encuadre de los problemas que ayudan a resolver. Su valor dependerá en gran medida de la configuración didáctica diseñada y evaluada por el profesor, en conjunto con un grupo de especialistas en diseño curricular. (Ibíd).

Diseño instruccional para cursos en línea

El sistema educativo en la actualidad se encuentra en constante cambio, busca una mejora apoyada en la introducción de nuevas herramientas tecnológicas, mejoras en los enfoques pedagógicos tradicionales en donde las clases son de manera presencial y sin ningún elemento tecnológico de por medio. El impacto de los desarrollos tecnológicos en todos los ámbitos de la vida y en particular en la educación, al vincularse estos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, están transformando no sólo la práctica pedagógica, sino también la forma en la que aprenden las personas y los caminos que utilizan para hacerlo (Argüelles, Denise, Nanglés, & Nofal, 2007).

La implementación de la tecnología dentro y fuera del aula, enfrenta al estudiante a nuevos ambientes y problemas que en un modelo tradicional (presencial) no se pueden lograr, sin embargo, para que exista la posibilidad de crear y manejar los nuevos ambientes generados con el uso de las TIC, como lo son espacios de trabajo virtuales y el manejo de herramientas en línea, es necesario el desarrollo y la puesta en práctica de un modelo de diseño instruccional que contemple las ventajas, inconvenientes, características y pasos a seguir de manera clara y concisa.

Lo anterior, es con el propósito de determinar un modelo pedagógico adecuado para el contexto a implementar, realizar una buena planeación y por consiguiente llevar a cabo una buena implementación de los recursos, poniéndolos a disposición de la educación, como serian estrategias de enseñanza, de aprendizaje, evaluaciones, recursos didácticos, materiales, etc., en fin, todo aquello que pueda apoyar el logro de los objetivos y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Pero, para que el diseño e implementación de un curso con modalidad *b-learning* sea efectivo, es necesario que el modelo instruccional que se decida usar sea específico para este tipo de cursos, ya que como menciona Gil (2004) el modelo “debe de considerar el diagnóstico o reconocimiento de las características de la institución que ofrece el programa, las necesidades educativas que ha de resolver, los recursos humanos que apoyaran dicho programa y la infraestructura disponible”, con la finalidad de ofrecer un curso que este a la altura de una buena planificación pero sobre todo que los objetivos planteados se logren alcanzar en su totalidad.

Dado lo anterior, es necesario delimitar cuales son algunos de los modelos de diseño instruccional más relevantes para cursos con modalidad en línea o *b-learning*, entre los que se pueden mencionar, que se circunscriben al marco de la tecnología educativa, el modelo ADDIE y actualmente el PRADDIE, el cual se abordará posteriormente y con más detalle para los fines del presente trabajo; el de Dick and Carey y otros más recientes, como el modelo ASSURE propuesto por Robert Heinich, Michael Molenda, James Russell y Sharon Smaldino, que terminan siendo modificaciones de los anteriores fuentes para nuevas versiones, modelos similares como el de Jerrold Kemp, entre otros y sus diferentes aplicaciones.

Sarmiento (2004) citado por Muñoz (2010) señala que el modelo ADDIE juega con sus siglas tomando como pasos cada una de las que conforman el nombre: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Estos pasos pueden seguirse de forma secuencial o bien pueden ser empleados de manera ascendente y simultánea a la vez. El modelo puede ser tanto iterativo como recursivo, no teniendo por qué desarrollarse de manera lineal-secuencial, lo cual puede suponer una ventaja para el diseñador

Por otro lado se presenta el modelo de Dick y Carey (2005) el cual hace uso de un enfoque por sistema para el diseño del curso, en dicho modelo se describen detalladamente cada una de las fases que lo componen, donde el primer paso es identificar las metas instruccionales y terminando con la evaluación sumativa

El modelo ASSURE propuesto por Robert Heinich, Michael Molenda, James Russell y Sharon Smaldino (2007), es un sistema de diseño instruccional el cual fue modificado para adaptarse a las necesidades que presentaban los profesores dentro del salón del clases, en donde dicho sistema permite a profesores y demás personal involucrado diseñar el ambiente de aprendizaje ya sea presencial o virtual según lo ameriten los alumnos.

En el modelo Jerrold Kemp se aprecia un método que puede utilizarse en cualquier nivel educativo, ya que es útil tanto para cursos completos como para solo una unidad o tema, de igual forma el modelo proporciona un marco en el que pueden anticiparse todos los tipos de actividades y experiencias creativas de los alumnos y del profesor.

Ahora bien, retomando el modelo PRADDIE de Cookson (2003), El cual fue elegida para la presente propuesta, por la sencilla razón de que en este modelo se cuenta con un pre-análisis, que con los otros modelos no se contaba, por consiguiente se toma como una modificación al modelo ADDIE, en el que se pueden delimitar cinco fases o etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, por lo que en el PRADDIE se agrega la fase de pre-análisis, dándole una mayor profundidad al estudio realizado para llevar a cabo el diseño del curso en cuestión.

Resultados

Cabe mencionar que los resultados obtenidos fueron recabados por una serie de instrumentos aplicados, tanto a profesor como a estudiantes, considerando aspectos referentes al curso diseñado para la asignatura bajo la modalidad *B-learning*, esto en cuanto a su diseño, el contenido, los recursos y materiales y la evaluación utilizada. Asimismo, se hace una comparación entre los resultados de la prueba diagnóstica con los puntajes obtenidos al final del curso, con el propósito de determinar el impacto en los estudiantes y en su rendimiento.

Evaluación del aprendizaje

Un punto importante a considerar para tener en claro cómo lo realizado en este trabajo de desarrollo impactó en los estudiantes, es la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica con el

rendimiento académico mostrado a lo largo del curso, que se ve reflejado en la calificación final obtenida. En la tabla 1 se muestran los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba diagnóstica y los obtenidos al final del curso

Tabla 1. Resultados obtenidos de los estudiantes en la prueba diagnóstica y al final del curso

| Alumno | Diagnostico | Final | Alumno | Diagnostico | Final |
|--------|-------------|-------|--------|-------------|-------|
| 1. | 40 | 75.4 | 15. | 50 | 70.0 |
| 2. | 40 | 14.4 | 16. | 40 | 65.7 |
| 3. | 40 | 10.4 | 17. | 30 | 62.0 |
| 4. | 70 | 75.3 | 18. | 40 | 69.3 |
| 5. | 40 | 40.4 | 19. | 40 | 65.7 |
| 6. | 40 | 70.7 | 20. | 70 | 57.5 |
| 7. | 50 | 65.4 | 21. | - | 7.4 |
| 8. | 50 | 33.6 | 22. | 30 | 70.5 |
| 9. | 20 | 29.9 | 23. | 70 | 77.1 |
| 10. | 40 | 52.1 | 24. | 30 | 61.2 |
| 11. | 30 | 64.8 | 25. | 30 | 11.1 |
| 12. | 60 | 58 | 26. | 40 | 32.5 |
| 13. | 50 | 32.0 | 27. | 30 | 67.8 |
| 14. | 60 | 68.4 | 28. | 60 | 51.1 |

Tomando como referencia los resultados de la tabla 1, se puede afirmar que hubo una mejora en el rendimiento de los estudiantes al final del curso con respecto al puntaje obtenido en la prueba diagnóstica, esto de manera general. Asimismo, se observa que el 78% de los estudiantes reprobó en la prueba diagnóstica, esto tomando como base el puntaje necesario para aprobar una asignatura en el BIC-UADY, que es de 60 puntos. Al respecto, y tomando como base el criterio anterior, se puede observar que el 60% de los estudiantes obtuvo un puntaje por encima de los 60 puntos y que les permitió aprobar de manera satisfactoria la asignatura. Al comparar este porcentaje con el de aprobados en la prueba diagnóstica (22%), se observa un incremento del 38% en el número de aprobados y, por tanto, del rendimiento desde el inicio hasta el final del curso. Con ello se observa el impacto positivo del curso diseñado para este trabajo.

Por otro lado, a partir del análisis de los diarios de campo y de algunas entrevistas parciales con algunos estudiantes que cursaron la asignatura en dicha modalidad, reportaron haberse sentido contentos y con buen optimismo con la asignatura, ya que les generó un interés mayor hacia la materia, que con la modalidad totalmente

presencial, de igual manera, les permitió tener un mayor control en el horario de las demás asignaturas, así como también contar con la oportunidad de adelantar tareas de otras materias en el horario que normalmente era designado para la misma asignatura pero en modalidad presencial.

Conclusiones

Después de analizar los resultados obtenidos durante el desarrollo del curso bajo la modalidad *B-learning*, los cuestionarios aplicados y de la comparación entre los puntajes obtenidos en la prueba diagnóstica y al final del curso, es posible afirmar que el uso de la plataforma educativa y la modalidad mixta tuvo un impacto positivo en los estudiantes, en su rendimiento y al final en su aprendizaje.

Lo anterior, queda reflejado en el porcentaje de alumnos aprobados al final del semestre, que fue de poco más del 60%, si lo comparamos con el 22% de aprobados en la prueba diagnóstica, se observa un incremento considerable en el rendimiento de los estudiantes, y por tanto, la mayoría de los alumnos logró cubrir satisfactoriamente el objetivo de la asignatura, después de cursar con éxito el curso de “formación ocupacional I” bajo la modalidad *Blended Learning*. Esto, además, si se toma en cuenta el porcentaje de aprobados en las diferentes asignaturas que conforman el área ocupacional y principalmente de los otros grupos de primer semestre.

Con base en los resultados de una serie de cuestionarios aplicados para medir la satisfacción de los alumnos y del profesor que impartió el curso, se puede decir que el curso cumplió en el 100% de los criterios, con más del 80% de aprobación de los participantes, de manera buena o adecuada. Lo que nos indica de manera clara que el diseño, desarrollo, implementación y evaluación del curso se apegó a las necesidades de los estudiantes y del profesor, además de que cubre adecuadamente los contenidos planeados para esta asignatura, se lograron los objetivos, hubo un uso eficiente de la tecnología y de los recursos, la evaluación fue pertinente y acorde a lo visto en las sesiones, entre otros aspectos igual de importantes.

Lo anterior, se debe a una planeación y puesta en práctica de manera correcta y cuidadosa del curso en la plataforma Moodle, tomando como referente el programa de estudio diseñado por la institución y de las demás herramientas tecnológicas usadas, respetando los lineamientos de la institución y de los acuerdos tomados con el profesor, buscando el logro del objetivo de la asignatura y con la finalidad de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

El uso de la plataforma Moodle y de otros recursos tecnológicos, permite a los estudiantes conocer y desempeñarse bajo una modalidad instruccional diferente para ellos, que a su vez resulta innovadora y refrescante en un entorno donde se utiliza en gran medida los diseños tradicionales. Es primordial la introducción y el uso de las tecnologías en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es algo que con el tiempo ha ganado un lugar en las instituciones educativas y las aulas, demostrando su potencial positivo para la mejora del rendimiento y del aprendizaje, siempre y cuando se lleve a cabo de la manera correcta y tomando en cuenta las características de los estudiantes, del profesor y de la infraestructura de la institución, algo que se hizo de manera cuidadosa para este trabajo.

Referencias

- Argüelles, Denise, Nanglés, & Nofal. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá, Colombia: Alfaomega Colombiana S.A.
- Azninian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas: Manual para organizar proyectos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- BIC-UADY. (2009). Programa del Bachillerato con interacción comunitaria. Mérida, Yucatán, México: Dirección General de Desarrollo Académico.
- Cabero, J. (2004). *Las TIC como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. Comunicación y Pedagogía*. Recuperado el 2013, de Grupo de Tecnología Educativa: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/agosto05.pdf>
- Cookson, P. (2003). *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo en la educación a distancia*. Recuperado el 2013, de Cv online:

<http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG12/>
Modulo

- Díaz, F., & Et., A. (2010). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Dick, W., Carey, L. Y Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction*, (6th ed.). USA: Person.
- Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. Perfiles Educativos. *Redalyc* , XXVI (104).
- Jaramillo, Castañeda, & Pimienta. (2009). *Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar Educación y Educadores* (Vol. 12). Colombia: Universidad de la Sabana.
- Muñoz, P. (2010). *Modelos de diseño instruccional utilizados en ambientes teleformativos*. *Revista de investigación educativa ConeCT@2*, 1(2), pp. 29-62. Recuperado en red: <http://www.revistaconecta2.com.mx/2modelos.pdf>
- Pariente, A. (2005). *Hacia una auténtica integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación*. Recuperado el 2012, de Revista Iberoamericana de educación: [http:// www.rieoei.org/1055.htm](http://www.rieoei.org/1055.htm)
- Smaldino, S; Russell, J; Heinich, R; Molenda, M. (2007); *Instructional Technology and media form learning*. USA: Prentice Hall
- Suarez, F. (2010). *Aprendizaje del Francés apoyado en las herramientas web*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Tello. (2008). *Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México*. Recuperado el 2012, de Universitat Oberta de Catalunya: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>
- UADY. (2012). *Modelo Educativo para la formación Integral*. Mérida, Yucatán, México: Dirección General de Desarrollo Académico.

Discurso escrito en redes sociales: relación entre pensamiento crítico y calidad de vida

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas
betycapetillo@hotmail.com

Resumen: El discurso escrito que se usa en internet, en particular en las redes sociales como en el caso de Facebook presenta atributos como contracciones, símbolos, emoticonos, faltas de ortografía, pobreza en vocabulario, es fragmentado y se compone en ocasiones de hipervínculos, entre otros. Al escribir y comunicarse de esta forma no sólo estamos ante una moda, variante o género del lenguaje, sino que este fenómeno presenta una interesante relación con el pensamiento crítico y la calidad de vida de los estudiantes de secundaria, según se muestra en la investigación aplicada de enfoque cuantitativo, exploratoria, que pretende dar cuenta del uso de esta forma de escribir y sus implicaciones en los aspectos del pensamiento crítico y la calidad de vida.

Palabras clave: Discurso escrito, redes sociales, pensamiento crítico y calidad de vida.

Introducción

Los cambios en muchos ámbitos de nuestra vida son una realidad, asistimos al desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación sin precedente y al declive de una época de la humanidad con características específicas: la modernidad, la cual según Muñoz (2009, p. 29) “languidece ante una nueva realidad mundial que se encarna en la edad posmoderna, en la aparición de nuevos paradigmas y nuevas concepciones del hombre”. La posmodernidad aparece entonces en los estilos de pensamiento, en los sujetos carentes de sentido y rumbo, en el consumismo desmedido, en ideologías individualistas en las que se manifiesta el egoísmo, el aislamiento, el hedonismo, el culto al placer y al sexo, en visiones fragmentadas como la “cultura mosaico” de adolescentes sin rumbo.

En resumen, se vive una preocupación por la situación del mundo, marcada por una serie de graves problemas que están estrechamente relacionados con la contaminación, la degradación de los sistemas, el agotamiento de los recursos, el crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural que hoy amenaza el futuro de la humanidad (Askaisbar, Coll, Gil, et al., 2006, p. 27), se habla de la sostenibilidad, y del compromiso que debe de tener la escuela ante esta realidad.

Al hablar de la degradación de los sistemas está inmersa también la degradación del sistema de la lengua, según Muñoz (2009, p. 32) en la posmodernidad “la palabra se agota y surgen términos degradados”, en parte por la expansión acelerada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que si bien, éstas forman parte del desarrollo de la ciencia y la tecnología, es importante reflexionar que no todos estos avances traen progreso, algunos pueden traer retrocesos, tal como lo menciona Sartori (2009) en su libro *Homo Videns*, en el cual señala que el ser humano se ha transformado de “Homo sapiens” a “Homo videns”, de hombre pensante a hombre de la imagen o multimedia (Sartori, 2009). O como Virilio (1997) quien menciona que la creación de toda tecnología trae implícito su accidente, su contraparte, su antítesis o la consecuencia de esa creación. Quizá una de esas consecuencias o accidentes de las TIC sea la degradación del lenguaje.

Ante esta situación, la escuela es una institución que tiene un gran compromiso social. Si bien es un órgano reproductor de la cultura dominante, también puede ser una institución capaz de crear nuevas estructuras, nuevas formas de sentir, de pensar y de actuar, distintas y/o contrarias de las habituales, una escuela que sea transformadora (Askaisbar et al., 2006, p. 2) acompañada de un proceso de reflexión y análisis sobre lo que sucede ahora con nuestros alumnos al comunicarse utilizando las TIC, haciendo una lectura crítica al lenguaje que se utiliza.

Debido al uso de las tecnologías de la información y comunicación, los alumnos de educación básica, media superior, superior y posgrado utilizan un lenguaje que se caracteriza por la contracción de palabras, faltas de ortografía, el uso de signos, íconos y símbolos. Lo anterior se manifiesta, por ejemplo, cuando ellos se comunican por mensajes en el celular, en el uso del Messenger, en las redes sociales como el Facebook, entre otros. Sin embargo, lo anterior está traspasando fronteras, porque en algunos de sus apuntes o trabajos formales escriben como si utilizaran esos medios.

Si consideramos que según estudiosos de la Lingüística como el caso de Saussure (1949) que señalan que la mente o el pensamiento están ligados al

lenguaje, podemos suponer a priori que esto traerá consecuencias en el ámbito de lo social y más allá. Cabe mencionar, que según Saussure (1949), el estudio del lenguaje entraña dos partes: una esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla con la fonación incluida, esta parte es psico-física.

El discurso escrito de los estudiantes posmodernos adquiere nuevas formas, características propias de esta época y de esta generación; lenguaje difícil de entender para los maestros modernos. Como docentes necesitamos analizar este lenguaje, develar las implicaciones o repercusiones que traerá en el ámbito educativo, en la constitución de los sujetos, en lo social, cultural, histórico... Con el fin de plantear estrategias de comunicación que coadyuven al pensamiento crítico de nuestros alumnos, a establecer redes de comunicación que permitan el conocimiento, acercamiento y comprensión de los “otros”, porque sólo en la medida en que existe la alteridad se da el conocimiento de sí mismo y una mejor calidad de vida.

Metodología

En este apartado se trata de describir el cómo se realizó la investigación *Discurso escrito en redes sociales, pensamiento crítico y calidad de vida*, para lo cual se menciona el diseño de la investigación, los participantes, el diseño de la muestra, los materiales y herramientas utilizadas para la obtención de datos y por último, el procesamiento de los mismos.

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo. El tipo de diseño que se llevó a cabo fue no experimental porque retomando las ideas de Landero et al. (2006) abordó estrategias para responder varias preguntas de investigación y en la cual no se manipularon las variables ni se tuvo un control máximo de ellas. Además, se considera como una investigación aplicada porque buscó resolver un problema de la realidad, al describir, cómo afecta el discurso escrito que utilizan los estudiantes en su pensamiento crítico y calidad de vida, y en segunda instancia, porque se plantearon estrategias, propuestas y/o alternativas para el uso del lenguaje en redes sociales en los adolescentes.

Es sincrónica o transversal porque sólo se realizó el estudio de las variables en un solo punto en el tiempo, en otras palabras porque sólo se hizo una sola observación en el campo donde se presenta el fenómeno educativo sin intervenir para nada en su producción. O como lo menciona Hernández et al. (2010) es transversal o transeccional porque la recolección de los datos se efectuó en un único momento. La investigación es exploratoria porque comienza a conocer una situación que se presenta en los adolescentes con el uso de las redes sociales. Es una explicación inicial, una primera aproximación al fenómeno discurso escrito en redes sociales y cómo afecta el pensamiento crítico y la calidad de vida.

Los ejes de esta investigación fueron 3 discurso escrito en redes sociales, pensamiento crítico y calidad de vida. Se entiende por: Discurso escrito en redes sociales como los textos que se producen en las redes sociales bajo un contexto determinado o como el lenguaje puesto en acción, mediante un escrito o un texto, dentro del contexto determinado en redes sociales. Por pensamiento crítico un razonamiento coherente, lógico, reflexivo, analítico, claro, que permite actuar, tomar decisiones, formar criterios y pensar. Elemento importante en la autoconstrucción de la persona y su formación y por calidad de vida un concepto holístico multidimensional que se centra en la persona y ayuda a especificar los indicadores relevantes de una vida de calidad (Verdugo, 2009). De una vida de bienestar físico, emocional, material, de desarrollo personal, etc.

La calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. (Ardila, 2003, p.163).

En otras palabras, calidad de vida, es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico,

psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. (Ardila, 2003, p. 163)

La población fue de 299 alumnos de segundo año, de la Escuela Secundaria Federal “José Árbol y Bonilla”, turno matutino, ubicada en Guadalupe, Zacatecas. La muestra estuvo compuesta por 218 adolescentes de segundo año. El consentimiento informado para la aplicación del instrumento fue otorgado por las autoridades escolares (Director y subdirector de la escuela), pertenecientes a la Región 10 Federalizada. Se utilizó un muestreo determinístico, en particular, un muestreo intencional o selectivo ya que se escogieron sujetos-tipo o informantes clave, es decir, estudiantes que escriben en redes sociales y que brindaron información esencial en profundidad y riqueza para esta investigación. Los informantes clave son los que tienen la información. Del total de la muestra 44% son hombres y 56 % son mujeres, existe un 0% de casos perdidos. Respecto a la edad de los participantes el 89% cuenta con 13 años, el 7.8% con 14 años, el 2.8% con 12 años y .5% de datos perdidos. Además, del total de la muestra, 98.2% usa la red social Facebook como primera opción, el .9% elige a Hotmail, el .9% a otros y 0% casos perdidos.

El 54.6% de la muestra de alumnos les gusta que sus maestros les enseñen haciendo alguna actividad. Del total de la muestra 77.5% vive con papá y mamá, el 17.4% sólo con su mamá, el 2.3% sólo con su papá. Respecto a la cantidad de hermanos del total de la muestra 37.6% tiene dos hermanos, el 26.1% un hermano, 20.2% tres hermanos, el 6.4% no tiene hermanos, el total de datos perdidos es de 2.8%. Sobre la cantidad de libros que leen al año, el 20.2% de la muestra lee un libro al año, el 20.2% no lee un libro al año, el 16.5% lee 2 libros al año, 16.1% lee 3 libros al año, 7.8% lee 4 libros, 6% 5 libros y 1.8% de casos perdidos. Respecto a las tecnologías con las que cuentan los alumnos se obtuvieron los siguientes resultados 50.5% de la muestra cuenta con celular,

24.3% con laptop, 10.6% con una PC en casa, 6.4% con Xbox, 3.7% con MP3, ipod 1.4%, PSP1.4%.

Ahora bien, el 56.4 % de los estudiantes consideraron tener un desempeño escolar regular, 35.8% muy bueno, 4.6% excelente, 2.8% malo y .5% muy malo. Es decir la mayoría de los alumnos consideran que su desempeño es regular. La muestra de estudiantes en un 62% no asiste a ningún curso extra curricular y sólo el 13.3% asiste a cursos deportivos, sólo el 7.8% asiste a cursos de bellas artes.

Para la recolección de datos en adolescentes se utilizó un Cuestionario sobre Discurso escrito en Facebook, pensamiento crítico y calidad de vida de elaboración propia, el cual fue validado en su contenido por una ronda de 4 expertos, una prueba piloto y se obtuvo la confiabilidad a través de un análisis inter-ítems. El instrumento contiene 214 reactivos, divididos en 4 secciones correspondientes a Datos generales, Discurso escrito en Facebook, Pensamiento Crítico y Calidad de Vida. En la primera sección del Cuestionario se incluyen 26 reactivos que integran los datos generales (edad, sexo, lugar de nacimiento, etc). La segunda sección corresponde al discurso escrito y se compone de 95 reactivos, de los cuales 24 de ellos utilizan una escala ordinal, tipo Likert de 4 a 6 opciones; el resto de los reactivos utilizando una escala tipo del 0 al 10 y hay 4 preguntas abiertas. La mayoría de los ítems se relaciona con la forma de escribir los mensajes en Facebook (Red social).

La tercera sección corresponde al pensamiento crítico e incluye preguntas sobre análisis, inferencias, selección de información, etc. y se compone de 31 reactivos, enunciados en su redacción a la manera de las escalas Likert pero utilizando una escala del 0 al 10, en donde el 0 representa la ausencia de comportamiento o actitud y el 10 el grado máximo en que se presenta ese comportamiento o actitud. La cuarta sección es la de Calidad de vida que aborda variables como bienestar físico, emocional y material, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal y autodeterminación. Se integra de 62 reactivos de opción utilizando escalas del 0 al 10, escalas tipo Likert entre 4 y 6 opciones de respuesta y de una pregunta abierta. Todas ellas referentes a la Calidad de vida de los adolescentes.

Dentro de las propiedades psicométricas del instrumento de recolección de datos, se exploró la consistencia interna del mismo a través del método de alfa de *Cronbach*, del cual resultó que el coeficiente total de la escala fue de .871. El alfa de *Cronbach* del primer eje, Discurso escrito en Facebook es de .876, el apartado de pensamiento crítico es de .914 y para Calidad de vida un alfa de *Cronbach* de .807.

Cabe destacar que en el análisis del instrumento mediante el método de alfa de *Cronbach* aparecieron algunas correlaciones negativas ya que algunas preguntas estaban redactadas de manera negativa como la de ¿Con qué frecuencia me sentí aburrido?, ¿Con qué frecuencia me enojé con facilidad?, Las TIC hacen daño a los alumnos, etc. Sin embargo, cuando se eliminó por ejemplo el ítem ¿Cuántos contactos tienes en Facebook? y se quitaron algunos elementos que tenían correlaciones negativas, el alfa de *Cronbach* aumentó.

La aplicación de instrumento se realizó en base a la información que se obtuvo de la población y la muestra. A partir de lo anterior se seleccionaron alumnos que utilizaban las redes sociales, especialmente la red social Facebook. Apliqué 218 instrumentos a alumnos de los grupos de segundo A, B, C, D, E y F. de la escuela secundaria “José Árbol y Bonilla”, la aplicación del instrumento se realizó durante la hora de clases. El tiempo de respuesta del instrumento osciló entre 50 minutos a una hora aproximadamente. La aplicación se realizó en dos días.

Terminada la fase de recolección de datos se vaciaron y conformó la base de datos tanto en el programa computacional SPSS versión 20 y en Statistica versión 7 para realizar los análisis correspondientes. Se procesaron primeramente los datos generales del instrumento que contienen una escala tipo nominal, se sacaron frecuencias y porcentajes. Mismos que sirvieron para la descripción de la muestra.

Enseguida, se realizaron pruebas t para el uso de aplicaciones en Facebook en hombres y mujeres, así como sobre temas de conversación o con quienes se comunican. Se procesaron análisis de correlación de Pearson con el

fin de describir la relación existente entre estas variables y para identificar los predictores de la calidad de vida se realizó un procesamiento de regresión lineal.

Posteriormente con los reactivos de escala ordinal que en su mayoría corresponden al eje del Discurso escrito en redes se procesó un análisis factorial exploratorio, con el propósito de establecer la estructura subyacente del Discurso escrito en redes sociales. Después, con los reactivos que tuvieron una escala de razón se procesaron análisis de componentes principales, que ayudó a la reducción de variables, y en seguida se realizó un análisis factorial exploratorio ambos análisis procesados mediante SPSS, lo anterior permitió encontrar las estructuras subyacentes.

Análisis de resultados

De acuerdo a la aplicación del instrumento Discurso escrito en redes sociales, pensamiento crítico y calidad de vida; de elaboración propia, de una muestra de 218 sujetos y de 2.3% de casos perdidos, se obtuvo que el medio en el que se escribe como en Facebook, es en el celular con un porcentaje del 68.3%. Podemos notar que esta forma de escribir ya se traspasó a los trabajos formales o académicos en un 4.6%.

Respecto a los motivos por los cuales los alumnos escriben con faltas de ortografía, de una muestra de 218 y un porcentaje de 2.8% de casos perdidos, se obtuvo que a la mayoría de los estudiantes (usuarios del Facebook) 33% les gusta escribir con faltas de ortografía, el 15.6% y el 17.9% lo hacen por ahorrar espacio y tiempo respectivamente. 9.2% de la muestra lo hace por comodidad, 9.2% no sabe por qué, 2.3% por estar a la moda, 2.3% porque no sabe ortografía y 1.8% otros motivos.

El mayor porcentaje 87.6% de la muestra se comunica en Facebook con sus amigos, 6.9% con sus compañeros de escuela, 2.3% con sus familiares (tíos y primos), .9% con personas que no conocen, .5% con sus padres. Cabe destacar que no se tienen conversaciones en Facebook con maestros. Los principales temas que se abordan en las conversaciones en Facebook son: con el porcentaje más alto 60.6% el tema de la Amistad y con el porcentaje más bajo 1.4% el tema de tareas. El tema de la violencia ocupa un 2.8% de la muestra. Respecto al

motivo por el cual utilizan caritas (emoticonos) en sus mensajes, de una muestra de 218 participantes con un 1.4% de datos perdidos, el 36.7% de la muestra indicó que por que le gusta, el 20.6% por comodidad, el 15.6% para no escribir mucho, el 12.4% por rapidez, el 6.9 % no sabe el motivo, el 3.7% porque todos lo hacen y el 2.8% por otros motivos. El 75.7% de la muestra de 218 participantes utiliza su nombre de pila (o real) al hacer uso del Facebook, el 9.2% un apodo o sobrenombre, 6.9% sólo abreviaturas y el 1.8% el nombre de un artista.

Cabe destacar que el 75.2% de la muestra indicó utilizar el idioma español al hacer uso de Facebook, el 22.9% Spanglish (una combinación entre inglés y español) y el .5% el inglés, con 1.4% de datos perdidos. Respecto a la importancia de las faltas de ortografía en los mensajes en Facebook el 60.6% de la muestra mencionó que no le importa, el 23% que sí y el 16.1 % que no sabía. En lo que se refiere a la acentuación de palabras el 58.3% no utiliza acentos en sus mensajes en Facebook, el 33.9% a veces, el 7.3 % si lo hace y un .5% de datos perdidos. Se infiere que si no le importan las faltas de ortografía tampoco utiliza acentos en sus mensajes.

Cuando se le cuestionó a la muestra sobre que tanto entendían los mensajes que contienen faltas de ortografía, el 36.2 % de la muestra mencionó que bastante, el 32.1% que regular, el 11.5% que un poco. Es decir, el 55.9% de la muestra dice que si les entiende y el 44.1 % que no del todo entiende los mensajes. Sin embargo cuando se contrasto esta afirmación con la comprensión real de los mensajes en Facebook el 78% de la muestra no comprende los mensajes, generando ruido en la comunicación y afectando las relaciones e interacciones en el ciberespacio.

Con el objetivo de estimar las diferencias de utilizar las aplicaciones en el Facebook entre hombres y mujeres se procesó en el programa Statistica una prueba t para muestras independientes. Se utilizó como valor de la prueba para el contraste un puntaje promedio de .70. Se rechazó la hipótesis nula en la aplicación de los juegos, ya que los puntajes en las aplicaciones fueron significativas a $\leq .050$. Esto indica que hay diferencias significativas entre el uso de aplicaciones de juegos, notas, toques, música, enlaces y fotos en hombres y mujeres.

Tabla 1

Prueba T para el uso de aplicaciones en Facebook en hombres y mujeres

| Aplicaciones | M1 | M2 | t | gl | p | DE1. | DE2 | Levene | gl | p |
|--------------|-------|-------|--------|-----|-------|-------|-------|--------|-----|-------|
| Juegos | 3.262 | 6.719 | -6.559 | 216 | 0.000 | 3.794 | 3.949 | 0.077 | 216 | 0.782 |
| Notas | 4.180 | 2.438 | 3.433 | 216 | 0.001 | 3.944 | 3.418 | 10.665 | 216 | 0.001 |
| Toques | 4.197 | 3.104 | 1.986 | 216 | 0.048 | 4.213 | 3.791 | 7.130 | 216 | 0.008 |
| Música | 7.328 | 5.604 | 3.257 | 216 | 0.001 | 3.534 | 4.278 | 17.821 | 216 | 0.000 |
| Enlaces | 5.820 | 4.198 | 2.834 | 216 | 0.005 | 4.227 | 4.151 | 0.028 | 216 | 0.867 |
| Fotos | 7.951 | 5.708 | 4.688 | 216 | 0.000 | 3.069 | 3.995 | 20.511 | 216 | 0.000 |

Nota: M1= Mujeres, M2=Hombres, t= puntaje t de la prueba, gl=grados de libertad, p=nivel de probabilidad, DE1=Desviación estándar mujeres, DE2=Desviación estándar hombres. Fuente: E laboración propia.

Con el objetivo de estimar las diferencias entre los temas de conversación en el Facebook y el género, se procesó una prueba T para muestras independientes. Los temas que aparecieron en color rojo en el software Statistica con diferencias significativas fueron los de amistad, noviazgo, de ningún tema y de chicos. El valor de $p \leq .050$. Se rechazó la hipótesis nula, por lo que se indica que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres sobre los temas de conversación en el Facebook.

Tabla 2

Prueba T para Temas de conversación en el Facebook entre hombres y mujeres

| Temas | M1 | M2 | t | gl | p | DE1 | DE2 | Levene | gl | p |
|--------------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|--------|-----|-------|
| Amistad | 7.811 | 6.479 | 3.18 | 216 | 0.002 | 2.481 | 3.688 | 31.794 | 216 | 0.000 |
| Noviazgo | 4.869 | 3.521 | 2.50 | 216 | 0.013 | 4.000 | 3.885 | 0.551 | 216 | 0.458 |
| Ningún tema | 0.779 | 1.646 | -2.33 | 216 | 0.021 | 2.236 | 3.251 | 19.898 | 216 | 0.000 |
| De chico(as) | 5.270 | 3.792 | 2.72 | 216 | 0.007 | 3.969 | 3.997 | 0.006 | 216 | 0.937 |

Nota: M1= Mujeres, M2=Hombres, t= puntaje t de la prueba, gl=grados de libertad, p=nivel de probabilidad, DE1=Desviación estándar mujeres, DE2=Desviación estándar hombres. Fuente elaboración propia.

La hipótesis que se tiene es que existen diferencias significativas en la comprensión de los mensajes de Facebook de acuerdo al género. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula ya que se obtuvo mediante el procesamiento de una prueba t para muestras independientes una p de .01 tomando un nivel de significancia $< .050$. Respecto al número de horas que los estudiantes están en el Facebook se aceptó la hipótesis nula, ya que se obtuvo un valor de .05. Es decir, no se encontraron diferencias significativas en las horas que los hombres y mujeres dedican al Facebook, caso contrario con la variable comprensión de mensajes en donde se encontraron diferencias significativas de $p=.01$

Tabla 3

Prueba t para muestras independientes de las horas en el Facebook y comprensión de mensajes entre hombres y mujeres

| Reactivos | M1 | M2 | t | gl | p | DE1 | DE2 | F-ratio | p |
|-------------------------|------|------|------|----|-----|-------|-------|---------|------|
| Horas en Facebook | 12.0 | 18.3 | - | 20 | 0.0 | 16.63 | 27.50 | 2.734 | 0.00 |
| Comprensión de mensajes | 9 | 5 | 1.92 | 9 | 5 | 5 | 7 | 1.040 | 0.84 |
| | 1.08 | 1.23 | - | 21 | 0.0 | 0.473 | 0.483 | 1.040 | 0.84 |
| | | | 2.38 | 5 | 1 | | | | 2 |

Fuente: Elaboración propia. M1=Media de Hombres, M2= Media mujeres, t= puntaje de la prueba, gl=grados de libertad, p=nivel de probabilidad, DE1= Desviación estándar de hombres, DE2= Desviación estándar de mujeres. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la hipótesis planteada de que el discurso escrito en Facebook está relacionado con la calidad de vida y el pensamiento crítico, se procesó un análisis de correlación de Pearson en el programa estadístico SPSS. Con un $p \leq .05$. De acuerdo con el procesamiento anterior se rechaza la hipótesis nula ya que el discurso escrito se relaciona con el pensamiento crítico y la calidad de vida, presentando una correlación positiva débil.

Tabla 4 *Resumen del Análisis de correlación de Pearson entre los atributos del discurso escrito y los puntajes de pensamiento crítico y calidad de vida.*

| Factor 2 | Puntaje total de Pensamiento crítico | Puntaje total de calidad de vida |
|------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Atributos del discurso | 0.16 | 0.09 |

Nota: Las correlaciones son significativas a un nivel de $p \leq .05$, $n = 195$

Fuente: Cuestionario Discurso escrito, pensamiento crítico y calidad de vida (Capetillo, 2012)

Según la hipótesis de que el uso de ciertos signos en los mensajes en Facebook esta correlacionado con el pensamiento crítico y la calidad de vida, se procesó un análisis paramétrico de correlación de Pearson en el programa estadístico SPSS. Con un valor de $p \leq .05$. Con lo anterior se rechaza la hipótesis nula, ya que se encontraron valores significativos en la correlación. Aunque ésta se presenta débil porque no sobrepasa de .030 y negativa débil en los signos musicales.

Tabla 5

Resumen del Análisis de correlación de Pearson entre los signos utilizados en Facebook y el pensamiento crítico y calidad de vida

| <i>Signos utilizados en Facebook</i> | <i>Pensamiento crítico</i> | <i>Calidad de vida</i> |
|--------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Signos Científicos y técnicos | 0.18 | |
| Matemáticos | 0.22 | 0.16 |
| Musicales | -0.22 | |

Nota: Las correlaciones son significativas a un nivel de $p \leq .05$, $n = 171$

Fuente: Cuestionario Discurso escrito, pensamiento crítico y calidad de vida (Capetillo, 2012)

Para relacionar los porcentajes de pensamiento crítico y calidad de vida con los atributos del discurso escrito como símbolos, fotografías y emoticonos se utilizó el coeficiente de correlación Tau de Kendall, debido a que símbolos, fotografías y emoticonos se trabajaron como variables ordinales y no cumple con los supuestos para el análisis paramétrico. Hay correlación negativa débil en el pensamiento crítico con los símbolos, y correlación positiva muy fuerte y media con los emoticonos. Respecto a la calidad de vida hay una correlación negativa media con las fotografías y los emoticonos y correlación débil con los símbolos. Esto muestra que mientras mayor sea la utilización de símbolos y emoticonos los puntajes de pensamiento crítico y calidad de vida tienden a ser bajos.

Tabla 6

Resumen de correlaciones Tau de Kendall para pensamiento crítico, calidad de vida y atributos del discurso escrito en redes sociales

| <i>Porcentajes</i> | <i>Símbolos</i> | <i>Fotografías</i> | <i>Emoticonos</i> |
|---------------------|-----------------|--------------------|-------------------|
| Pensamiento crítico | -.019 | .092 | .050 |
| Calidad de vida | .028 | -.024 | -.054 |

Nota: Las correlaciones son significativas a un nivel de $p \leq .010$. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El lenguaje que se utiliza en el ciberespacio no sólo representa una moda o una variante del mismo, no es tan simple como parece, es un proceso complejo y con múltiples aristas. El ciberlenguaje como suele llamársele, está transformando las prácticas sociales, las interacciones, nos constituye como sujetos, se inmiscuye en todos los procesos de nuestra vida cotidiana, incluyendo los cognitivos, afectando el pensamiento crítico y por ende, la calidad de vida de las personas. Se crea una mixtura de configuraciones discursivas permeadas por la cibercultura.

En esta investigación se observa que el discurso escrito que se maneja en las redes sociales se correlaciona con el pensamiento crítico y la calidad de vida, además se ponen de manifiesto una serie de aspectos relacionados con el ciberlenguaje que no han sido tomados en cuenta por las instituciones educativas y que se deben recuperar.

Se necesita reflexionar y profundizar sobre el lenguaje, y más ahora que las TIC avanzan a pasos agigantados ya que como lo expresa García (2013, p.49) “En un mar de información digitalizada recuperar la lengua como lo sugiere Virilio (1997) es de vital importancia, porque puede darse el caso que por la lengua se perezca, pero también puede ser que por la lengua se sobreviva”.

Referencias bibliográficas

- Akaisbar, I., Coll, C., Gil, D., et al. (2006). *La sostenibilidad, un compromiso de la escuela*. (vol.37). España: Grao.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (2), 163.
- De Saussure, F. (1949). *Curso de Lingüística General*. (M. Armiño, Trad.) Ginebra, Suiza: Ediciones Nuevomar.
- García, L. (2013) *Cibercultura en la Escuela Primaria: un estudio sobre el uso de internet y las redes sociales* (tesis de maestría inédita). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hernández Sampieri, R., y cols. (2010) *Metodología de la investigación*. 5ª. Ed., México: McGraw-Hill.
- Landero, R., González M., (2006) *Estadística con SPSS y Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Muñoz López, T., 2009. *Los sistemas educativos. La educación y las organizaciones que educan*, Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila
- Sartori, G. (2009). *La sociedad teledirigida*. México: Ed. Punto de Lectura.
- Virilio, Paul (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra Teorema
- Verdugo, A., (mayo-agosto, 2009) El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. En *Revista de educación*, 349, 23-43. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf

Actitudes de estudiantes de ciencias de la salud

Damaris Francis Estrella Castillo

Héctor Rubio Zapata

Viridiana Silva León

Resumen: Estudiar las actitudes de los futuros profesionales del área de la salud durante su formación es necesario en las instituciones educativas.

Objetivo. Evaluar las actitudes del perfil de egreso de los estudiantes de la Licenciatura en rehabilitación.

Métodos: Se aplicó la Escala de Actitudes de Egreso de Rehabilitación (EDAER) la cual evalúa a través de 110 reactivos las dimensiones: líder, cooperativo, ético, solidario, empático, servicial, respetuoso, responsable, crítico, autodidacta y responsable socialmente, derivadas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Rehabilitación de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Resultados. Los resultados muestran que aunque existe variación en el desarrollo de las actitudes, no se encontraron diferencias entre los distintos cursos ni entre hombres y mujeres. Las actitudes estudiadas fueron identificadas como positivas.

Conclusión. En general, las actitudes estudiadas mostraron buenos niveles de auto reconocimiento por parte de los estudiantes. Sin embargo, deben continuar estudiándose.

Palabras clave: actitudes, perfil de egreso, rehabilitación, formación profesional.

Introducción

En el ámbito de las ciencias de la salud, el estudiante durante su formación profesional, intelectual, humana, social y espiritual; busca ante todo la verdad y el bien; y se empeña en ejercer su liderazgo para la transformación de la sociedad y la cultura. Así, la salud y la educación constituyen elementos importantes para el crecimiento y mejoramiento de la calidad de vida de una sociedad. Ambos elementos son interdependientes, pues una gran parte del mejoramiento de la calidad de vida está influido por la formación de mejores recursos humanos en salud y por la implementación de políticas acordes a las necesidades de una determinada sociedad Dennis, Williams, Giangreco y Cloninger (1994).

La educación, como la sociedad misma, está en constante evolución y cambio como una respuesta al desarrollo del conocimiento, la tecnología, las diferencias interculturales, de salud, entre otros. Uno de los fines de cualquier programa educativo es que sus educandos cuenten con las competencias necesarias para enfrentar y solucionar los problemas de la vida diaria y más

aquellos relacionados con su profesión. Por tal razón, todo proyecto educativo, desde el nivel básico hasta el superior, inicia a partir de un marco referencial conocido como diseño curricular con el objetivo de guiar este proceso. Dicho diseño engloba, entre otros aspectos, el perfil de egreso, el cual es el conjunto de capacidades, habilidades, actitudes y valores que los alumnos deben de desarrollar y demostrar a lo largo de su formación y que le permiten un mejor desempeño en el campo real de acción (Solar, 2008 y Vidal- Ledo, Pernas 2007).

La Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), consciente de las necesidades del país y particularmente de la región, crea en 1997 la Licenciatura en Rehabilitación con el objetivo de “Formar profesionales altamente calificados científica y humanísticamente capaces de brindar atención integral en el primer nivel, a personas con discapacidad y en riesgo de adquirirla” (UADY, 2006). Durante su formación profesional, se busca que el estudiante adquiera y desarrolle conocimientos y habilidades así como actitudes que promuevan o faciliten la reinserción e integración a la sociedad, de una manera independiente y con mayor calidad de vida, de una persona con alguna discapacidad o en riesgo de adquirirla.

Parte fundamental en el éxito o logro de los objetivos terapéuticos de las personas que están pasando por un proceso patológico o discapacitante no sólo depende de los conocimientos y habilidades que el profesional tenga sobre las medidas terapéuticas y su dosificación, sino también de sus actitudes y valores que facilitan el apego al tratamiento (Crespillo. Rivas, Castellano, Suárez y Pérez, 2013).

Las actitudes, por lo tanto, constituyen un tema relevante tanto en las ciencias sociales como en las ciencias de la salud, en donde actualmente está adquiriendo un gran auge su estudio. La razón fundamental radica en que las actitudes que adopte un profesional ante una situación determinada, pueden influir en el resultado de una acción. Las actitudes tienen incidencia también en los prejuicios y nuestros estereotipos, es decir, en los comportamientos de atracción o de rechazo hacia determinados grupos sociales. Por lo que específicamente en el

ámbito de la salud tienen una influencia directa en el trabajo clínico de los profesionales de ciencias de la salud (Ramio, 2005).

Uno de los temas centrales en la certificación de cualquier profesional es la evidencia de que son competentes, esto es, que cuentan con las competencias para lo que fueron educados. En el ámbito clínico, la competencia profesional se construye con base en las habilidades clínicas básicas, el conocimiento científico y el desarrollo ético y moral. Incluye una función cognitiva, en la cual se adquiere y usa el conocimiento para solucionar los problemas reales; una función integrativa, en la cual se hace uso y se integran los datos biomédicos y psicosociales; una función relacional, en la cual se establece una comunicación efectiva con los pacientes y los colegas; y una función afectiva/moral, en la cual se hace uso de la voluntad, paciencia y conciencia emocional para utilizar estas habilidades juiciosamente y humanamente, por lo que la competencia profesional es la integración de varias competencias (Epstein, Hundert y Defining 2002).

La Universidad Autónoma de Yucatán, en respuesta a las tendencias globales y nacionales en el tema de la educación, actualiza en el 2012 su modelo educativo, Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), el cual busca que sus egresadas y egresados tengan conciencia de sí mismos, social y ecológica, con amplias capacidades para vivir, emprender y participar en un entorno multicultural, así como para aprender a lo largo de la vida. Para ello, asume el paradigma de que el estudiante es un ser único y diferente a los demás, con iniciativa y necesidades de crecimiento, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente, responsable de sus actos, que no sólo participa cognitivamente, sino como una persona con afectos, intereses y valores particulares, que vive en relación con otras personas y a quien debe considerarse como un ser integral para su educación (UADY, 2011).

Por tal razón, la valoración del grado en que los estudiantes integran no sólo sus conocimientos y habilidades sino también sus actitudes constituye una herramienta eficaz que permite valorar al mismo tiempo y de manera parcial el impacto que tienen las estrategias y ambiente de enseñanza y aprendizaje promovidos por un programa educativo.

Por lo anterior es propósito de este estudio evaluar las actitudes del perfil de egreso de los estudiantes de la Licenciatura en Rehabilitación del área de ciencias de la salud.

Material y métodos.

Durante 2013 se realizó un estudio transversal, analítico y psicométrico. Se incluyó a 113 (37 hombres y 76 mujeres) estudiantes regulares inscritos en los primeros cuatro cursos anuales de la Licenciatura en Rehabilitación de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán. Para evaluar las actitudes del perfil de egreso del Plan de estudios de la Licenciatura en Rehabilitación 2006 (4) se utilizó un instrumento autoaplicable denominado Escala de Actitudes de Egreso de Rehabilitación (EDAER) el cual fue validado en el estudio previo realizado por Silva et al. (2012), con una confiabilidad de $\alpha = 0.8597(9)$. Se trata de una escala tipo Likert con 80 reactivos y 30 de respuesta dicotómica (sí/no).

De acuerdo al diseño de la escala se determinaron las puntuaciones máximas y se establecieron rangos para cada actitud. Para recolectar la información se solicitó permiso para la aplicación y posteriormente se administró a todos los estudiantes regulares del primer al cuarto curso de la Licenciatura en Rehabilitación. Todas las intervenciones con los participantes se realizaron con estricto apego a las normas éticas. La autoaplicación del instrumento se efectuó en un tiempo aproximado de 4 horas. Se realizó en un aula con butacas individuales, en donde a cada participante se le entregó la escala, un moderador explicó el proceso de llenado de las mismas y estuvo al pendiente de sus dudas, respondió de manera voluntaria la escala en forma escrita, al término se les pidió que las escalas contestadas fueran entregadas al moderador. Para garantizar el anonimato, solamente se consideró un folio en las escalas. Al concluirse este proceso, se inició la revisión de cada uno de ellos con propósito de procesar la información y obtener los resultados. Se realizó un análisis de fiabilidad en conjunto de los 110 ítems ($\alpha = 0.8897$). También se realizaron análisis de diferencia de medias y análisis factoriales.

Resultados

La muestra estuvo compuesta por 113 estudiantes, 37 hombres y 76 mujeres, con una media de edad de 21 años. Treinta y seis estudiantes cursaban el curso Introductorio, 35 el de Rehabilitación en el Niño, 23 Rehabilitación en el Adolescente y Adulto, y 19 Rehabilitación en el Adulto Mayor. Las edades en las que se ubicaron entre los 19 y los 27 años ($X=23$; $DS=2.34$), el 13.1% son hombres y el 85% mujeres. En cuanto al estado civil, la mayoría son solteros (96.3%). No se encontraron diferencias por curso ni entre hombres y mujeres.

En la tabla 1 se puede observar la relación de estadísticos descriptivos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

| Actitud | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-------------------------|-----|--------|--------|-------|---------------------|
| Líder | 113 | 0 | 8 | 6.04 | 1.708 |
| Cooperativo | 113 | 3 | 10 | 7.88 | 1.311 |
| Ético | 112 | 12 | 20 | 17.46 | 1.963 |
| Solidario | 112 | 2 | 14 | 10.24 | 2.068 |
| Empático | 112 | 10 | 18 | 15.54 | 1.840 |
| Servicial | 112 | 2 | 17 | 11.01 | 2.354 |
| Respetuoso | 113 | 0 | 15 | 6.50 | 1.542 |
| Responsable | 113 | 0 | 8 | 6.04 | 1.708 |
| Crítico | 109 | 12 | 20 | 16.50 | 2.103 |
| Autodidacta | 113 | 6 | 20 | 14.36 | 3.065 |
| Responsable Socialmente | 113 | 14 | 20 | 19.22 | 1.266 |

Tabla 2. Distribución de frecuencias de las respuestas dadas a la escala de actitudes.

| Actitud | Rango | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|-------|------------|------------|------------|
| Líder | 0-5 | Regular | 38 | 34 |
| | 6-10 | Bueno | 75 | 66 |
| Cooperativo | 0-5 | Regular | 3 | 3 |
| | 6-11 | Bueno | 110 | 97 |
| *Ético | 11-15 | Regular | 15 | 4 |
| | 16-20 | Bueno | 97 | 96 |
| *Solidario | 0-5 | Deficiente | 4 | 4 |
| | 6-10 | Regular | 42 | 37 |
| | 11-15 | Bueno | 66 | 59 |
| *Empático | 6-10 | Regular | 1 | 1 |
| | 11-15 | Bueno | 42 | 37 |

| | | | | |
|--------------------------------|-------|------------|-----|----|
| | 16-20 | Excelente | 69 | 62 |
| <i>*Servicial</i> | 0-5 | Deficiente | 4 | 3 |
| | 6-10 | Regular | 27 | 25 |
| | 11-15 | Bueno | 80 | 71 |
| | 16-20 | Excelente | 1 | 1 |
| <i>Respetuoso</i> | 6-10 | Regular | 17 | 9 |
| | 11-15 | Bueno | 95 | 90 |
| | 16-20 | Excelente | 1 | 1 |
| <i>Responsable</i> | 11-15 | Bueno | 37 | 33 |
| | 16-20 | Excelente | 76 | 67 |
| <i>**Crítico</i> | 11-15 | Bueno | 27 | 25 |
| | 16-20 | Excelente | 82 | 75 |
| <i>Autodidacta</i> | 6-10 | Regular | 17 | 15 |
| | 11-15 | Bueno | 38 | 34 |
| | 16-20 | Excelente | 58 | 51 |
| <i>Responsable socialmente</i> | 11-15 | Bueno | 1 | 9 |
| | 16-20 | Excelente | 112 | 91 |

*1 estudiante no respondió a esta pregunta

**4 estudiantes no respondieron a esta pregunta

En relación a los niveles de las actitudes, los estudiantes se autoperciben con una mejor calificación en las de líder, cooperativo, ético, empático, responsable, crítico, autodidacta y responsable socialmente (Ver tabla 2).

Tabla 3. Análisis factorial

| Componentes | | | | | |
|--------------------|-------|-------|------|-------|-------|
| 1 | .702 | .632 | .225 | .180 | .159 |
| 2 | .541 | -.698 | .440 | -.112 | -.113 |
| 3 | .179 | -.179 | .211 | .933 | .148 |
| 4 | -.423 | .249 | .842 | -.211 | -.076 |
| 5 | -.058 | -.139 | .049 | -.203 | .966 |

Con base en el Método de extracción: Análisis de componentes principales por Normalización Quartimax con Kaiser, se obtuvieron 5 componentes conceptualmente claros que explican el total de la varianza (ver tabla 3).

Discusión

Los resultados del estudio mostraron en cada una de las 11 actitudes mostraron una buena percepción hacia la adquisición de cada una de ellas, lo que pone de manifiesto que la autoevaluación del estudiante es positiva.

En cuanto a la actitud de líder en este estudio se encontró que los estudiantes la perciben como buena, sin diferencias por sexo ni curso; esto es similar a lo reportado en diversos estudios en los cuales se recalca la importancia de poseer esta actitud como fortaleza para la adquisición de una identidad y para la formación de valores (Buckingham, 2010; Furlong, Gilman Y Huebner 2014; Giménez, Vázquez y Hervás, 2010).

Por otra parte, Cruz, Serralde y Rivera (2014) encontraron diferencias en el estilo de liderazgo por sexo y por contexto situacional, probablemente porque incluyeron estudiantes de diferentes áreas de formación (social, médica, economía) (Cruz, Serralde y Rivera 2014).

Sería de interés evaluar esta actitud en otras licenciaturas del área de la salud, así como entre otras licenciaturas de las diferentes áreas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

La actitud de cooperación puede resultar difícil de adquirir, por ejemplo Alonso en el 2004 reporta que para lograr obtener esta cualidad en programas de ciencias de la salud, requirió incluso de un programa especial de intervención. Sin embargo, las respuestas autopercibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Rehabilitación de la UADY, corresponden al nivel de bueno en su mayoría (Alonso,2012).

El 96 % de los estudiantes de este estudio se autopercibe con una actitud ética, sin embargo no se exploraron a detalle los criterios que componen esta variable, por ejemplo Hirsh (2012) encontró que las actitudes no éticas de los estudiantes generalmente son:1) plagio, 2) falta de espíritu para trabajar en equipo, 3) exhibir antivalores, 4) copiar o hacer trampa, 5) presentar problemas éticos en su relación con los otros, 6) problemas éticos en las clases, 7) problemas éticos con los profesores, 8) ser individualistas, 9) problemas éticos relacionados con la profesión, 10) falta de principios, 11) problemas éticos relacionados con la

investigación (15). Resulta de interés determinar esta actitud y sus componentes de manera continua en estudiantes de ciencias de la salud, tal como lo propone Beauchamp (2001) en su trabajo titulado *Principles of biomedical ethics*.

La mayoría de los estudiantes percibe su actitud de solidaridad como buena y algunos como regular o deficiente. No encontramos reportes que evalúen la solidaridad en los programas de licenciatura, si bien sí existe vasta información sobre programas gubernamentales, sociales y filantrópicos sobre la solidaridad. Esto muestra que esta actitud puede ser una característica distintiva del plan de estudios de la Licenciatura en Rehabilitación.

La capacidad de ponerse en el lugar del otro, empatía, constituye un primer paso para evaluar la permanencia de los estudiantes en las licenciaturas de ciencias de la salud, principalmente por su importancia e impacto en el desarrollo profesional según un estudio realizado por Alcorta (2005). En el presente estudio se evaluó esta actitud como la capacidad de ponerse en el lugar del paciente con discapacidad y los participantes refirieron poseer esta actitud en los niveles de bueno y excelente en su mayoría.

Otra actitud importante en la formación universitaria es el de ser servicial, tal como lo ha reportado García y Pérez (2003), actitud en la que el 28% de los participantes reconocen cierta debilidad. Este es un foco de atención ya que todas las licenciaturas de la UADY implican servicio social siendo un requisito incluso para la titulación. Esto sugiere la importancia de desarrollar estrategias que fortalezcan la actitud de servicio en los estudiantes de la Licenciatura en Rehabilitación (García y Pérez, 2002).

La actitud de respeto para los estudiantes participaron en el estudio es percibida como buena y excelente, por lo cual es deseable seguir fortaleciendo esta actitud en estudiantes de ciencias de la salud.

Según Cornelius y Tassabehji (2007) reportan que la actitud de responsabilidad es esencialmente importante (Cornelius, Wallace y Tassabehji 2007). Probablemente a nivel de las licenciaturas que implican estudiantes jóvenes y adultos sea implícita como una competencia la responsabilidad de sus actos ya que tienen deberes, obligaciones y privilegios dependiendo de estas

acciones. Por tal motivo los estudiantes de este estudio califican esta actitud como buena y excelente.

Según la literatura, el desarrollo del pensamiento crítico es una de las competencias más difíciles de lograr en los programas de estudio de las universidades (20, 21,22); sin embargo debe ser uno de los objetivos profesionales de cualquier licenciatura, tal como señala Siegal (1999). Aunque en el presente no se evaluó el pensamiento crítico, la actitud crítica se consideró como un proceso cognitivo que deriva en la toma de decisiones, en este caso en la práctica clínica de la rehabilitación (24).

Por otra parte, en los últimos años el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) ha favorecido la actitud autodidacta de los estudiantes al facilitar su acceso a la información. Sin embargo, esta situación implica el riesgo de que los estudiantes adquieran conocimiento de baja calidad por lo que la actitud crítica se hace más relevante. También implica que los profesores deben entrenar a los estudiantes a ser autodidactas a través del uso correcto de las TICs y del consumo de conocimiento científicamente sustentado.

Finalmente, la actitud de responsabilidad social fue autoreportada como excelente prácticamente en el 100% de los participantes, lo que es congruente, al ser una de las competencias pilares del Modelo Educativo de Formación Integral de la UADY; Seda-Santana y Paredes (2010) proponen que esta actitud es importante para lograr nuevos entendimientos y lograr mayores niveles de competencia profesional (26). Por otro lado, Carroll, (1991) y Lindgreen & Swaen, (2010), a diferencia de lo encontrado en el presente estudio, reportan diferencias por género y edad en esta variable, siendo que las mujeres consideran esta actitud más importante a diferencia de los hombres.

Entre las limitaciones de este estudio, hay que hacer referencia a su carácter transversal, que imposibilita el establecimiento de relaciones de causalidad entre el grado escolar y las medidas de actitudes. Además, la utilización del estudiante como única fuente de información. En futuros estudios longitudinales sería interesante poder analizar la adquisición desde el primer grado

hasta el servicio social, así como utilizar otras fuentes de información tales como profesores y supervisores de prácticas en servicio.

Conclusión

La mayoría de las actitudes estudiadas mostraron buenos niveles de autoreconocimiento por parte de los estudiantes de la Licenciatura de Rehabilitación sin mostrar diferencias por curso ni sexo.

Las actitudes denominadas: solidario, servicial y autodidacta fueron las únicas en las que algún estudiante reconoce cierta debilidad, lo que constituye un nicho de oportunidad en el trabajo formativo de la licenciatura.

Referencias

- Alcorta A, González J, Tavitas S, Rodríguez F, Hojat M. Validación de la Escala de Empatía Médica de Jefferson en estudiantes de medicina mexicanos. *Salud Mental* 2005; 2857-63. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252808>. Consultado el 12 de octubre de 2014.
- Alonso, F. Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa devoluntariado. Tesis de doctorado. Universidad de Valencia. 2004
- Beauchamp T L, Childress J F. **Principles of Biomedical Ethics, 5th end**: Oxford University Press, 2001
- Buckingham M, Clifton. *Ahora descubra sus fortalezas*. México: Norma, 2010
- Carroll, A. The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 1991: 39–48.
- Cornelius, N., Wallace, J., & Tassabehji, R. An analysis of corporate social responsibility, corporate identity, and ethics teaching in business schools. *Journal of Business Ethics*, 76, 117–135. 2007
- Crespillo E, F. Rivas E. Contreras P, Castellano G. Suárez E, Pérez T. Conocimientos, percepciones y actitudes que intervienen en la adherencia al tratamiento en pacientes ancianos polimedicados desde una perspectiva

cualitativa

Revista de Calidad Asistencial, 2013; Volume 28, Issue 1, Pages 56-62.

Cruz L, Serralde A y Rivera L. Diferencias entre el estilo de liderazgo entre sexos y grupos generacionales. En Rivera, Díaz, Reyes y Flores Aportaciones Actuales de la Psicología I. México, D.F.: AMEPSO, 2014.

Dennis R, Williams W, Giangreco M y Cloninger Ch. Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad, *Siglo Cero*, 25, 155, 1994. 5-18

Epstein, R. y Hundert, E. Defining and assessing professional competence. *Journal of American Medical Association*; 287(2). 2002

Esperón-Hernández R.I. Desarrollo de Competencias para la toma de decisiones médicas basadas en la evidencia en estudiantes de medicina de pregrado. Universidad de Granada, España, 2014.

Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). **Handbook of positive psychology in the schools, second edition**. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis. 2014. www.michaelfurlong.info/HPPI2e

García J, Pérez E. Relaciones entre religiosidad y razonamiento moral en un grupo universitario. *Teología Espiritual*, XLVI(138), 275-320. 2002

Giménez, M., Vázquez, C., y Hervás, G. El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society y Education*, 2, 97-116. 2010

Hirsh, A. Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*. vol. XXXIV, número especial, 2012 | IISUE-UNAM

Lindgreen, A, Swaen, V. Corporate Social Responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 2010: 12: 1–7. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00277.x

Marcia S, Reynolds R, y Brooks K. "Critical Thinking Skills of Allied Health Science Students: A Structured Inquiry." *Educational Perspectives in Health Informatics and Information Management* (Summer 2013): 1-13.

Ortiz-Gómez L.D.; Herrera-Aguilar M; Esperón-Hernández R.I.; González-Montalvo P.M. El aprendizaje de las fuentes de información digitales en el aprendizaje

- constructivista. En: Prieto-Méndez M.E. et al. *Tecnologías y Aprendizaje: Innovaciones y experiencias*. Humboldt International University, EU; 2014: 477-81.
- Paul, R., Elder, L., and Bartell, T. *California teacher reparation for instruction in critical thinking: Research, findings and policy recommendations*. Sonoma, California, Foundation for Critical Thinking. 1997
- Ramió, A. "Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya". [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones]. Barcelona- España. 2005. pp. 16-17, 61-69, 286-309. Enlace: http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/2867/ARJ_TESIS.pdf
- Seda Santana I. & Paredes Dávila, H. La formación profesional: entramado de contenidos, escenarios y actores. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 2010: 99-107.
- Siegel, H. What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory* 49 (2), 1999: 207-221.
- Silva A, Estrella D, Arcila R Y Sepúlveda L. Actitudes de egreso de los estudiantes de la licenciatura de Rehabilitación de Mérida, Yucatán. *Educación y Ciencia. Cuarta Época. Vol.2, num.5 (40)*, 2012.
- Solar, M. Diseños curriculares: orientaciones y trayectoria en las reformas educativas. En Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas y Fondo de Desarrollo Institucional-MINEDUC-Chile. *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Chile: CINDA. 2008
- Tsui L. "Faculty Attitudes and the Development of Students' Critical Thinking." *The Journal of General Education* 50.1 (2001): 1-28. *Project MUSE*. Web. 12 Oct. 2014. <<http://muse.jhu.edu/>>.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Modelo educativo para la formación integral. Documento de circulación interna.2011

Universidad Autónoma de Yucatán. (UADY). Plan de estudios de la licenciatura en rehabilitación. Documento de circulación interna. 2006

Vidal- Ledo M, Pernas Gómez M. Diseño Curricular. Educ Med Super [revista en internet] 2007 [citado octubre 2014]; 21(2). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_2_07/ems12207.htm

Propiedades psicométricas de la escala de factores que influyen en la elección de la profesión docente

*Marco Antonio Gamboa Robles
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Etelbina Memdoza Medina
Escuela Normal Estatal de Especialización
Adrian Israel Yañez Quijada
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261
m.gamboa@ifodes.edu.mx
enee_emendoza@ifodes.edu.mx
a.yanez@ifodes.edu.mx*

Resumen: El presente trabajo describe la validación por constructo de la Escala de factores que influyen en la elección de la profesión docente. Para fines de la investigación participaron 305 jóvenes que representaron la totalidad de aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Primaria de la Escuela Normal del Estado de Sonora. Se efectuó un análisis factorial confirmatorio con el método de componentes principales y rotación varimax. Los resultados indicaron que se dispone de un instrumento pertinente para identificar los motivos por los cuales los jóvenes eligen la docencia sobre otras profesiones. Se concluye que una vez que se utilice la escala, será posible analizar cuales estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollarse como profesionales altamente calificados; además de posibilitar el tratamiento de alumnos que hayan seleccionado la docencia como segunda opción.

Palabras clave: Profesión docente, motivación, elección de carrera, Análisis factorial.

Planteamiento del problema

A medida que aumenta el número de estudiantes que se matriculan en la educación primaria y transitan a la educación secundaria, la necesidad de reclutar un mayor número de docentes para formar a estos estudiantes también aumenta. Además, cambios sociales, tales como las nuevas demandas del mercado laboral globalizado y el aumento de la cantidad de niños pertenecientes a minorías étnicas, raciales y lingüísticas que participan y permanecen en el sistema escolar formal, han incrementado la necesidad de contar con una fuerza laboral docente altamente calificada y especializada.

Da Silva (2012) alude que para resolver los problemas planteados por la expansión del acceso en la educación primaria, la reducción de las disparidades educacionales entre las poblaciones de estudiantes tradicionalmente

marginalizados y el mejoramiento de la calidad de la educación, es necesario reclutar un mayor número de docentes con perfiles personales y académicos específicos desde regiones geográficas específicas y que cuenten con una formación y con competencias específicas.

Marco teórico

Investigaciones realizadas en numerosos países de alto ingreso, tales como Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos, aportan información con respecto a los múltiples factores que contribuyen a la decisión de una persona de ingresar o abandonar la docencia. Kyriacou y Coulthard (2000) desarrollaron un marco para comprender las razones por las cuales las personas ingresan a la docencia, las que se dividen en tres categorías (pág. 117):

- *Razones altruistas*: están asociadas a una visión de la docencia como un trabajo importante y valioso desde una perspectiva social, al deseo de ayudar a los niños a salir adelante y al deseo de contribuir a una sociedad mejor.
- *Razones intrínsecas*: se refieren a los aspectos específicos de la profesión, tales como la actividad de educar a niños, y al interés de utilizar los conocimientos y experiencia en la disciplina de especialización.
- *Razones extrínsecas*: se refieren a los aspectos de la profesión que no son inherentes al trabajo mismo, tales como un período de vacaciones más prolongado, el nivel de remuneración y el prestigio.

En otro estudio que intentó comprender los aspectos que consideran las personas para decidir si ingresan o no a la docencia, Richardson y Watt (2006) desarrollaron el marco basado en los *Factores que Influyen en la Elección de la Profesión Docente* (FIT), que se centra en los siguientes elementos: a) las influencias de la socialización; b) la demanda de la profesión; c) la retribución de la profesión; d) las autopercepciones; e) el valor intrínseco; f) los valores de utilidad personal; g) el valor de utilidad social; y h) una carrera alternativa (Figura 1). El marco incluye medidas de las motivaciones de las personas de acuerdo a sus características personales y su socialización, como asimismo de las percepciones de las personas en lo que respecta a las demandas y retribuciones de la docencia.

Entre los numerosos estudios que se han realizado con el fin de comprender la razón por la cual las personas eligen la profesión docente, uno de los principales factores encontrados han sido las razones intrínsecas. Las razones intrínsecas pueden incluir motivaciones tales como el deseo de trabajar con niños y ayudar a los niños o el interés por una disciplina en particular (Hayes, 2004;). Otro factor importante es una razón altruista o el deseo de realizar un aporte positivo a la sociedad o al mundo (Hayes, 2004; Watt et al., 2012; Watt, Richardson y Devos, 2012).

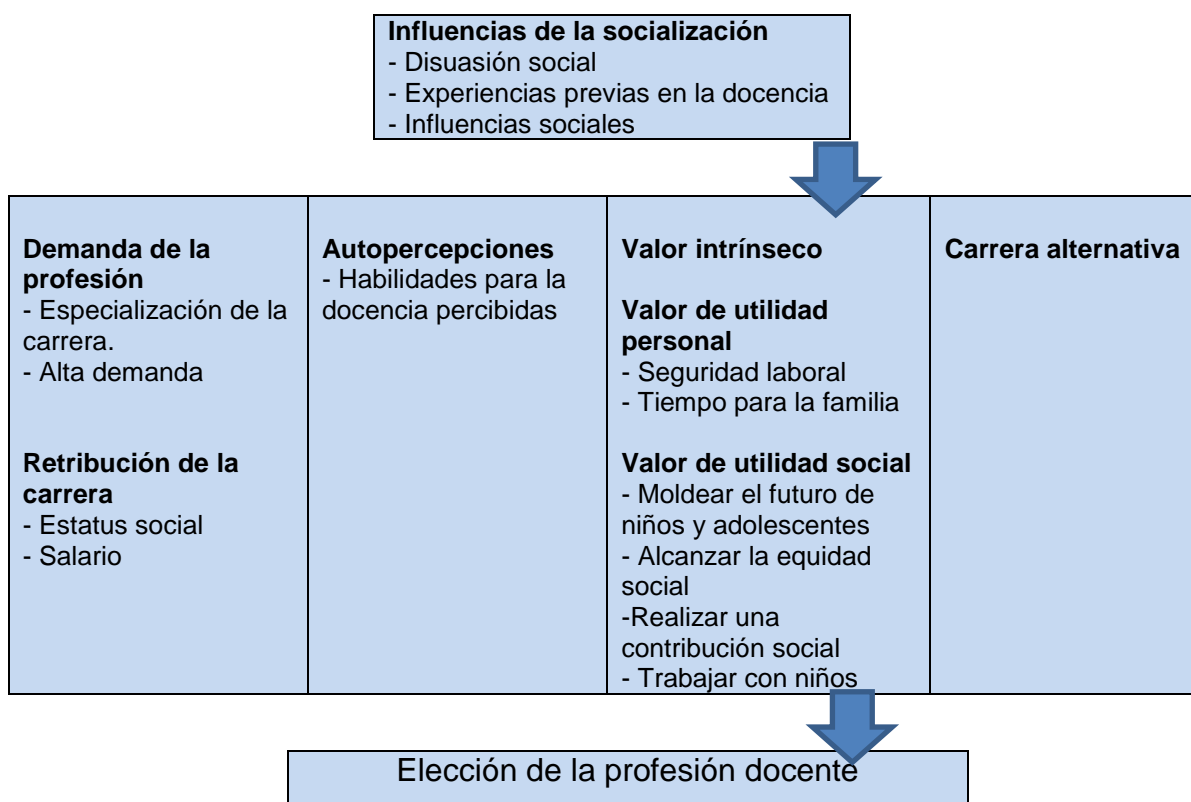


Figura 1. Modelo teórico FIT (Richardson y Watt, 2006)

Objetivo general

Validar por constructo las dimensiones de la escala FIT, con el fin de obtener un instrumento sólido para identificar los factores que influyen en la elección de la profesión docente en Sonora.

Método

Participantes

Mediante un muestreo censal se seleccionaron a 305 jóvenes que representan la totalidad de aspirantes a ingresar a la Licenciatura en Primaria de

la Escuela Normal del Estado de Sonora. El promedio de edad fue de 18.08 años, existió preponderancia del sexo femenino 84.6% (n= 258). En lo que respecta al tipo de preparatoria de procedencia, el 92.8% (n= 283) estudio en instituciones públicas, el resto en privadas.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de elección FIT, la cual fue traducida del inglés al español por un equipo de expertos en el idioma. El instrumento cuenta con 54 reactivos que se distribuyen en las dimensiones del modelo teórico mencionado. Se realizó una modificación en las opciones de respuesta de siete se redujeron a cinco siendo, 1 completamente falso y 5 completamente verdadero.

Procedimiento

En el periodo de admisión 2014 de las Escuelas Normales de Sonora, se les aplicó a los jóvenes aspirantes el cuestionario de antecedentes socioeconómicos. Durante la aplicación se enfatizó que la prueba no determinaba el acceso a la licenciatura elegida. El instrumento se implementó en una sola sesión y en grupos. El tiempo promedio para responderlo fue de 5 minutos, al terminar se verificó que todos los reactivos estuvieran contestados.

Análisis estadísticos

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la técnica de componentes principales y rotación varimax pues en todos los casos se suponía que las dimensiones de cada una de las escalas del instrumento eran ortogonales, se obtuvieron los pesos factoriales y se estuvo en condición de decidir la mejor configuración factorial asociada a la teoría. Aquellos reactivos que no alcanzaron un peso factorial de .400 en la solución elegida, fueron dados de baja. Los reactivos que permanecieron dentro de las dimensiones de la Escala FIT fueron analizados a través del estadístico alfa de Cronbach, con el fin de observar su consistencia interna y decidir sobre la importancia relativa de cada uno de ellos.

Resultados

El análisis de las propiedades psicométricas arrojó resultados satisfactorios, obteniéndose siete dimensiones. El análisis factorial arrojó resultados muy similares a las encontrados por diversos investigadores, aunque se decidió

englobar “autopercepciones” y “valor intrínseco” en una sola dimensión denominada “motivaciones para la elección de la docencia”, donde se alcanzó una varianza explicada del 62.81%; la restructuración de la misma, se retomó del análisis realizado por Watt, et al. (2012). La anterior fue la única modificación que se efectuó al instrumento original, el resto de las dimensiones mantuvo su constitución original, obteniendo varianzas por arriba del 50%; además, una consistencia interna mayor a .70 de alfa de Cronbach en cada una de ellas. No obstante, se eliminaron 6 reactivos con el procedimiento factorial, los cuales pertenecían a retribución y demanda de la profesión (ver tabla 1).

Tabla 1. Propiedades psicométricas de la Escala FIT

| Dimensiones del FIT | No. de reactivos | V.E. | Alfa | Min. | Max. | KMO |
|--------------------------------------|------------------|--------|------|------|------|-----|
| Motivaciones para la elección | | | | | | |
| Habilidades para la docencia | 3 | 38.16% | .83 | .756 | .903 | .80 |
| Valor intrínseco | 3 | 24.65% | | .804 | .849 | |
| Valor de utilidad personal | | | | | | |
| Seguridad Laboral | 3 | 34.18% | .85 | .791 | .891 | .83 |
| Tiempo para la familia | 3 | 33.24% | | .764 | .865 | |
| Valor de utilidad social | | | | | | |
| Moldear el futuro de niños | 3 | 16.33% | .72 | .844 | .886 | .77 |
| Realizar una contribución social | | 17.52% | | .477 | .844 | |
| Alcanzar la equidad social | 3 | 15.79% | | .461 | .828 | |
| Trabajar con niños | 3 | 23.41% | | .768 | .917 | |
| Influencias de socialización | | | | | | |
| Disuasión social | 3 | 19.77% | .87 | .720 | .806 | .73 |
| Experiencias previas en la docencia | 3 | 21.83% | | .640 | .863 | |
| Influencias sociales | 3 | 29.73% | | .891 | .929 | |
| Retribución de la carrera | | | | | | |
| Estatus social | 5 | 32.08% | .81 | .642 | .710 | .70 |
| Salario | 3 | 26.99% | | .910 | .929 | |
| Demanda de la profesión | | | | | | |
| Alta demanda | 3 | 33.66% | .89 | .737 | .867 | .69 |
| Especialización en la carrera | 3 | 31.70% | | .777 | .805 | |
| Carrera alternativa | | | | | | |
| | 3 | 51.02% | .78 | .607 | .774 | .55 |

Discusión y conclusión

Se partió del objetivo de obtener las propiedades psicométricas y validar por constructo la escala FIT, esto con el fin de tener una herramienta que posibilitará identificar los motivos por los cuales los jóvenes eligen la docencia sobre otras profesiones. La validación por constructo indicó que se cuenta con un a medida sólida para realizar tal tarea, ya que la solución factorial arrojó cambios mínimos al instrumento original validado ampliamente en poblaciones anglosajonas.

Los hallazgos de la presente investigación no sólo permitirá conocer los motivos de la elección de la carrera, también nos brindará la oportunidad de identificar cuales estudiantes tendrán la posibilidad de desarrollarse como profesionales altamente calificados; además de posibilitar el tratamiento de alumnos que hayan seleccionado la docencia como segunda opción.

Por otro lado, según Silva (2012) una de las principales limitaciones de la escala FIT es que se centra únicamente en los factores que conllevan a la elección de la docencia, dejando fuera los motivos por los cuales jóvenes de la misma edad no se interesan en ser profesionales de la educación. Aunque tal premisa no es del todo errónea, la calibración de este tipo de escalas también puede ser beneficiosa, refiriéndose específicamente a las dimensiones de retribución y demanda de la profesión, para obtener indicadores en poblaciones que hayan referido que no están interesados en ser docentes. Lo anterior se respalda en el hecho que tales dimensiones constituyen una percepción sobre la profesión docente.

Yañez, Vera y Mungarro (2014) refieren que la profesión docente a nivel básico es posible que carezca de prestigio social en países latinoamericanos, lo cual influye para que los estudiantes de preparatoria en mejor situación socioeconómica prefieran dedicarse a otras profesiones tales como la medicina o las ciencias duras. Es por tal motivo que estos aspectos serán un futuro proyecto de los autores del presente trabajo.

Referencias

Hayes, D. (2004). Recruitment and retention: insights into the motivation of primary trainee teachers in England. *Research in education*, (71), 37-49.

- Silva, C. (2012). Reclutamiento de docentes: orientaciones para el diseño de políticas en América latina. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, 62, 2-49.
- Richardson, P y Watt, H. (2006) Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Vaillant, D. (2004). *Formación de Docentes en América Latina; Re-inventando el Modelo Tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=96.
- Watt, et al. (2012) Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FITChoice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Watt, H., Richardson, P y Devos, C. (2012) How Does Gender Matter in the Choice of a STEM Teaching Career and Later Teaching Behaviours? *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3) 188-206.
- Yañez, A., Vera, J. y Mungarro, M. (2014) El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2),111-129

Procesos formativos de estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa

*Sylvia C. van Dijk Kocherthaler
Anel González Ontiveros
Departamento de Educación
División de Ciencias Sociales y Humanidades,
Universidad de Guanajuato.
dijkhoog@prodigy.net.mx
ontiverosanel@yahoo.com*

Resumen: *Al concluir la formación de la primera generación de estudiantes de la Maestría de investigación educativa, que cursaron una modalidad curricular innovadora, se llevó a cabo una investigación de evaluación curricular, en la que se pidió información a todos los actores de este programa. La investigación se hizo indagando sobre la lógica de construcción curricular, la de la traducción del currículo y la del consumo del mismo. Se destacan entre los resultados como grandes aciertos, el trabajo colegiado en la docencia, que se concreta en dos seminarios de investigación por semestre con diversos actores. Estos espacios curriculares se complementan de manera flexible con materias optativas que cada maestrante puede escoger de cualquier otra maestría que se ofrezca en la universidad. Otra bondad que los actores de manera unánime vieron en el programa es la flexibilidad del armado curricular y la tercera característica que sobre todo apreciaron los estudiantes es la riqueza de enfoques y el diálogo horizontal que se da entre los profesores del departamento y los estudiantes. Estos elementos han contribuido a darle solución a las problemáticas enfrentadas en otros currículos con respecto a la formación de investigadores educativos. Palabras clave: trabajo colegiado, currículo flexible, enfoque dialógico, formación de investigadores.*

Antecedentes de la Maestría en Investigación Educativa

En una primera versión, la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato planteaba un currículo rígido, cargado de materias; si bien innovador en su momento, presentaba algunas problemáticas graves, tales como un bajo índice de titulación (lo cual habla del poco impacto en la formación para la investigación) y la mínima trascendencia de las pocas investigaciones realizadas (lo cual nos dice que los egresados de este posgrado no estaban impactando en su entorno laboral y social). Tras varias generaciones y años de funcionamiento la Maestría en Investigación Educativa debía evaluarse y replantearse ante una mirada autocrítica de sus resultados e impacto, así como ante las nuevas directrices del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato

(2011). Si bien la evaluación curricular de los programas educativos es una condición inherente a los mismos, debe ser un proceso permanente y sistemático, como instrumento de mejora continua y como indicador de calidad educativa. Al mismo tiempo, en sí mismo constituye un proceso de investigación educativa y también un elemento de seguimiento administrativo de acuerdo a ciertos indicadores de su calidad.

La perspectiva que planteaba el núcleo de profesores indicaba un nuevo sentido de la investigación educativa, más cercano a campos transdisciplinarios, nutrida de distintas perspectivas metodológicas y saberes, dado que el propio objeto de estudio envuelve una visión desde la complejidad; todo ello implicando una fuerte incidencia en la realidad social y política inmediata.

Encuadre metodológico de la Evaluación Curricular

La evaluación del curriculum del posgrado, se planteó desde las lógicas (transversales e interrelacionadas) de construcción⁵, de traducción⁶ y de consumo⁷. En palabras de Ruiz Larraguivel (1998), estas lógicas se corresponden con los contextos que dan origen al programa, cómo se plasman las necesidades y propósitos que le dan concreción en un plan de estudios y cómo éste se desarrolla en las aulas e impacta en su aplicación y a través de sus egresados hacia la sociedad.

El proceso de investigación indicó como sus principales componentes: los planes de estudio y el análisis de los discursos de profesores y estudiantes participantes, a partir de las premisas del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (Cervera 2014). El enfoque metodológico elegido es cualitativo, por ser el que mejor relaciona la producción del conocimiento con las problemáticas reales y actuales que viven y afectan a los receptores de la investigación, en este caso, a la comunidad universitaria de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, del Campus Guanajuato, de la Universidad en su conjunto y a la sociedad guanajuatense en general. Este “modo” de producción del conocimiento,

⁵ Análisis de los contextos donde y cuando se operó la modificación más reciente del programa y su relación e interpretación en los contextos actuales.

⁶ Revisión de la coherencia interna de la propuesta curricular.

⁷ Análisis e interpretación de los resultados al exterior del programa, tanto en sus acciones derivadas de las funciones sustantivas, como de la formación de sus egresados.

según Gibbons *et. al.* (1997), Sancho y Hernández (1997), Sandín (2003), Martínez Miguel (2007) se caracteriza por su heterogeneidad, tal como se presenta la sociedad mexicana actual: multicultural, compleja, con grandes contrastes económicos, sociales y culturales.

Derivado de lo antes expuesto, se aplicaron entrevistas y cuestionarios a los informantes clave y actores del programa: maestros, estudiantes y egresados.

Principales resultados de la investigación

La lógica de construcción curricular se centra en la teoría y la práctica de la investigación educativa, desde un camino inductivo. Para ello plantea dos seminarios colegiados, uno de investigación y otro de tesis. Los elementos tradicionales de las asignaturas se dejan sólo para las optativas. Además, el currículo abraza el enfoque por competencias con una orientación humanista⁸, que exige la centralidad del proceso de aprendizaje- enseñanza en quien aprende. Esta construcción teórica implica que los docentes tengan claridad en cuanto a las capacidades (competencias) que se requieren para investigar en torno a objetos- sujetos de estudio en el campo de las ciencias de la educación. Esta pre-condición permite a los profesores valorar el nivel de competencia que poseen los maestrantes al inicio y diseñar las estrategias y los andamiajes pedagógicos requeridos para alcanzar las competencias deseadas, de tal manera, que se materialicen en el planteamiento, la gestión y la ejecución de un proyecto de investigación. El currículo pretende, además, trascender la endogamia institucional e introducir a los maestrantes en el mundo y las prácticas académicas a nivel nacional e internacional, para ello se asignan créditos a las actividades obligatorias como asistencia a al menos 4 congresos⁹ y una estancia de dos semanas mínimo en otra institución. Por último, para que la internacionalización no se reduzca a contextos de habla hispana se pone énfasis en el dominio académico de una segunda lengua, que permita el acceso a los trabajos de investigación en otros ámbitos culturales. La propuesta curricular es flexible, plantea como las principales estrategias para el aprendizaje espacios de diálogo, tanto entre pares a

⁸ Este enfoque está planteado en el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (2011)

⁹ A tres de ellos con avances de sus investigaciones

nivel de estudiantes, como entre pares por parte del equipo docente y entre ambos tipos de actores. Estos espacios facilitados en los seminarios permiten también la confluencia de enfoques diversos.

Después de un año de la puesta en marcha de esta propuesta curricular, los resultados de la investigación evaluativa realizada nos indican que es un armado innovador y coherente. Así fue evaluado también por un comité de pares en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, lo que permitió su ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

En la lógica de traducción y de consumo del currículo es donde se materializan las ideas y la teoría de la construcción curricular en acciones y formas de relación. Por ello es en estas dos dimensiones donde la investigación realizada puso mayor énfasis. A continuación los resultados obtenidos:

La lógica de traducción estuvo a cargo del equipo institucional que atendió a la primera generación. Son estos actores quienes fueron entrevistados para poder evaluar, desde su perspectiva los resultados obtenidos. Se involucraron cuatro profesores de tiempo completo en el Seminario de Investigación. Todos ellos son personas con una trayectoria académica de más de 20 años y son investigadores activos en sus cuerpos académicos. Cada uno asumió el liderazgo del Seminario durante un semestre y los demás colaboraron activamente haciéndose cargo de algunas sesiones. En casi todas las sesiones estuvieron presentes los cuatro profesores y por semestre se invitó, además, a un investigador de otra institución quien asumió una sesión. Todos los participantes en este seminario valoraron muy positivamente las experiencias. Se presentaron una gran variedad de textos y trabajos que fueron analizados y discutidos por todos los presentes, la palabra en primera ronda siempre se dejó a los estudiantes. Una limitación fuerte que no logró trascenderse fue la lectura de textos en inglés, ya que esto presentó demasiados problemas para dos terceras partes de los estudiantes. En nuestras universidades, los estudiantes que terminan una licenciatura presentan una gran dificultad en el manejo de una segunda lengua. Esto es difícil de trascender en el posgrado, aunque se logró al menos incluir dos sesiones con textos en inglés que fueron objeto de discusión.

El seminario de tesis tuvo mayores problemas para operar, ya que la inercia de establecer una relación de trabajo académico estrecha entre un profesor y un alumno se impuso por encima de la propuesta de establecer el seminario de tesis con discusiones de avance al menos dos veces por semestre con el comité tutorial completo. Ciertamente, también juega un papel importante en este problema el tiempo de los profesores de tiempo completo.

Además se consideró redundante, ya que los coloquios de los posgrados que se establecen con participación obligatoria a partir del segundo semestre cumplen con este propósito de que los estudiantes presenten sus avances de investigación a varios profesores y a otros estudiantes para su análisis y re-alimentación. El componente curricular de los coloquios se valoró muy positivamente por parte de los profesores, ya que fue también un espacio para alentar a los estudiantes a presentar trabajos en los congresos y no sólo participar con su asistencia a los mismos.

En cuanto a las optativas, todas las materias fueron asignaturas de otros posgrados, ya sea en el mismo departamento o en otra división. En general, los profesores mencionaron que los estudiantes de la maestría en investigación educativa no tuvieron problemas para integrarse a los grupos y materias que escogieron como complemento para su formación.

El último componente de la maestría: el de la asistencia a congresos y a estancias tiene la limitante de los costos que implican para los estudiantes. Si bien la Universidad en el discurso favorece estas actividades académicas, en la práctica, la gestión de los recursos es complicada y tardada. Además, todas las instancias de apoyo sólo pagan una parte y no los gastos completos, lo que hace aún más compleja la gestión. Aun así una tercera parte tuvo una estancia en el ITESO de Guadalajara, misma que enriqueció su formación y su trabajo de tesis de manera significativa. Los demás estudiantes habían planeado estancias en Estados Unidos, sin embargo, no se realizaron por los problemas encontrados para la gestión. En este sentido las limitantes institucionales dificultan una traducción mejor de la construcción curricular.

Los docentes, sin excepción alguna, valoraron de manera muy positiva el nuevo armado curricular. A pesar de que a todos los profesores les significó una práctica docente colegiada y, por tanto, una experiencia innovadora, los involucrados lo vivieron como una experiencia grata, que, además, les permitió un conocimiento mútuo más profundo en el ámbito profesional. La flexibilidad curricular permitió a todos los profesores aportar desde las investigaciones en curso propias, además de dar respuesta a las inquietudes, intereses y necesidades de los estudiantes.

Dado el enfoque humanista que se le dio al programa éste se tradujo en varios esfuerzos conscientes por parte del colegiado de profesores:

- a) alentar en los estudiantes a que hablaran “SU” palabra y no únicamente repitieran lo que dicen sus autores de referencia,*
- b) abordar en todo momento la discusión en torno a la ética del investigador con respecto a comprender la gravedad de incurrir en plagio, la cita adecuada de referencias y textos que se retoman textuales en los trabajos académicos, el respeto hacia los informantes de una investigación, la necesidad del consentimiento informado por parte de los participantes de cualquier edad, las consideraciones especiales que merecen los niños y niñas cuando son actores en la problemática a investigar, la necesidad de devolución de resultados a los informantes, entre otros temas que se abordaron en momentos pertinentes durante todo el desarrollo de la formación de los estudiantes de la maestría,*
- c) alentar la toma de conciencia sobre el papel que juegan los diálogos intra-personales e inter-personales en la construcción del conocimiento.*

Podemos concluir, que en la lógica de la traducción se obtuvieron resultados buenos, aunque algunos elementos se quedan a veces cortos y, en otras ocasiones, sin concretarse por dificultades, ya sea del entorno institucional o de la formación previa de los estudiantes, como es el caso de la segunda lengua.

En cuanto a la lógica de consumo ésta se reconstruye y se indaga con los estudiantes. Esta primera generación contó con tres estudiantes y ellos mismos se sorprendieron de lo pequeño del grupo. Sin embargo, dado lo radical de las

innovaciones fue excelente pilotear la maestría con un grupo muy pequeño. Para los estudiantes al principio esto provocó que se sintieran intimidados, desconcertados, temerosos. Tan sólo la entrevista de admisión que se hizo con tres profesores fue un primer acercamiento inesperado para ellos/as. Sin embargo, al finalizar el primer semestre, este sentimiento de intimidación se logró vencer y dio lugar a un paulatino proceso de empoderamiento. Los estudiantes pronto se sintieron privilegiados al tener atención de cuatro profesores para sólo tres personas en proceso de formación. La dinámica de darles la palabra primero en los seminarios funcionó bien, pues los estudiantes siempre llegaron bien preparados a sus sesiones con las lecturas hechas a fondo y con muchos aportes. Otro elemento que favoreció su empoderamiento fue la comprensión del enfoque por competencias, ya que al principio de cada semestre se estableció un pacto educativo en el que se consensaron fechas de entrega y las rúbricas de evaluación para los trabajos escritos y para la participación en los seminarios. Estos dispositivos didácticos tuvieron un gran valor formativo, pero también ayudaron a establecer relaciones claras y profesionales entre docentes y estudiantes. En situaciones en las que se asumen retos de docencia colegiada es clave homologar y clarificar criterios desde un inicio para evitar diferencias y conflictos. Los estudiantes que, además, todos son docentes aprendieron también mucho sobre el enfoque por competencias en educación y sobre cómo concretar una perspectiva humanista de manera transversal. Compartieron que, el ser tomados en cuenta en todo momento y el alentar la discusión de la ética del investigador en situaciones pertinentes, les ayudó mucho a ser congruentes en sus trabajos de investigación, mismos que disfrutaron en todo momento.

La flexibilidad y riqueza que les ofrecieron las materias optativas las aprovecharon plenamente. Se sintieron contentos en poder escogerlas de acuerdo a sus intereses y a las necesidades formativas que sus procesos de investigación les fueron presentando.

Las experiencias con los profesores invitados de otras instituciones y otros países les dieron elementos de análisis y crítica en ámbitos más amplios a los conocidos. Los estudiantes se sintieron inmersos en la vida de los investigadores y

manifestaron su apreciación por el esfuerzo institucional que se realiza en el Departamento de Educación por concretar estas vinculaciones nacionales e internacionales.

Los tres estudiantes dijeron que la experiencia de la maestría fue muy rica para ellos, a pesar de que la asistencia a congresos fue honerosa y de que en dos casos no fue posible concretar la estancia académica en otra institución. En este momento los tres estudiantes están concluyendo sus trabajos de tesis para obtener el grado y uno de ellos se motivó tanto, que ya aplicó para un doctorado en el extranjero. Los temas que trabajaron desde un inicio lo conservaron los tres estudiantes, a saber:

- a) enseñanza del álgebra en el nivel medio superior*
- b) enseñanza del inglés en el nivel superior*
- c) el desarrollo de la identidad profesional en dos grupos de la Escuela Normal Superior.*

En la lógica de consumo podemos afirmar que, si bien la innovación curricular sorprendió a los estudiantes, quedaron convencidos y disfrutaron su formación como investigadores educativos. También aprovecharon la experiencia vivida para pensar sobre su propia práctica como docentes, aunque ese no era el propósito de este posgrado, sin embargo, es un elemento que también apreciaron.

Su formación como investigadores la valoraron muy positivamente y ampliaron sus capacidades de manera significativa. Para dos de los estudiantes esta fue su primera experiencia de un proceso de investigación completo y congruente, en el que aplicaron una metodología de investigación cualitativa o mixta.

Podemos afirmar que la distancia entre las tres lógicas del currículo no es significativa, lo que propone la construcción curricular, la traducción hecha por el colegiado de docentes y el consumo por parte de los estudiantes son congruentes entre sí. Si bien hay cosas que mejorar siempre, en general, los resultados de la formación como investigadores educativos dejó satisfechos a todos los actores.

En este año escolar la segunda generación ha iniciado su formación, se duplicó el número de estudiantes y se han sumado tres profesores al colegiado y

es nuestro propósito volver a conducir una evaluación curricular al término de su formación como investigadores educativos.

Reflexiones finales

La innovación educativa siempre es un reto, pues las prácticas tradicionales y la forma en la que cada profesor ha dado clase por muchos años se convierten en obstáculos para cambiar. La transformación de un currículo centrado en la enseñanza a un currículo centrado en los aprendizajes de los estudiantes requiere de muchas de- construcciones. Los profesores universitarios generalmente se resisten a emanciparse de sus propios marcos de referencia, ya que son parámetros que les han servido por mucho tiempo. En el caso estudiado identificamos algunos factores que facilitaron esta transformación:

- a) el deseo de concretar prácticas acordes a la pedagogía crítica que todos los profesores participantes defienden,*
- b) la convicción de todos los profesores de la necesidad de privilegiar los aprendizajes de los estudiantes por encima de sus aportes discursivos,*
- c) la voluntad de incursionar en la docencia colectiva,*
- d) la capacidad de diálogo de los actores,*
- e) una actitud de humildad profesional,*
- f) la riqueza de los aportes y perspectivas que se suman cuando los actores son diversos y están dispuestos a compartir sin reservas.*

La innovación curricular lograda fue una gran batalla institucional pero valió la pena, finalmente, tanto docentes, como estudiantes evaluaron positivamente el esfuerzo desplegado por todos los actores. La riqueza del diálogo, la flexibilidad curricular, la inmersión en la vida académica del investigador con todos sus elementos, la horizontalidad en el intercambio de las ideas entre todos los actores fueron quizá los elementos que permitieron vivir la experiencia como disfrute, a pesar del gran esfuerzo, del tiempo y del reto intelectual que representó para docentes y estudiantes.

Las áreas de oportunidad más fuertes son la apertura a otros ámbitos culturales en la investigación educativa mediante el dominio de una segunda lengua. Se piensa en implementar talleres de lectura y comprensión de textos

académicos en inglés para avanzar mejor en este aspecto. Otro elemento a trabajarse institucionalmente es la agilización de los apoyos para estancias académicas de estudiantes.

El reto para los profesores del departamento de educación es el de seguir conduciendo los procesos formativos de este posgrado con el mismo esmero, la dedicación comprometida y la disposición al diálogo que caracterizaron la atención a esta primera generación. Institucionalmente continuar con las posibilidades de la vinculación con colegas de otras Universidades a nivel nacional e internacional también es un reto interesante por los recursos que ella implica.

Referencias

- Cervera Delgado, Cirila. (2014) Informe final del proyecto de investigación "*Evaluación curricular: Revisión documental de planes de estudio y perspectivas sobre el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato. El caso de los programas en Educación*".
- Gibbons, Michel. *et. al.* (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. España: Pomares-Corredor.
- Martínez, Miguel (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato* (2011). México: Universidad de Guanajuato.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. México: UNAM/CESU,.
- Sancho, Juana María y Hernández, Fernando (1997). "La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones", en *Revista de Educación* No. 312, pp. 81-110.
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Gibbons *et. al.* (1997), Sancho y Hernández (1997), Sandín (2003), Martínez Miguel (2007)

Significados y experiencias de justicia educativa en un Bachillerato Comunitario: Un estudio de casos

*Norma Graciella Heredia Soberanis
José Israel Méndez Ojeda
Universidad Autónoma de Yucatán
nheredia@uady.mx
isra6996@gmail.com.mx*

Resumen: Esta investigación estudió ideologías manifiestas y latentes acerca de la justicia social, educativa y escolar, en un centro escolar de nivel educativo medio superior, ubicado en una zona urbana marginada de la ciudad de Mérida, Yucatán, las cuales fueron construidas a partir de un estudio de caso cualitativo que ilustra aspectos del aprendizaje, de la enseñanza y de la administración escolar que van más allá de cuestiones psicológicas, pedagogías tradicionales, o de teorías de la administración y gestión educativas. Se encontró un discurso hegemónico dominante basado en una ideología que naturaliza la reproducción de la estratificación social mediante la reificación de la meritocracia y del credencialismo, instrumentos de empoderamiento individual necesarios para la competitividad académica y social. En contradicción con ese discurso, algunas prácticas escolares observadas en el alumnado, representaron resistencia a la incorporación de la cultura escolar universitaria, manifestando rebeldía hacia la domesticación académica y hacia la representación de un rol de alumnado dedicado a obedecer a la autoridad y a homogeneizarse con un estándar institucional. Por otra parte, no fueron encontradas nociones alternativas de justicia escolar basadas en el empoderamiento del alumnado en conjunto con la comunidad para la convivencia solidaria y el desarrollo de una sociedad democrática.

Palabras clave: Justicia social; justicia educativa; política educativa; bachillerato comunitario; derechos humanos.

Planteamiento del problema

El departamento de servicios estudiantiles del Centro Nicodemo, encontró problemas como ausentismo y deserción escolar de los estudiantes, por lo que se consideró necesario analizar su funcionamiento en cuanto a sus procesos educativos y aquellos procesos sociales que inciden en esas problemáticas, siendo relevante poder valorar si los egresados de enseñanza secundaria, que viven en comunidades de áreas en desventaja de la capital del Estado, necesitan un bachillerato con características de interacción comunitaria y capacitación para el empleo o es mejor tener apoyos para cursar un bachillerato general, ¿qué efectos tiene la lógica compensatoria de segregación de las escuelas

preparatorias en las prácticas educativas y formación de los estudiantes? ¿Qué mecanismos y prácticas han sido desarrollados para la formación de estos jóvenes, y qué efectos se están teniendo?

Marco teórico

La educación como derecho de tipo social, surgida en el Estado de Bienestar, ha propiciado la defensa de propuestas de autores como Gimeno (2002), Martínez (2005), Connell (2006), Torres (2009) y Bolívar (2012), quienes han introducido como parte de la justicia educativa, la justicia curricular, siendo lo educativo consecuencia de las decisiones políticas tomadas con respecto a los derechos de las personas en diferentes etapas de la vida y atendiendo a contextos diversos. El conocimiento enseñado no es neutral ni objetivo, sino que está determinado por los intereses humanos y refleja las relaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad. Las escuelas son instituciones sociales que plantean cuestiones morales, éticas, sociales, filosóficas e ideológicas, que no pueden ser tratadas como si estuvieran basadas en valores neutrales y libres de ideología (Cochran-Smith y Demers, 2009, pp. 274 -275). Por lo tanto, es relevante investigar las ideologías que subyacen en el alumnado de contextos vulnerados con respecto a las nociones de la educación como derecho para el logro de justicia social.

Metodología

Con base en Simons (2011) y Stake (2007), se optó por realizar un estudio de caso cualitativo, caracterizado por un diseño emergente, flexible y abierto para mejorar progresivamente la comprensión del caso: el Centro Nicodemo, por lo que a lo largo del estudio fueron incorporados dentro de éste los casos de: a. los cursos remediales de las asignaturas con menor índice de aprobación: Desarrollo del lenguaje algebraico, Desarrollo del pensamiento intelectual y Desarrollo del pensamiento científico; b. las clases de Desarrollo Social Comunitario, impartidas por la coordinadora del eje de interacción comunitaria; c. Las actividades socio-comunitarias: Manejo integral de la producción de hortalizas, y Estimulación temprana; d. las clases de Evaluación de interacción comunitaria, impartidas por un profesor fundador del Centro; e. Estudiantes con el promedio más alto de la

primera generación del bachillerato; f. la Coordinación General del Centro Nicodemo; y g. Estudiantes en situación de irregulares por adeudar asignaturas. El estudio de casos tuvo una duración de 4 años, siendo finalizado en el año 2014.

Método

Las técnicas empleadas para la recogida de datos fueron: observación no participante, grupos focales, entrevistas individuales, análisis de documentos y diario de la investigadora. Con base Conde (2010) fue realizado un análisis sociológico de los discursos, bajo una mirada cualitativa, que emplea como unidad de análisis el corpus de textos de la investigación en su conjunto. Con el objeto de otorgar validez a los resultados presentados, fue realizada la triangulación de información correspondiente a tres etapas de recogida de datos, en las cuales participó alumnado perteneciente a tres generaciones del bachillerato: la primera, la segunda y la cuarta, así como profesorado de cursos remediales y asignaturas del eje de interacción comunitaria junto con el coordinador general del centro.

Resultados

El primer objetivo del estudio fue reconstruir diversos significados y sentidos que explican las razones del ingreso, permanencia y egreso de alumnos y alumnas de las dos primeras generaciones de un bachillerato comunitario, relacionadas con la justicia social y educativa, así como los significados y las prácticas escolares del eje de interacción comunitaria con respecto a la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio social y la retribución a la comunidad, con base en su experiencia de “ser estudiante” de un programa educativo enmarcado en un contexto social de desventaja socioeconómica y cultural, se encontró que:

Tanto en el alumnado exitoso, así como en el alumnado en situación de reprobación e irregular, estuvieron representadas nociones de justicia social y educativa coincidentes con una redistribución desigual de bienes y servicios, así como con la reproducción de falta de reconocimiento social hacia grupos vulnerados como las poblaciones indígenas, las personas en condición de pobreza y la etapa de la juventud. Lo más peligroso es su naturalización en los discursos

de las autoridades educativas, del profesorado y de los padres, que han impregnado a su vez, los discursos del alumnado participante.

Específicamente, en el alumnado exitoso y cumplido ha sido observada la naturalización del mérito académico, basado en el esfuerzo individual, como parte de la justicia educativa, sin contrastar esa realidad de éxito con las desigualdades existentes entre compañeros/as que no pudieron concluir sus estudios o que los concluyeron con dificultad por razones de índole económico, familiar o académico.

Entonces, en el discurso construido a partir de las diversas respuestas del alumnado participante, el bachillerato adquiere un significado de medio, de instrumento para lograr un estilo de vida adulta basado en un modelo hegemónico occidental, caracterizado por el éxito, el progreso, por el logro de un estatus social digno de reconocimiento, buscado, por ejemplo, por un hombre joven para ser un mejor partido, o por una mujer joven como una forma de empoderamiento para lograr la independencia. Desde esta perspectiva, el bachillerato adquiere un sentido utilitarista, es algo por lo que se tiene que pasar para lograr el desarrollo y una mejoría en la calidad de vida actual en contraste con la de los padres y vecinos.

Los/as estudiantes que continuaron en el bachillerato y que lo concluyeron han incorporado un discurso basado en la importancia del estudio para el éxito en la vida adulta, por lo que la actividad principal en su vida juvenil debe ser estudiar, hacer las tareas y permanecer de 7 a 10 horas diarias en la escuela, sobre todo si reprueban, por lo tanto, salir a pasear, estar con los amigos, convivir en cuestiones no académicas es perder el tiempo, mismo que necesitan invertir en su educación si desean salir adelante. Esto ocasiona que los y las jóvenes tengan una percepción negativa acerca de los que se van: son unos/as flojos/as que les gusta perder el tiempo en cosas que no valen, al menos para la cultura escolar que ellos han incorporado y que reproducen como parte de sus nuevas vidas de universitarios/as. Los estudiantes que se quedan, “los/as cumplidos/as”, se han adaptado a la cultura escolar, a los diversos estilos de ser de sus maestros y maestras; su forma de pensar ha sido permeada por los discursos que les han

transmitido las autoridades escolares, profesores/as y demás comunidad académica de la escuela.

Con respecto al objetivo de reconstruir diversos significados y sentidos de la enseñanza vinculados con la justicia social y educativa, con base en la experiencia de “ser profesor/a” en el Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, así como con base en las prácticas pedagógicas empleadas por el profesorado de los cursos remediales, en la formación de alumnado catalogado en situación de desventaja socioeconómica y cultural los resultados reportan que:

El profesorado es el dueño de la clase, es aquél que mantiene el orden en ésta, el responsable de cumplir un ritual pre-establecido con base en secuencias didácticas. El estar frente al alumnado, cara a cara con cada uno de ellos/as, le otorga sentido a su práctica, porque mediante esa interacción construye y reconstruye su trabajo docente, y de su percepción acerca de cómo se va dando esa relación, se siente satisfecho o insatisfecho con el trabajo desempeñado. El orgullo docente está relacionado con formar alumnos/as competitivos, con lograr que sea aprendido el contenido disciplinar y poder contener o controlar al alumnado manteniendo la disciplina en el aula. La autoridad es entendida de diversas formas: como dominio de contenido, como posición jerárquica otorgada por el centro, o como el reconocimiento otorgado por el alumnado tanto en el dominio disciplinar como en el establecimiento de vínculos afectivos con éste, yendo más allá de la clase.

Ser justo/a como profesor/a, implica el logro del aprendizaje de lo que le corresponde enseñar, cumpliendo con el nivel de exigencia esperado por la universidad, entonces, la justicia escolar consiste en proporcionarle al alumnado la formación requerida para ingresar a dicha universidad, debiendo enseñar lo que le incumbe de su área disciplinar. Por otra parte, el profesorado es el eje de interacción comunitaria, ha logrado ir más allá de un contenido disciplinar, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades herramientas como la metodología de la investigación y un estilo de redacción científica, lo cual también conforma una noción de justicia escolar. Ser justo con el alumnado también implica adaptar los requisitos de entrega de las tareas, dependiendo de las

posibilidades o recursos económicos y académicos del alumnado en desventaja, pudiendo aplazar el tiempo de entrega o las formas de entrega de éstas (a mano y no en computadora), entre otras.

Adicionalmente, la justicia escolar también implica alinearse al discurso político basado en la implementación de reformas, en este caso, la educación centrada en competencias. Enseñar por competencias es la consigna para lograr la justicia social a través de la educación, por lo que hay que diseñar secuencias didácticas que incluyan la realización progresiva de proyectos, con base en la elaboración de diversas actividades de aprendizaje, mostrándose de esta forma un predominio de la racionalidad técnica bajo la cual opera la enseñanza legítima del Centro Nicodemo.

Para contribuir a la justicia social se necesita fortalecer “el hacer” en el alumnado, por lo que los saberes ya no tienen el protagonismo en el proceso educativo, ya que su importancia dependerá de su utilidad para ingresar a la universidad o para desarrollar los proyectos en el contexto de determinadas asignaturas del área de matemáticas, comunicación e interacción comunitaria, entre otras.

Contribuir al logro de la justicia social y educativa requiere transformar a la juventud irresponsable, rebelde y cínica en adultos responsables, obedientes y honestos. Consiste en otorgarle al Estado una clase universitaria de élite, al haber logrado pasar varios filtros de calidad.

La enseñanza también refleja matices personales que nos hacen ver la diferencia que marcan, en un proceso de enseñanza, factores personales de la vida del profesorado como su vocación docente, percepción de su misión pedagógica, educación profesional para la docencia, así como la capacitación recibida institucionalmente y las expectativas de éxito tanto personal como docente. Por ejemplo, la profesora Flor, que durante once años de experiencia docente, domina el contenido disciplinar de la asignatura que enseña, y que ha aprendido con base en su práctica, una pedagogía que le ha llevado a comprender la forma en la que a un alumno se le facilita el aprendizaje de un determinado

contenido, es reconocida en cuanto a su autoridad y su poder en el saber disciplinar.

En contraste, un profesorado sin formación profesional en docencia, como el profesor Mario, que basa su enseñanza en el conductismo, que se centra en culpabilizar al alumnado por no leer, por no estudiar, interesándose más en el cumplimiento del programa, en el estudio de los temas, y en el cómo enseñar, diseñando para ello sus secuencias, opera bajo una racionalidad técnica, transmitiéndole al alumnado una noción de aprendizaje superficial, consistente en el cumplimiento burocrático de tareas.

Como fue narrado en el párrafo anterior, los efectos de las enseñanzas en la formación del alumnado serán diferentes, en cuanto a la diversidad de resultados logrados en cada asignatura. Sin embargo, el profesorado, sin una pedagogía crítica, continuará enseñando, de forma implícita en sus discursos pedagógicos, ideologías dominantes basadas en un neoliberalismo que deshumaniza cada vez más a la juventud y resquebraja las culturas, mediante su capitalización.

Institucionalmente, los modelos pedagógicos basados en una racionalidad tecnocrática como las competencias, bajo los cuales se pretende inyectar calidad a la práctica docente, omiten la posibilidad de crear espacios y tiempos para la reflexión filosófica y pedagógica de ideologías dominantes implícitas y sus efectos en la moralidad humana, ya que temáticas potentes para trabajar por una convivencia respetuosa de las diferencias en aspectos de género, preferencias sexuales y clases sociales, entre otras, quedan fuera de discusión en el aula, permaneciendo invisibles modelos hegemónicos que reproducen injusticias con respecto a la falta de reconocimiento de la diversidad de las personas, quitándoles a aquellas clasificadas en categorías sociales poco estimadas, la dignidad.

El objetivo 3 fue comprender los significados, sentidos y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria del Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, con base en las estrategias didácticas, de motivación y de socialización empleadas por el profesorado para lograr en los estudiantes la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio y la retribución a la comunidad,

con base en la experiencia del alumnado y profesorado participante en las asignaturas Desarrollo social comunitario y Evaluación de interacción comunitaria.

Con respecto a este objetivo, el componente comunitario ha logrado despertar la consciencia en el alumnado en cuanto a las condiciones de los miembros de comunidades en desventaja, aunque fueron identificados distintos grados de compromiso en el alumnado con respecto a ser agente de cambio y retribuir a la sociedad por la educación gratuita recibida, manifestando oralmente un mayor compromiso las mujeres participantes en contraste con los hombres.

La comunidad es valorada por el alumnado participante como un espacio para aprender distinto al aula, para crecer en cuanto al aspecto humano, incluso para despejarse de su encierro en el aula; sin embargo, lejos de identificarse con las personas vulneradas de la comunidad, se reconocen, se identifican como un grupo selecto que ha logrado una educación de élite distinto al conformado por los miembros de las comunidades marginadas, incluso diferente al de los miembros de su propia familia. Los sentimientos al respecto son encontrados, existe cohesión entre el alumnado cumplido con el profesorado, pero se identifican como un grupo diferente al del alumnado chistoso, el cual expresa rebeldía ante el profesorado y su enseñanza. El éxito escolar, en cuanto a la terminación de estudios y/o la obtención de buenas notas, es logrado por el alumnado cumplido, quienes contribuyen a la reproducción de la vida universitaria en su futura vida académica, reinterpretada con base en su interacción con el profesorado del Centro Nicodemo.

La estrategia didáctica clave en las asignaturas de este eje es el proyecto, mayormente de tipo productivo, alrededor del cual se encuentra el contenido a aprender y las actividades que serán desarrolladas con la comunidad por el alumnado. El proyecto constituye el eje vertebrador del trabajo del profesorado y del alumnado. La motivación hacia el aprendizaje fue entendida de forma diferente, ya que una profesora se centra más en aspectos psicológicos relacionados con el estado emocional, y el otro profesor se centra en el éxito en la universidad, por lo que las estrategias empleadas difieren dependiendo del fin buscado por el profesor o profesora: unas centradas en quitar el estrés mediante

el juego y las otras enfocadas en el desarrollo de habilidades de autorregulación en la forma como elaboran los trabajos.

Ante la expectativa institucional, también existe el discurso de solidaridad con el desarrollo de las comunidades en situación de marginación, sean poblaciones vecinas del Centro Nicodemo, o poblaciones alejadas geográficamente, pero afines a dichas poblaciones vecinas en cuanto a su situación en desventaja social, las cuales son consideradas como escenarios alternativos de aprendizaje por parte del alumnado y del profesorado del eje de interacción comunitaria, en los cuales son desarrolladas, como valores agregados a la formación, habilidades como investigadores sociales cuantitativos, y empatía como parte del desarrollo de la consciencia social.

El poder logrado por el profesorado de este eje ha contribuido a la captación de mayores recursos humanos y materiales; empero, existen percepciones contrarias al valor positivo dado al eje comunitario en el discurso del profesorado, expresadas por parte de algunos alumnos y alumnas, debido al poco valor en tiempo y en créditos curriculares otorgados, teniendo que invertir, no sólo tiempo extracurricular, sino dinero extra para pagar materiales, pasajes y viáticos. En el discurso, los resultados percibidos como logros de las asignaturas interpretadas por el profesorado de este eje, han trascendido la enseñanza de contenidos específicos, como las nociones de desarrollo comunitario, desarrollo sustentable y sostenible, así como ser agente de cambio, siendo reconocido el aprendizaje de contenidos y habilidades herramientas como metodología de investigación, estilo de redacción científica y habilidades sociales, como un empoderamiento individual para ser competitivos en la universidad y en su comunidad, lo cual es el reflejo de la cultura universitaria en cuanto a formación de la clase dominante a la que le corresponderá liderar a personas que no tienen esa formación de élite. Aunque el profesorado del eje de interacción comunitaria ha logrado un estatus reconocido en la comunidad académica, por el tipo de prácticas basadas en proyectos de investigación y el contacto con la comunidad local, se continúa reproduciendo, en la forma de abordar el desarrollo de dichos proyectos, un paradigma positivista en cuanto a la conceptualización del modo de llegar al

conocimiento, de evaluar las realidades (en este caso una realidad objetiva), así como en la aplicación de la ciencia y la tecnología por parte del experto, para definir y estructurar las necesidades del otro, de las comunidades locales vecinas de ascendencia maya (o de otra etnia indígena), quienes participan como informantes representados por autoridades como presidentes municipales, existiendo un vacío en cuanto a la inclusión de los que tienen menos voz, de las personas más vulneradas de las comunidades para lograr el diseño participativo, democrático y crítico de proyectos emancipadores.

Discusión y conclusión

El primer paso para iniciar la transformación escolar entorno a la justicia social y educativa, es despertar, hacer consciente, en palabras de Freire (1970), que el opresor habita en nosotros, en nuestra forma de pensar, de ver la vida y el mundo, y liberarnos en comunión con nuestros compañeros, colegas, vecinos y familia, lo cual es papel no sólo individual, sino del Estado, de la familia, de las comunidades, de los grupos de cibernautas, de las televisoras, de las editoriales y de los intelectuales que escriben para ellas, de los lectores y de los consumidores de lecturas, educándonos en capacidades humanas como la reflexión, la crítica, el diálogo y el respeto, en la búsqueda de la dignidad humana, para crear conjuntamente una cultura popular diferente a la del consumismo, a la del menor esfuerzo y a la búsqueda inmediata del placer y a la mercantilización de las virtudes humanas. Es tiempo de retomar la educación que rescate el valor de ser culto, de tener un bagaje cultural que permita desarrollar el análisis y la comprensión de diversas tradiciones culturales, entre ellas, de conocimientos filosóficos, epistemológicos, científicos, ecológicos, éticos y morales, así como la discusión del sentido de éstos en la vida y en el desarrollo de la humanidad, para ello se propone partir del diálogo, del debate inclusivo acerca de las características básicas y fundamentales de lo que se entiende como un buen ciudadano o ciudadana, respetando los derechos humanos en un esquema de libertades individuales y colectivas

Referencias

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Cochran, M. & Demers, K. (2009). Teacher Education as a Bridge? Unpacking Curriculum Controversies. En M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 274-275). USA: Sage Publications.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos 43*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. (3ª ed). España: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (2ª Ed.). México: Siglo XXI editores.
- Gimeno, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. (2ª ed.). España: Morata.
- Martínez, J. (2005). *Educación para la ciudadanía*. España, Madrid: Morata.
- Torres, J. (2009). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España: Morata.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª ed.). España: Morata.

Estructuras de convivencia escolar. Diagnóstico y pautas pedagógicas para el trabajo de la violencia

Liliana Lira López
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, SEJ
liralili@yahoo.com.mx

Resumen: El estudio fue un diagnóstico realizado en dos partes, una Cuantitativa y recupera las situaciones más recurrentes de convivencia en escuelas de educación básica ubicadas en la ZMG, y la Cualitativa, en la cual se elaboraron Modelos de Interacción Comunicativa a partir de cuatro estructuras de convivencia entre los actores educativos que participan en la formación de la competencia para la convivencia. El diagnóstico permite detectar pautas para tratar educativamente la violencia escolar.

La investigación documenta cuatro estructuras sistémicas que sostienen las formas de convivencia entre los actores educativos, que en caso de funcionar con problemáticas, contradicciones o patologías son generadoras de violencia. Estas son: 1. Estructura de la interacción para la integración/exclusión, 2. Estructura del Manejo del Conflicto, 3. Estructura del Manejo de la Autoridad y legalidad, y 4. Estructura de Participación Social.

El supuesto general es que el desempeño profesional de los educadores para abatir la violencia, se relaciona con el modo en que desarrollan la competencia para la convivencia, la cual es sostenida por ciertas formas de relación comunicativa cotidianas y culturales, al mismo tiempo mantenidas por los co-participantes educativos. Desde esta postura, el trabajo de una de las estructuras altera o modifica a las demás.

Palabras clave: Convivencia, violencia escolar, estrategias, diagnóstico, comunicación

Planteamiento, enfoque teórico y metodológico del estudio

El problema. La violencia ha sido señalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) como un problema de salud pública, de igual manera la UNESCO, UNICEF lo afirma como uno de los grandes problemas que sufren los niños; estas organizaciones establece de alguna manera que este problema tiene implicación en alguno de los indicadores de calidad. En lo que corresponde a materia educativa en: aprobación, eficiencia terminal, ausentismo y deserción, entre otros. Por otra parte, son múltiples los factores asociados a esta problemática como la pobreza, la marginación, familias con una configuración difusa y una convivencia en contextos sociales multi-problemáticos. En este sentido los estudiantes que pertenecen a estos contextos se caracterizan por ser sujetos en formación altamente vulnerables.

Al respecto, en México la política pública a través de la reforma educativa, prevea que la formación de competencias para la convivencia y vida en sociedad, establecida en los programas de educación básica, sea un factor asociado que puede abatir la violencia; claro está entonces que los docentes y centros educativos deben intencionalmente trabajar en ello.

Un punto de partida para comprender la complejidad de este problema, es tomar en cuenta dos datos relativos a la violencia, la estadística sobre sus tipos indica que el índice de violencia escolar es porcentualmente menor a otros tipos, si se contrasta con la derivada de la inseguridad pública, la de tipo intrafamiliar, la de pareja, la de género, sin que esto signifique negar el problema de la violencia escolar. Este dato da la pauta para interpretar que la violencia escolar puede ser una resonancia de estos otros tipos, lo que justifica la postura sistémica tanto para la interpretación como para su atención. Por ello, se delimitaron cuatro estructuras de convivencia sistémicas fundamentadas conceptualmente y contextualmente desde referentes teóricos y de acuerdo al análisis de planes y programas para la Educación Básica.

Preguntas, objetivos y supuestos de investigación

¿Cómo funcionan las estructuras de convivencia escolar en las interacciones cotidianas de las escuelas del sistema de educación básica?

¿Cuáles son las pautas de comportamiento sobre la convivencia facilitadoras de violencia que las escuelas pueden identificar y atender educativamente?

Los objetivos generales fueron:

1. Comprender la convivencia escolar en el sistema de educación básica a partir del funcionamiento de cuatro estructuras: estructura del manejo del conflicto, estructura del manejo de la autoridad y legalidad, y estructura de la Participación Social.

2. Realizar un diagnóstico cualitativo y cuantitativo sobre las formas de convivencia escolar en torno a cuatro estructuras de funcionamiento escolar, como estrategia para desarrollar la competencia de la convivencia.

3. Desarrollar estrategias para las competencias de la convivencia y la vida en sociedad en sistemas de educación básica con repercusión en la disminución de la violencia en el aula e institución escolar.

El supuesto de estudio: la forma en que funcionan las cuatro estructuras de convivencia escolar, son fundamentales para establecer y sostener el tipo de convivencia; que en caso de funcionar con ciertas patologías, contradicciones o conflictos son facilitadoras de violencia.

Marco teórico

Un punto de partida fue entender a la convivencia como un proceso de relación entre los sujetos que está fundada en la comunicación; la cual contiene un sistema complejo de mensajes en cuyo proceso de interacción funcional se requiere de la comprensión [*Verstehen*]. En caso contrario, de funcionar la interacción comunicativa con ciertas patologías, contradicciones o conflictos son relaciones generadoras de violencia. Por ello, la competencia de la convivencia se entiende como aquella capacidad que tienen las personas para comunicarse funcionalmente, en cada una de las estructuras; proceso complejo imposible de inexistencia en la relación humana; caracterizada por poseer mensajes directos e indirectos, implícitos y explícitos, verbales y corporales (Watzlawick, Helmick y Jackson, 1985).

Desde la teoría de sistemas de Luhmann (1996), el funcionamiento estructural de la comunicación radica en buscar la diferenciación de lo que le pertenece al sistema y lo que le pertenece al entorno. En este sentido, un sistema de comunicación se expresa en dinámicas o formas de relaciones interdependientes (circularidad) cuya explicación no es de tipo lineal, es decir de causa-efecto, en tanto que el entorno es aquello que hace posible que se den cierto tipo de relaciones o bien, se mantengan a largo plazo por la naturaleza de la institución, organización o grupo.

En este sentido, por *estructura de comunicación* se entiende aquellas interacciones que se llevan a cabo entre los participantes de la acción comunicativa de forma interdependiente. Significa que la comunicación no se interpreta desde uno de los participantes sino en su conjunto, e igualmente no hay

una causa y un efecto; al contrario son causas de las causas (circulares). Por tal razón todos los actores educativos participan en la configuración de ciertas relaciones de convivencia escolar, y la cultura de institución educativa lo que le da continuidad y recursividad a dichas formas de relación (repetición de conductas en diversos espacios: aulas, niveles educativos, espacios de encuentro: patios, entrada y salida escolar, junta de padres de familia, etc.). Esta perspectiva, a diferencia de otras donde se han intervenido los problemas de conducta de manera individual (separado de su contexto y de las interacciones sociales), esta posee un enfoque sistémico, es decir involucra la reciprocidad, corresponsabilidad y coparticipación de parte de todos los actores, procesos y escenarios.

Esta multiplicidad de factores, bajo este enfoque, implica una interpretación relacional donde subyace una visión de complejidad de la realidad. La diferencia sobre la atención por parte de la escuela a estos problemas han sido, incluso hasta este momento, fragmentados por una visión clínica, médica o psicológica, lo cual conduce a explicaciones e intervenciones lineales individualizadas, pertinente sólo para casos con patologías propias de un sujeto en específico, que pueden ser válidos y congruentes con otros marcos epistemológicos.

Por otra parte, de acuerdo con lo establecido curricularmente, las competencias de la convivencia y vida en sociedad, convivir significa saber establecer relaciones armónicas, comunicarse eficazmente en el trabajo conjunto, manejar emociones y conflictos, mantener relaciones de inclusión, así como combatir la discriminación, actuar y juzgar con base en la legalidad, respetar la diversidad y saber participar dentro de las organizaciones.

En general para el análisis de las situaciones de convivencia, es concebirla como un sistema donde todas las partes (estudiantes, maestros, padres de familia, contexto, cultura) son fundamentales para la configuración de estas. Las relaciones entre dichas partes, sin las cuales sería imposible la convivencia, están fundadas en la comunicación; misma que se da durante los encuentros cara a cara entre sujetos y al mismo tiempo, poseen una estructura cultural y contextual que delimita las condiciones para que se den o no, ciertas formas de interacción comunicativa.

La coparticipación de los actores en las situaciones escolares, como puede ser la violencia, necesariamente conduce a una reciprocidad de éstos en la acción. Ello se traduce en preguntas tales como: qué hace la escuela, los maestros, tutores, prefectos para obtener los resultados académicos y la índole de convivencia manifiesta en los estudiantes; y viceversa cómo éstos participan para mantener dicho tipo de relación. Tales explicaciones se oponen a posiciones lineales donde existe una causa y un efecto, más bien pretende una comprensión amplia e integradora de los factores involucrados en las situaciones educativas que se traten.

Al respecto Desatnik explica que: “abordar sistémicamente las relaciones escolares, permite ver la coparticipación de los distintos componentes del sistema; se favorecen explicaciones circulares que asumen la corresponsabilidad de los distintos actores en la dinámica relacional” (2010, p. 18). Esto es admitir y asumir que todos los actores participamos en el mantenimiento de un tipo de relación.

Metodología

La investigación de desarrollo en dos partes, una cuantitativa que se derivó de la cualitativa. Esta última se llevó a cabo en dos escuelas de cada nivel de Educación Básica, las cuales fueron elegidas por tener en la prueba ENLACE un resultado Insuficiente¹⁰, ya que según el INEE en Jalisco (2009) existe una correlación entre este resultado con los ambientes de violencia en las escuelas. Este criterio no se pudo aplicar en preescolar, ya que en este nivel no se aplica tal prueba. Todas las escuelas seleccionadas pertenecen al sistema educativo público, de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). La participación de las escuelas en el estudio se realizó previa carta de consentimiento de los directores y sobre todo, la participación voluntaria de los profesores, alumnos y padres de familia quienes fueron sujetos de observaciones y de entrevistas.

El análisis se realizó en torno a cuatro estructuras que sostienen las relaciones de convivencia entre los actores educativos, que como se mencionó, en

¹⁰ El nivel de logro es la descripción de las competencias, habilidades o conocimientos que es capaz de atender el estudiante de acuerdo con su puntaje obtenido. Los niveles son: Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente. El nivel Insuficiente significa que los alumnos responden a menos del 50% de los reactivos de dificultad baja, mientras que los de excelente responden al menos el 50% de los reactivos de dificultad alta. (Secretaría de Educación Pública, 2013)

caso de funcionar con problemáticas, son productoras de violencia. Estas son: 1. Estructura de la interacción para la integración/exclusión. 2. Estructura del Manejo del Conflicto, 3. Estructura del Manejo de la Autoridad y Legalidad, y 4. Estructura de Participación Social.

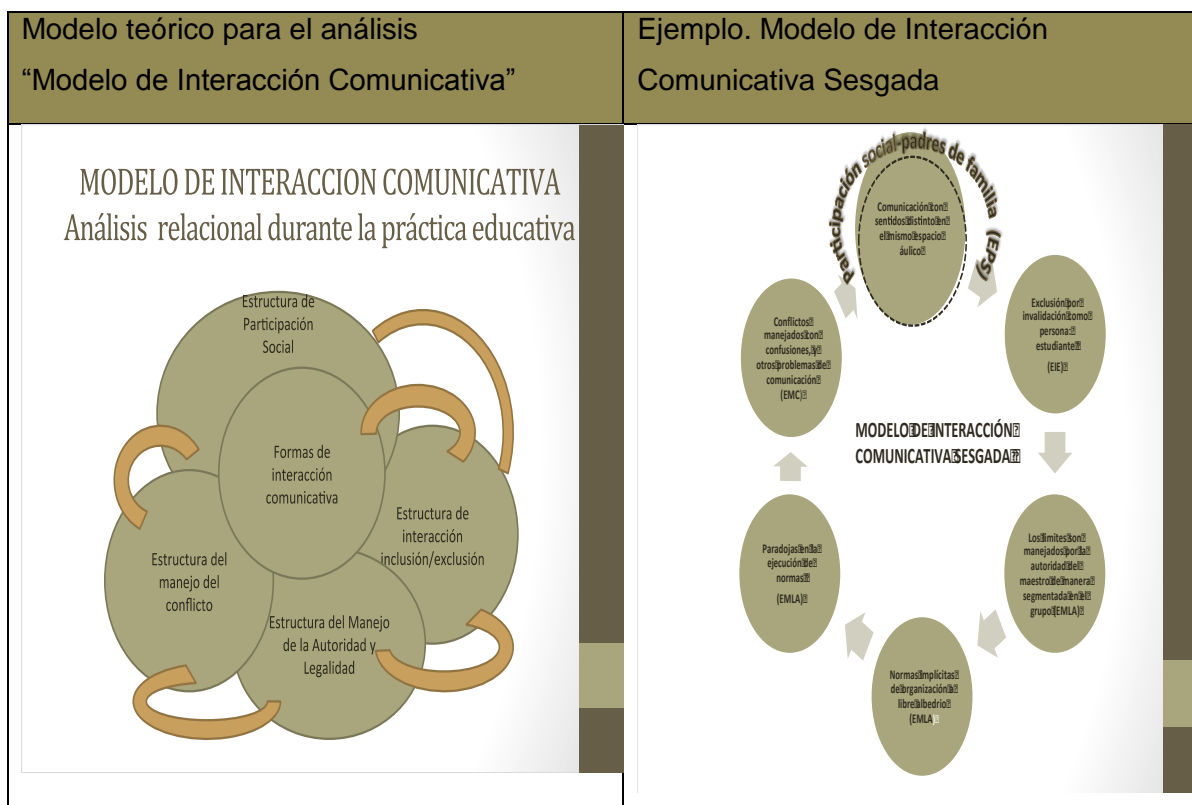
La construcción de datos implicó detectar las pautas de comportamiento durante la interacción comunicativa centrada en las estructuras mencionadas, bajo la intencionalidad de construir una pedagogía para la convivencia y con ello posibilitar de brindar la intervención desde una interacción comunicativa. En este sentido, es importante mencionar que a partir de los resultados cualitativos se diseñó la parte cuantitativa. Se tomó de la parte cualitativa las regularidades detectadas y se elaboraron criterios e indicadores, utilizados para diseñar cuestionarios, mismos que se aplicaron en una encuesta significativa para dar validez a un instrumento de diagnóstico que reportara el índice de convivencia escolar (ICE).

El método: Tiene una modalidad Mixta. El acercamiento cualitativo se realizó con el estudio de casos. Busca documentar los hechos y mentalidades de los actores involucrados, tiene múltiples definiciones y formas de llevarse a cabo, sin embargo, de acuerdo con los objetivos de esta investigación es pertinente definirlo como: “el examen de un ejemplo en acción. El estudio de incidentes, hechos específicos y la recogida selectiva de información permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.” (Walker en Vázquez & Angulo, 2003, p. 16). En tanto que para la parte cuantitativa se aplicó una encuesta en una muestra de escuelas de la ZMG (Guadalajara, San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, Zapopan) y Tlajomulco, que estuvieran evaluadas con la prueba ENLACE 2013 con puntajes por debajo de la Media Estatal. El total de cuestionarios recuperados fueron: Directivos y Profesores: 754, Padres: 807, Alumnos: 1,240

Resultados

Como se mencionó, de la observación cualitativa se construyeron patrones de comportamiento desde una perspectiva sistémica, lo que significa realizar interpretaciones de la interacción comunicativa entre los actores sobre alguna de

las estructuras de análisis, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas, como se muestra en el siguiente cuadro del lado izquierdo, el “Modelo de Interacción comunicativa” (MIC), construcción teórica en el estudio. En tanto que del lado derecho del mismo cuadro, se muestra el caso del MIC Sesgada. En este se observa cómo la comunicación sólo a una parte del grupo, provoca una invalidación tanto del maestro hacia el estudiante como el estudiante hacia el maestro. De igual manera esto es reflejo del manejo de autoridad con problemas de límites y de una organización de las normas confusas que posibilita la interpretación de que lo no permitido se permite, trascendiendo esta forma de organización más allá del aula y todos los actores reconocen implícitamente esto.



Una vez elaborados varios MIC (parte cualitativa) que indican pautas de comportamiento que propician alguna problemática, se derivaron criterios e indicadores para cada una de las estructuras y así elaborar los cuestionarios para aplicarse en la parte cuantitativa, a continuación se muestra un pequeño abstracto.

| Ejemplo de ítems del criterio de | Exclusión: invalidación a la persona | | | |
|--|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
| 5. En las clases se consideran mis opiniones | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

| | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| o puntos de vista cuando mi maestro expone. | | | | |
| 6. En la clase el maestro le pide a otros alumnos que complementen mi opinión. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 7. En la clase, el maestro permite que participe con mis propias ideas u opiniones. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| 8. En la clase, los alumnos dialogamos entre nosotros en voz alta y dirigidos por el maestro. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Este ejemplo muestra un pequeño extracto para caso de la estructura de inclusión/exclusión, cuyo fundamentación se deriva del criterio referido a la invalidación. En seguida se puede apreciar los criterios e indicadores para cada una de las estructuras, los cuales se sacaron de las situaciones observadas en la parte cualitativa.

| | |
|---|--|
| <p>Estructura del manejo de la Autoridad y legalidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manejo de la autoridad <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de límites • Reconocimiento de jerarquías y distribución de responsabilidades 2. Legalidad <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de normas, reglas y acuerdos • Conocimiento de normas y reglamentos • Paradojas (corrupción, contradicciones, flexibilidad, permisividad) 3. Construcción de la ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> • Visión de la norma a futuro (social) • Visión de la norma a futuro (competencia para la convivencia-curricular) • La participación en la elaboración del reglamento (propuestas y reformas) | <p>Estructura del Manejo del conflicto</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicación del Problema <ul style="list-style-type: none"> • Identificar del problema • Reconocimiento del problema 2. Atención al problema <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicación • Concertación, negociación • Solución del problema y aprovecharlo para mejorar |
| <p>Estructura de la inclusión /exclusión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inclusión <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la comunicación (desafiliación) • Vínculos afectivos, empatía, emociones 2. Exclusión <ul style="list-style-type: none"> • Discriminación • Invalidación a la persona, idea | <p>Estructura de Participación Social</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación padres de familia y escuela <ul style="list-style-type: none"> • Participación de los P. de F en la Escuela • Participación de la escuela en la comunidad 2. Niveles de participación <ul style="list-style-type: none"> • Informativos -Activo -Propositivo |

De la aplicación de los cuestionarios se puede obtener el Índice de Convivencia Escolar (ICE). Este se construye a partir de los promedios obtenidos

en cada uno de las categorías en cada una de las secciones dedicadas a las cuatro estructuras antes descritas. El diagnóstico es resultado del cuestionario; va desde deseable, en riesgo, problemático y crítico. Este es la base para el diseño de las estrategias que deben trabajarse, manejadas a partir de las cuatro estructuras de convivencia, ninguna estructura se trabaja por separado o exclusivamente. Las pautas didácticas se darán a través de MIC (de reales a deseables), aplicados en los grupos cuyo diagnóstico resulte con un ICE entre problemáticos y en riesgo.

Conclusiones

- La convivencia escolar se configura a partir del funcionamiento interdependientes entre cuatro estructuras sistémicas: la del manejo del conflicto, la del manejo de la autoridad y legalidad, la de inclusión /exclusión, y de Participación Social, en la que los actores participan en su mantenimiento, y y co-responsabilidad.
- Cada una de estas estructuras que configuran la convivencia existen indicadores factibles de medición y desde el cuales se pueden derivar pautas pedagógicas basadas en relaciones comunicativas favorecedoras de la no violencia
- Las estrategias pedagógicas deben trabajarse las cuatro estructuras de convivencia a través de situaciones reales, métodos situados o de entrenamiento sobre casos mediante situaciones problemáticas

Bibliografía

- Desatnik, O. (2010). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. Castellanos editores: México
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Universidad Iberoamericana/Colección Teoría Social: México
- Vázquez, R. y Angulo, F.[Coords] (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe: España
- Watzlawick, P., Helmick, J., Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Herder: Barcelona

Significados sobre biodiversidad y su relación con la organización familiar: análisis con enfoque de género

Yolanda Oliva Peña
Universidad Autónoma de Yucatán
opena@correo.uady.mx

Resumen: Este artículo tiene el propósito de discutir la relación entre biodiversidad y la organización familiar a partir de los significados de hombres y mujeres a cerca del estado actual de la biodiversidad; investigación de estudio de caso, realizado en el oriente del estado de Yucatán México, con población Maya-hablante. El diseño de investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, con el método fenomenológico. Fue posible advertir que hombres y mujeres recuperan la ecofilia, así como los hombres se miran a sí mismos como depredadores y expresan la importancia de cambiar su forma de explotar los recursos naturales.

Palabras clave: Significados sobre Biodiversidad; Organización familiar; Enfoque de género, Cultura Maya; Ecofeminismo.

El análisis de la organización familiar¹¹ permite mirar en forma micro social, los procesos sociales que tienen lugar en un momento histórico y cultural específico, así como da cuenta del sistema de relaciones sociales fundado en la división sexual del trabajo familiar y el entramado de la estructura social global en la cual está inserta esta organización familiar. Al mismo tiempo, permite observar la subjetivación y valor otorgado a cada sexo en el contexto de las relaciones sociales, su simbolización, las formas de relación entre los sexos y las generaciones y también, el ejercicio del poder socialmente reconocido y asignado a cada sexo, por lo que familia y género constituyen dos ejes analíticos íntimamente implicados, que en este estudio están integrados y enlazados, para fines de análisis.

En este estudio es el interés reconocer la necesaria incorporación de una postura crítica que dé cuenta del orden desigual, a la vez que caracterice, más allá de estereotipos sociales dominantes, cuál es el papel actual de hombres y mujeres en la construcción de una sociedad igualitaria y sostenible, con una mirada desde la construcción de la subjetividad adjetivada, colocando en contexto los discursos y la interpretación de los significados.

¹¹ Familias: conjunto de individuos unidos en torno al parentesco y para fines de reproducción social

El diseño de investigación del presente trabajo se fundamentó en el paradigma interpretativo que puede ir de la mano con el método fenomenológico, que es el que seleccionamos para llevar a cabo esta investigación. Se realizaron 7 entrevistas familiares representan los diversos tipos de familias que en la comunidad se encuentran. La parte ética de la investigación fue cubierta mediante una reunión informativa y de consentimiento a la información y de allí surgieron los que manifestaron interés en participar en la investigación. Se Realizó un “análisis de contenido”, que se elaboró con el NVivo, creando los atributos y las categorías desde el contenido de las entrevistas. Para fines de confidencialidad, los nombres de los participantes son ficticios.

Los resultados se organizan en dos apartados:

1) Significados sobre el estado de los recursos naturales;

En este apartado se exponen los discursos en torno a los significados que la comunidad expresa en torno a la situación actual de los recursos naturales y las causas que han generado tal situación, miradas recreadas a partir del discurso de hombres y mujeres.

2) Los roles de género y la organización familiar para la reproducción

En este sector presento los discursos relacionados con los significados de ser mujer y ser hombre y el rol que cada uno desempeña normativamente para la organización de la familia y la reproducción familiar

Significados sobre el estado de los recursos naturales

El Estado de los recursos naturales

El discurso sobre el estado actual de los recursos naturales cobró significancia, al estar presente en seis de las siete entrevistas realizadas; este discurso al analizarlo en relación a los sujetos que hablan se observa que está mucho más presente este discurso entre los entrevistados en condición de analfabetas, lo que se asocia a una aproximación más dada por la experiencia que por la información, pero como veremos sus apreciaciones abarcan tanto la descripción del estado actual de los recursos como las causas del mismo, enfocadas en contribuir a mejorarla.

Saúl da cuenta en su discurso que los recursos que la naturaleza les

provee se conservan, al tiempo que se han adaptado alimentándose a lo que los campesinos producen en la milpa << *Hay más Tejón, mapache, jabalí, que son los que comen el maíz*>>, Raúl añade a este fenómeno que << *El venado come las hojas de la yuca y del camote y hace que se acabe esa cosecha. El venado y el jabalí se están agotando, no hay. tepezcuicle tampoco, el jaleb, El jabalí come los elotes*>> << *Casi no hay plantas en el monte, casi no se da el maíz*>>.

Por otra parte Saúl introduce el tema de la pérdida de la práctica de la conservación para la vida, al insistir que la comunidad misma ha permitido que desaparezcan variedades de plantas que antes les eran útiles << *antes había en la calle [naranja agria que es utilizada en la comida yucateca] y lo llevaban a vender y ahora nadie lo siembra, por los hormigones, lo dejan, no lo fumiga* >>

A su vez, Pedro da cuenta de que otro proceso que se da es la sobreexplotación de los recursos << *El jabín Capté, el bocón, [maderas preciosas, que se obtenían de la selva alta] ya se acabó, el cedro sólo en el pueblo hay, tampoco se da bien la milpa*>>...

Raúl explica que esta pérdida del monte genera exceso de calor y genera enfermedades a los animales y se mueren; cabe mencionar que al momento del trabajo de campo, numerosas familias habían perdido sus animales de patio.<< *Por el hambre se están acabando los animales, sólo comen hierbas, no tienen que comer, no tienen donde esconderse, no hay tampoco animales de pollos por tanto calor que hace empieza el mes de febrero, marzo*>>...

Por cuanto se refiere a las explicaciones que la gente da respecto a la pérdida de sus recursos naturales se observan distintas posturas, algunos la refieren como producto de la ausencia de prácticas ceremoniales y por una visión de la naturaleza como una renovable de forma sistémica, así como la falta de apoyo institucional para cuidar los recursos naturales, significados que se presentan a continuación.

La percepción de Karla es la milpa ha dejado de dar lo que se daba antes, debido al desapego a la pedagogía cultural sobre el cuidado al ambiente que marca la práctica de rituales y rezos << *Ya no da la milpa porque es castigo*>>...

Esta mirada es complementada con el discurso de Pedro... << *Los antiguos*

tienen su cultura hacen Chac-Chac, se saca jícaras de zascab para el diós y piensan que por eso>>... [como ya no se hace por eso es que la milpa no da], pero señala que esa pérdida cultural en parte se debe al elevado costo que los expertos cobran por realizar el ritual... <<el sacrificio que hace el Xmen [curandero popular] ya cuesta 1000 pesos porque ya abusó ya nadie la quiere hacer, hay uno... [Xmen]... en Espita>>...

Jaime introduce que entre los pobladores, al parecer, prevalece una concepción que les lleva a pensar que no iban a agotarse nunca los recurso del monte y él da cuenta de que se han agotado ciertas especies como...<< Los venados y el pavo de monte, jabalí, tepescuincle, ya casi no hay, casi diarios andan cazando y se lo están acabando. De antes habían matas gruesas como jabín chaká... [tipos de maderas], ... [la gente]... como no sabían que se iba a necesitar >>...

Pedro en cambio, es más contundente al señalar que la población no posee una concienciación ecológica... << A la gente no le preocupa que no hay ya. Y la gente no dan cuenta de lo que va a pasar en el futuro, hace como 8 años trajeron matas de cedro y dicen que no vivió>>...

Raúl llama la atención en la prevalencia de otros factores que inciden en el deterioro de los recursos naturales que es la relación de la comunidad con las acciones de gobierno...<< Ya no hay monte alto y ya no rinden la cosecha y si no tienen dinero para comprar fertilizantes y herbicidas, queda pronto hierba>>.... Deja entrever que, con el paso de los años, se ha creado una relación de dependencia paternalista campesino-gobierno, de tal forma que...<<Si los gobiernos no mandan los apoyos no se cosecha>>... En su discurso Raúl recuerda que el presente gobierno es ineficaz y que...<<La gente sufre crisis, están en una pobreza extrema están abandonados por este gobierno>>... Afirma que prevalecía una mejor situación... << Antes había pollos, no hay maíz para alimentar cerdos, de antes había, hay pocos borregos>>...

En cambio, Pedro con una visión más informada de los avances en el conocimiento científico señala que el problema ambiental es un fenómeno de carácter global... <<Los científicos dicen que es por contaminación y el

calentamiento de la tierra>.

Dos familias, concentran mayor espacio en sus discursos a cerca de la categoría “cuidar es preservar la vida”. Al analizar estos discursos por el tipo de familia, encontramos que en primer lugar se encuentran las familias de tipo extenso y en segundo término las de tipo nuclear.

Saúl indica que a los hijos les enseñan que cuidar el monte y la milpa tiene el valor de la sobrevivencia... <<Los enseñamos a cuidarlo para que tengan que comer>>... Su visión implica la finitud del recurso natural y así lo hace saber a sus hijos... << que si se acaba no va a haber más>> ... Saúl también deja ver que otorga un valor importante a la educación formal como un recurso para la sobrevivencia de sus hijos... << Por eso les damos escuelas para que tengan más conocimientos>> ...

Raúl también comparte la visión de finitud del recurso natural y apunta que la vida se acaba... <<Al acabar el monte todo se acaba>>... Karla nos explica una concepción de trascendencia en el tiempo de los recursos... <<Su papá le decía no cortar matas de cedro>>... [les decían]... << cuiden las matas para que queden grandes cuando crezcan>>...

“La naturaleza no se cuida sola”

En cuatro de las siete entrevistas realizadas está presente el discurso referido a las acciones de preservación de los recursos naturales, en la que sobresalen los discursos encontrados en la entrevista grupal de mujeres.

Son dos familias las que encontramos discursos que enarbolan en torno a la función primordial de la educación formal, dentro de las acciones de preservación. Es Raúl quien manifiesta que el pronóstico es pesimista respecto al futuro de los recursos. ... << la naturaleza va desapareciendo ellos. [los animales salvajes]... van desapareciendo también, no tendrán que comer, la tierra se calentará más y se dará menos el alimento>>... Nos plantea que una acción es dotarse de nuevos conocimientos para hacer la tarea de la preservación... <<por eso deben capacitarse más para cuidar la naturaleza>>....

Raúl nos dice que la biodiversidad y su preservación garantiza una mejor sobrevivencia. <<Entre más especies... [variedad de animales]... hay mejor

comen y si es importante tener más conocimientos para el cuidado de la variedad de especies, se necesitan más orientación. Nunca han tenido ese tipo de orientación>>... Por otra parte, valora los conocimientos de la pedagogía cultural y señala que se debe fortalecer la transmisión de estos conocimientos a las nuevas generaciones...<<Se deben de acostumbrar como de antes para no perder esos conocimientos de los antiguos>>....

Con estos extractos de los discursos podemos resumir que la construcción simbólica del sistema natural es sistémica y circular, de tal suerte que si se afecta a un subsistema, el resto se verá afectado, lo que lo lleva a una postura pesimista y deja la resolución del desequilibrio sistémico fuera de los sujetos, a las instituciones, constatando así la relación de dependencia paternalista que es parte de la experiencia de vida de las comunidades indígenas.

“La tierra es un patrimonio”

Elías nos deja ver que la tierra tiene el valor de patrimonio heredable y de garantía de sobrevivencia...<<Si vendes ya te fregaste por el patrimonio de tus hijos, así tienen seguro la herencia a tus hijos, su patrimonio. Una persona tuvo la ilusión de tener una camioneta... [efectos de la globalización]... y vendió su terreno, tuvo que venderla y se quedó sin dinero, ... nos deja ver su pedagogía del valor que el vivir en su comunidad y trabajar en su comunidad, cuando nos dice... y tiene que salir a trabajar a los ranchos>>...

Los roles de género y la organización familiar para la reproducción

En el discurso de María, podemos apreciar que la definición de mujer se construye en oposición al ser varón... << yo dice mi suegra salía a la milpa, yo no fui varón pero aprendí a tumbar el monte, a sembrar,...>>

El aprendizaje del ser mujer o ser varón que ver con espacios y actividades para cada sexo, proceso del que nos ilustra Pedro ...<<Las mujeres les enseñan las labores del hogar, del cuidado del solar, de los animales, y a levantar semilla y cosechar, también a chapear, a los hombres a sembrar, tumbar, chapear, cazar, cuidar los ganados, así>>...

Karla en su discurso indica que el campo era un escenario de colaboración y aprendizaje, en el que el padre era su agente socializador de los varones...<<su

papá les enseñaban>>... y que el escenario de las hijas era el doméstico y su agente socializador la madre...<<la mamá les enseñaba [a las niñas]... y sus deberes eran... tener el patio limpio, moler, torear>>...

La división del trabajo incorpora a los niños con las restricciones de la edad, de manera diferencial según hombre o mujer, tal y como ilustra *Karla* cuando señala que:...<< iban a la milpa, los niños varones le llevaban la tortilla a su marido a la milpa. A la niña le enseñaba a trabajar cuando queda grande, lavar nixtamal, a tortear, al niño a tumbar, a sembrar...>>.

Abundando en la división del trabajo familiar, *Raúl* deja ver la presencia de una división del trabajo marcada diferencialmente entre los sexos y las edades... << Se levantó... [Raúl]... fue a leñar, desgranar el maíz para el Nixtamal, mi esposa barrió, cocinó, lavo trastes y ropa, mi hijo mediano fue a buscar leña. El mayor está estudiando y fue a hacer su tarea a Espita, el tercero y el cuarto fueron a leñar y chapear, su papá fue a abrir el camino de su milpa >>... Como se observa, en las generaciones jóvenes coexiste la cooperación y la libertad de no colaboración para el hijo que está estudiando, lo que nos habla de una familia organizada no sólo como forma de reproducción, al estilo tradicional...>>.

Pedro complementa esta descripción de la organización familiar comentando su pedagogía de la comunicación y coordinación del trabajo, como unidad familiar...<< Nos ponemos de acuerdo para avanzar el trabajo, cada día vemos que problema no hemos solucionado... Esta comunicación que tiene con su esposa se refleja cuando comenta lo que le dice a su esposa...<< Tienes que venir a ayudarme a hacer la comida en la milpa... y cuenta que la esposa lo ayuda a él en el campo, pero que todos... a veces le ayudamos en la casa... *Pedro* recuerda que esta organización la aprendió de su familia de origen ya que...*mi mamá es campesina y también lo hacíamos...* Además en su familia adoptiva también existe esa forma cooperativa... *Mi suegro me ayuda en la apicultura, se cosecha entre 5 personas...>>.*

Felipe en su discurso da cuenta que el ámbito de las mujeres es el privado y el público para los hombres, pero que esto está cambiando con las generaciones actuales, ya que señala...<< La forma en que se comportan hombres y mujeres

cuando creció casi no hay muchachas, no andan en la calle, ahora salen de su casa, andan en bicicleta...>>...

Conclusiones

Los hallazgos sobre los significados sobre la biodiversidad son:

1. Una visión que relaciona en situación de dependencia directa del hombre la naturaleza, en la sostenibilidad humana depende de la sostenibilidad de los recursos naturales. Esta concepción ha sido enarbolada por varones y mujeres entrevistados. Cabe señalar que estudios desde el “eco feminismo” han dado cuenta de una concepción diferencial entre las sociedades occidentales y las étnicas o grupos indígenas, éstas últimas guardan una relación más armónica con la naturaleza, como lo encontrado en este estudio. (Shiva 2003: 23) “Por el contrario las culturas y las economías que han practicado la diversidad conciben la biodiversidad como una red de relaciones que garantiza el equilibrio y la sostenibilidad”.

2 .Las prácticas que demanda esta visión comunitaria y familiar son de respeto y restauración, en la que comprende acciones de diverso orden: subjetivas, objetivas, institucionales y de concienciación ecológica. Este discurso está implícito en hombres y mujeres de esta comunidad. Secaira (2000) en su estudio en Guatemala encuentra que los Mayas veneran la naturaleza por ser manifestación de la divinidad o de espíritus cercanos a ella. Asimismo, señala que las ceremonias religiosas son para restaurar la armonía rota y mejorar la existente”. En la concepción encontrada en este estudio está presente la percepción de no poseer la propiedad ni la autoridad moral para la extracción de los recursos, ya que el único propietario es la divinidad y ésta tiene sus guardianes que son los *Aluxes*, a los que se les solicita la anuencia para realizar la extracción.

3. Por lo que se refiere a la relación hombre-naturaleza se observa una realidad diferencial según el sexo y la edad; el monte es esencialmente un espacio masculino y el rol de la mujer es de complementariedad. En su trabajo Woortmann (2007) sugiere que los espacios naturales también están clasificados por los espacios sociales que están en relación con los dominios de género, tal

como se aprecia en la cita: The classification of natural space is also a classification of the social spaces and dominions relevant to each gender.

4. La tarea de la reproducción corresponde a las mujeres, mientras que a los varones e hijos se les confieren papeles complementarios. En los trabajos sobre la población Indú Shiva (2003) ha encontrado lo que las mujeres colaboran en la producción y reproducción de su entorno familiar, y que las generaciones jóvenes están generando algunos cambios, tal y como se ha descrito en este estudio, se advierten algunos cambios que empoderan a la mujer como son el control natal, el acceso a la educación formal, a el espacio público, antes considerado masculino, la complementariedad de tareas en el entorno familiar y la disminución de prácticas de ejercicio de la violencia física como expresiones de control social.

En esta investigación se encontró que son las mujeres las que poseen la experiencia y el saber emanado de los espacios público y privado, y por tanto han elaborado un saber global, que los hombres que en la praxis actúan diferencialmente, de ahí la importancia de fortalecer la labor de la mujer en la transmisión de este saber global, para que las nuevas generaciones cuenten con elementos integradores, emanados de la experiencia femenina. .

Referencias

- Giddens, A. (2000). *Un Mundo Desbocado: los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas*. Madrid: Taurus.
- García, A. (2004). *Familia y Sociedad: Un Estudio Antropológico en el Centro y Occidente de Asturias y Semejanzas con el Norte Peninsular*. Oviedo: Real Instituto de estudios asturianos.
- Holland, B. (1996). *Ecofeminismos*. Madrid: Cátedra.
- Shiva, V. (2003). El Saber Propio de las Mujeres y la Conservación de la Biodiversidad. En Mies M, Shiva, V. *La Praxis del Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria
- Secaira E. (2000). *La Conservación de la Naturaleza, el Pueblo y Movimiento Maya*,

y la Espiritualidad en Guatemala: Implicaciones para Conservacionistas.
Guatemala: SUI.

Strauss, A., Corbin, J. (1996). *Basic of Qualitative Research. Techniques for Developing Ground theory.* Nueva Deli. SAGE Publications.

Woortmann Ellen (2007). Cambios de tiempo y espacio/Cambios sociales, bajo el Impacto de la modernización. *Estudos Feministas, Florianópolis, 15(2): 240,* mayo-agosto.

Warren, K. (Ed.).(2003). *Filosofías Ecofeministas.* Barcelona: Icaria

Investigación evaluativa del logro del alumnado de educación preescolar en el estado de Jalisco

*Lya Sañudo Guerra
Isabel Sañudo Guerra
Secretaría de Educación Jalisco
lyasa54@yahoo.com.mx
isabelsa2002@hotmail.com*

Resumen: Es un reporte parcial de una investigación evaluativa comparada acerca del logro de los niños y niñas de educación preescolar en Jalisco y Zacatecas. El proyecto fue financiado por Fondos Mixtos y tuvo una duración de dos años. El fundamento de la investigación es desde la evaluación formativa y es altamente contextualizado. Es un modelo de evaluación que incluye un instrumento que puede ser contestado en línea a partir de la observación, la entrevista y al análisis del portafolio. Se estableció una muestra estratificada no paramétrica y se aplicaron a 1015 escuelas de 5227. Los resultados se reportan por estándares curriculares /ciencias, matemáticas, español y desarrollo personal y social, por región, por sector y estatal. Aquí se reportan sólo los resultados globales por región en Jalisco donde se observan tres bloques: una región por encima del 60% de un nivel de ejecución estratégico (Altos Norte), un segundo bloque de siete regiones que se ubican con muy poca diferencia, entre 55% y 45% y un tercer bloque de tres regiones que se encuentran entre 37% y 32% (Sierra Occidental, Valles y Norte)

Palabras clave: Evaluación, Preescolar, Estándares curriculares

Planteamiento del problema

La investigación Modelo de Evaluación Cognitiva y Psicosocial para Niñas y Niños de Educación Preescolar en el estado de Jalisco” fue financiada por el Fondo Mixto Conacyt- Gobierno del estado de Jalisco (Clave 170324 Convocatoria 2011-06) y se llevó a cabo durante los años 2012 al 2014. El planteamiento de este estudio se realizó por el entonces Coordinación de Educación Básica del estado ya que la evaluación en preescolar es uno de los grandes desafíos en la educación en nuestro país por las características propias de la edad; se señala que es muy difícil identificar los logros obtenidos siendo los alumnos tan pequeños, se advierte que es la edad en que más se aprende y en dónde los cambios son inmediatos y muchas veces poco evidentes. El propósito es construir un Modelo de Evaluación Diagnóstica de amplio alcance que posibilite el uso de

los resultados desde el ámbito del aula hasta de los tomadores de decisiones para constituir una cultura de evaluación en los agentes educativos involucrados.

Este objetivo se alinea a la política actual donde se fincan las bases para que cada entidad federativa diseñe instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa que permitan brindar un apoyo diferenciado a los estudiantes de educación básica.

Se diseñó un instrumento para un diagnóstico estatal flexible que incluya aspectos contextuales del plantel y del entorno del alumno; que pueda ser factible de modificarse desde la perspectiva y consideración de los docentes como parte de sus herramientas de formación y como elemento base para diseñar el trayecto formativo de los alumnos

Lo que aquí se reporta son solo los resultados parciales de la segunda etapa, en la que colaboraron un grupo interinstitucional de investigadoras consolidadas y en formación, educadoras y becarios. En esta última etapa trabajaron, además de las autoras, Ruth Perales Ponce (CIIE), Gloria Margarita Panduro Loera (CIDEP), Lorena Hernández Rentería (CIDEP), Lucina Isabel Elizondo Hernández (CIIE), Rosaura Cisneros Domínguez /Directora de preescolar), Adán González Ramírez (UPN), María de los Ángeles Hernández (ISIDM). La misma investigación se realiza en Zacatecas, con un equipo coordinado por Marcelina Rodríguez Robles (Coordinadora equipo Zacatecas). En ambos estados la colaboración de las autoridades educativas fue determinante.

Marco teórico

El trabajo está basado en el concepto de *Evaluar para comprender...* *Evaluar para fortalecer*, a partir de un enfoque formativo. El evaluador recoge, clarifica, organiza y difunde entre cada grupo la perspectiva de los demás, con vistas a la creación de un conjunto final de valores e indicadores que servirán como estándares de calidad válidos para todas las organizaciones participantes (Fernández-Ramírez, B. (2009). Se trata de contar con una descripción válida de la realidad educativa.

No es una tasación, comparación o rendición de cuentas sino un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia,

exigencias y significados. Toma como punto de partida los contextos sociales y culturales del alumnado y permite al docente identificar con base a su experiencia el punto de partida del diagnóstico desde una perspectiva reflexiva de su papel en el aprendizaje

Se corresponde con las metas e intenciones formativas del colectivo docente para revisar la práctica a través del acompañamiento entre iguales y establecer comunicación inicialmente con los padres de familia, puesto que el nivel preescolar es el primer acercamiento a la escolaridad para la mayoría de los niños y niñas.

En este sentido, la propuesta de pilotaje de Landsheere (1996) 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, y desde la perspectiva de esta investigación, información que surge de las educadoras mismas, su discurso, sus prácticas y el avance en el desarrollo de los niños y niñas de preescolar, tomando en cuenta las complejidades implicadas en cada ámbito geográfico. Así, el procedimiento de creación de este modelo es a través de un extenso período de discusión con diversos grupos de expertos y de interés (INEE, educadoras, autoridades...).

Metodología

La metodología utilizada para el modelo de evaluación es investigación evaluativa complementaria; cualitativa, utilizando la observación y la entrevista para la recuperación, descripción y análisis de los procesos en el aula, el comparativo entre los logros y dificultades, avances y retrocesos, los beneficios y los obstáculos de las docentes y sus alumnos; y, cuantitativa, en el diseño del instrumento estandarizado que muestre las diferencias regionales y posibilite el uso de sus resultados para la toma de decisiones, diseño de programas y muestre el logro educativo por regiones en el estado de Jalisco y Zacatecas.

El diseño global de la investigación se planteó en dos etapas, la primera, que no se describe en este documento que implicó un primer acercamiento a los saberes sobre evaluación de las educadoras y que las preparó para el siguiente

estudio. La segunda etapa incluyó el diseño del instrumento, su socialización y discusión con expertos (evaluadores / INEE y educadoras), la aplicación piloto, los ajustes requeridos, el establecimiento de la muestra, la aplicación formal y los reportes de resultados.

Instrumento

Se diseñó un Manual de aplicación en donde se especifican datos generales, enfoque, instrucciones, propuesta de una situación de aprendizaje, etc. para aplicar una escala estimativa diseñada a partir de los estándares curriculares organizados en tres componentes, español, matemáticas y ciencias y se agregó el Campo formativo de desarrollo personal y social dada su relevancia actual. Se plantearon a las evaluadoras tres formatos del instrumento: impreso, en PDF editable y en línea, para facilitar su aplicación.

El diseño del modelo utiliza los Estándares Curriculares para el nivel preescolar que marca el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 para ayudar al docente a identificar las capacidades de sus alumnos, comprobar y sistematizar el avance los avances y dificultades que tienen los alumnos en logro de sus aprendizajes.

Los estándares curriculares que operan como indicadores, concebidos como constructos sociales que pueden ser criticados, matizados o redefinidos. El conjunto de indicadores crean (definen) y delimitan al objeto que intenta ser valorado, asumiendo que la situación podría ser definida y construida de maneras diferentes (Peter Dahler-Larsen, 2012).

Se analizaron con detalle los estándares curriculares y en el proceso se observó una progresión, que no necesariamente indica linealidad en el currículo. Se exploraron los estándares globales, se identificó una gradualidad entre ellos para determinar cuáles muestran para el caso que nos ocupa, un diseño de evaluación para preescolar, ciertas características para ser atribuidos como globales.

Por otro lado, se aprecia cómo el niño y la niña usan estrategias y recorren caminos diferentes de los previstos por los docentes, y gracias a esto, se puede conocer, o por lo menos deducir, qué está sucediendo en su mente (...) “y por lo

general lo que podemos ver y comprender nos muestra niveles de complejidad mucho más elevados de lo que imaginamos y por ello nos abre expectativas y nos anima a intervenciones educativas más correctas” (Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar Volumen I, 2005:34).

Bajo este marco, se asume el concepto de niveles de ejecución como el recurso, que posibilita la graduación de los estándares curriculares para operarlos. “Puesto que existe una relación intrínseca en el mapa curricular de educación básica, que permite ésa inclusión desde el supuesto de que, en el transcurso de los tres años de escolaridad en preescolar, el alumno ha trabajado con distintos niveles de complejidad el contenido del Programa” (Manual de aplicación, 2014: 6).

Los niveles de ejecución en preescolar facilitan la interpretación de resultados y evaluación de los aprendizajes en preescolar (Dunstan, et al., 2011) en el marco del Acuerdo 592.

La validez, se establece al encontrar indicadores que cuenten con el consenso y la aprobación de los grupos implicados, definidos siguiendo las directrices de métodos y técnicas de investigación y evaluación. Desde la perspectiva de esta investigación, la información para la determinación final de los indicadores surge de las educadoras mismas, su discurso, sus prácticas y el avance en el desarrollo de los niños y niñas de preescolar, tomando en cuenta las complejidades implicadas en cada ámbito geográfico. Se complementa con un cuestionario y/o el portafolio.

Este diseño implica superar viejos supuestos acerca de si la persona no sabe o no puede resolver, cuando en realidad resuelve con los recursos que posee. Se asumió que no existe una sola manera de resolver, cuando también existen diferentes niveles de ejecución en las personas (Dunstan (2011).

Resultados

Para la aplicación formal se llevó a cabo una selección de una muestra estratificada (de organización completa, tridocente, bidocente, unitario; turno matutino y vespertino, de sostenimiento estatal, federal o particular; urbano rural)

no probabilística, validada por las autoridades del nivel para aplicar el Manual al 20% de los Jardines de Niños (1015 escuelas.) en todas las regiones del estado. En la tabla 1 se muestra la distribución de escuelas por región.

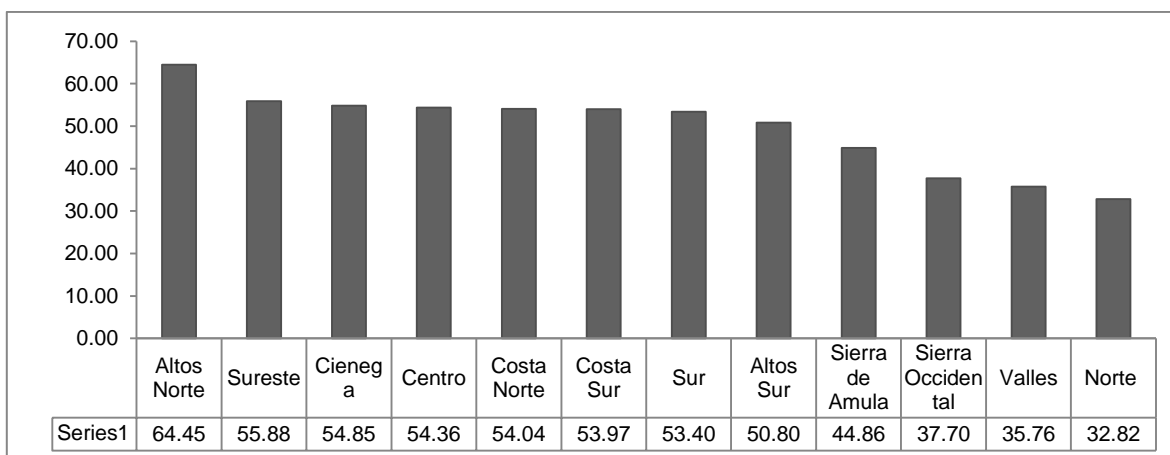
Se realizó una sesión de capacitación por cada uno de los 22 sectores escolares federales y 12 estatales, y dos grupos de aplicadores de escuelas indígenas, con una asistencia promedio de 40 aplicadoras en cada una. Esta población está constituida por directoras sin grupo, asistentes y asesoras técnico pedagógicas que serán responsables del trabajo de campo.

Tabla 1. Cantidad de escuelas evaluadas con respecto al total por región

| Región | Centro | 04 Ciénega | 06 Sur | 03 Altos Sur | 07 Sierra de Amula | 11 Valles | 02 Altos Norte | 09 Costa Norte | 08 Costa Sur | 05 Sureste | 10 Sierra Occidental | 01 Norte | Total |
|---------|--------|------------|--------|--------------|--------------------|-----------|----------------|----------------|--------------|------------|----------------------|----------|-------|
| Muestra | 503 | 83 | 73 | 56 | 53 | 53 | 46 | 41 | 37 | 36 | 23 | 11 | 1015 |
| T | 2272 | 391 | 317 | 433 | 138 | 317 | 397 | 234 | 227 | 197 | 115 | 189 | 5227 |

Los resultados se reportan por estándares curriculares (ciencias, matemáticas, español y desarrollo personal y social, por región, por sector y estatal. Aquí se reportan sólo los resultados globales por región en Jalisco donde se observan tres bloques: una región por encima del 60% de un nivel de ejecución estratégico promedio (Altos Norte), un segundo bloque de siete regiones que se ubican con muy poca diferencia, entre 55% y 45% y un tercer bloque de tres regiones que se encuentran entre 37% y 32% (Sierra Occidental, Valles y Norte) Se realizaron reportes con dos criterios: por estándares curriculares matemáticas ciencias, español y el campo formativo de desarrollo personal y social, por región, sector y estatal, global por región, sector y estatal (Gráfica 1)

Gráfica 1. Comparativo de los resultados por regiones



Discusión y conclusión

Además de lo anterior, en el estudio se identifican diferencias entre sectores y regiones las tendencias hacia el alto y el bajo desempeño son regulares. Por lo que en general, el área de conocimiento con mayor fortaleza es la que se refiere a

matemáticas, luego ciencias y finalmente español, que en algunas regiones es especialmente baja. En forma específica, se requiere de especial atención a las habilidades de investigación referidas a la ciencia; la capacidad de argumentación, tanto es español como en la asociada con los problemas y operaciones matemáticas; y en menor grado, es necesario fortalecer la geometría. En el Campo Formativo de Desarrollo Personal y Social, se necesita trabajar más la autonomía y con ello, la toma de decisiones.

La Región de más alto desempeño es en Altos Norte y la más baja es la Norte, para poder tomar decisiones para intervenir y mejorar los procesos, es necesario adentrarse en los resultados específicos por estándares curriculares.

No es necesario ahondar en la trascendencia que estas debilidades pueden llegar a tener en los niveles siguientes, y es muy conocida para muchos investigadores y educadores esta misma problemática durante toda la educación básica.

Aunque en general las dos zonas indígenas, una se encuentra en la Región norte y la otra en la Región Sur, presentan el mismo comportamiento en las cuatro áreas, es notorio que sus debilidades son el respeto a la diversidad e igualdad, la participación en eventos comunicativos orales (en la Región Nahuatl) y la producción de textos escritos.

Referencias

- Dahler-Larsen, P. (2007). ¿Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación en *Evaluación de políticas públicas*, 836, 93-104.
- Dunstan S. et.al. (2011) *La evaluación de competencias a gran escala en la Educación Básica*. México.
- Fernández-Ramírez, B. (2009). Construcciónismo, posmodernismo y teoría de la evaluación. La función estratégica de la evaluación. *Athenea Digital*, 15, 119-134.
- Landsheere, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Muralla.
- Manual de aplicación del Modelo de Evaluación para niños y niñas de Educación Preescolar en el estado de Jalisco ¡2014) CoecytJal / RPE: Guadalajara.

Moreno, Eva. (Coordinadora) (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. México. SEP.

Programa de estudios 2011: *Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar*, primera edición electrónica 2011, SEP; 2011; México.

Secretaría de Educación Pública. (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592. Diario Oficial de la Federación.

La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las Escuelas Normales de Sonora

*Adrian Israel Yañez Quijada
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261
Marco Antonio Gamboa Robles
Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
Etelbina Memdoza Medina
Escuela Normal Estatal de Especialización
a.yanez@ifodes.edu.mx
m.gamboa@ifodes.edu.mx
enee_emendoza@ifodes.edu.mx*

Resumen: El presente trabajo describe un análisis sobre la influencia de variables socioeconómicas sobre el acceso a la educación superior. A partir de un estudio transversal descriptivo en el que participaron 1142 aspirantes a docentes de la totalidad de las Escuelas Normales de Sonora. Se constató que en efecto, la escolaridad y ocupación de los padres marcan diferencias en quiénes logran incorporarse a las instituciones mencionadas. Se concluyó que las Escuelas Normales son las Instituciones educativas de México que utilizan filtros más rigurosos para seleccionar a los aspirantes. A manera de sugerencia, se resalta la relevancia de que las normales del país atiendan las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, ya que estas variables siguen determinando el acceso a la Educación Superior

Palabras clave: diversidad social, pruebas de ingreso, acceso a la educación, formación docente.

Planteamiento del problema

Incluirse como alumno en una Institución de Educación Superior (IES) puede resultar una tarea difícil, ya que la mayoría de las Universidades del mundo implementan rigurosos procesos de admisión con el fin de analizar las capacidades de los aspirantes a incorporarse a sus filas.

En Latinoamérica, una situación social que marcó la pauta para el establecimiento de tales procesos, fue el periodo de masificación. En la década de los setentas y ochentas, existió una expansión en el crecimiento de la matrícula. Tal escenario se debió a la lucha de los estudiantes por tener mayores oportunidades de acceso a la educación superior, particularmente en las clases medias. Bajo esta condición, el alumnado universitario dejó de ser una pequeña elite, para convertirse en un sector social más amplio dentro de las sociedades (Brunner, 2007).

Brunner y Uribe (2007) señalan que con el aumento de la matrícula, las IES se encontraron en un predicamento, debido a la dificultad de garantizarle el acceso a un número de aspirantes cada vez mayor. Fue bajo esta situación que las Universidades optaron por implementar procesos de admisión rigurosos, con el objetivo elegir a los estudiantes que tuvieran mayor oportunidad de terminar sus estudios (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 1997).

El proceso de admisión generalmente se compone por la evaluación de conocimientos previos de los estudiantes, a través la implementación de pruebas que evalúan habilidades verbales, lógica matemática, redacción y matemáticas; además se toma en cuenta los puntajes o calificaciones obtenidas en el nivel previo (Zwick, 2012). Se seleccionan a los estudiantes que obtienen los mayores puntajes en este tipo de pruebas y los que presentaron las mejores trayectorias escolares previas.

Sin embargo, el tema de seleccionar a un determinado número de estudiantes para ingresar a la Educación Superior, genera controversia, en el sentido de que a ciertos estudiantes se les dificultará el ingreso y otros simplemente no continuarán con sus estudios universitarios. Las implicaciones educativas, sociales y culturales son variadas y generalmente se conciben como situaciones de injusticia, en investigaciones recientes Zwick y Himelfarb (2011) han encontrado que el ingreso a las universidades se encuentra relacionado con variables socioeconómicas de los estudiantes

En México, un país de grandes disparidades económicas, examinar este aspecto en la población que ingresa a las IES resulta significativo, por ello, el objetivo central del presente trabajo es analizar la presencia de diferencias en los antecedentes socioeconómicos de dos grupos de estudiantes, aquellos que son admitidos y aquellos que no han sido admitidos en escuelas con ciertas características específicas en una región de México.

Marco teórico

La influencia de variables socioeconómicas en el acceso a la Educación Superior

En Estados Unidos se han realizado estudios para analizar si componentes de los procesos de admisión, se relacionan con los antecedentes socioeconómicos. Bridgeman, Burton y Pollack (2008), refieren que en las Universidades estadounidenses la prueba utilizada mayormente para la selección de estudiantes es el *Scholastic Assessment Test* (SAT), esta evalúa habilidad verbal, matemáticas y redacción, de igual forma, se contempla el rendimiento mostrado en el bachillerato. No obstante, los autores describen que el uso de estos mecanismos ha resultado controversial, ya que se asocian con variables socioeconómicas de los aspirantes.

Zwick (2012) refiere que las pruebas estandarizadas, en lugar de medir cuestiones académicas o intelectuales de los estudiantes, parecen evaluar aspectos asociados a las características socioeconómicas de sus familias. Ya que según el autor, es posible prever los resultados, analizando la escolaridad de los padres, ocupación e ingresos económicos.

Diversos autores aluden que los estudiantes que provienen de un sector social desfavorecido, presentan un desempeño académico menor, respecto a los de clases sociales altas (OCDE, 2010a; Déves, Castro, Mora y Roco, 2012). La tendencia de las investigaciones indican que los estudiantes de un sector desfavorecido, obtendrán menores puntajes en las pruebas de admisión estipuladas por las IES debido a que, en el papel, los alumnos en mejor situación social y económica, procederían de mejores colegios, sus padres tendrían un nivel educativo mayor, presentarían condiciones ideales para el estudio, como el contar con computadoras, internet, software educativo, libros, automóvil para llegar a la escuela, entre otras condiciones económicas y culturales que los pondrían en ventaja. En este sentido, Collage Board (2011), dio a conocer un informe evidenciando que los estudiantes que han obtenido los mayores puntajes en pruebas estandarizadas, son precisamente los que proceden de familias con mayores ingresos económicos (Ver tabla 1).

Tabla 1. La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre la prueba SAT

| Ingreso familiar por mil dólares al año | Porcentaje de aspirantes | Lectura Crítica | Matemáticas | Redacción |
|---|--------------------------|-----------------|-------------|-----------|
|---|--------------------------|-----------------|-------------|-----------|

| | | | | |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Arriba de 200 mil | 7% | 568 | 586 | 567 |
| 140-200 | 9% | 541 | 555 | 533 |
| 80-140 | 27% | 521 | 535 | 511 |
| 20-80 | 44% | 483 | 496 | 472 |
| 0-20 | 13% | 434 | 460 | 429 |

Fuente: College Board (2011).

En lo que alude a la selección de los aspirantes a docentes y su relación con sus antecedentes socioeconómicos, Yañez, Vera y Mungarro (2014), encontraron que existe una fuerte relación entre las variables mencionadas. En una muestra de 1200 aspirantes a docentes, partiendo de un modelo multivariado, se determinó la influencia de los antecedentes socioeconómicos no sólo en el acceso a las Escuelas Normales, además, este constructo también impactará en el rendimiento académico del primer año de estudios ($R^2 = .300$). Otro de los hallazgos encontrados por los autores, es que la trayectoria escolar previa de los aspirantes, es cercana a los niveles de excelencia y su rendimiento es similar durante su formación.

Método

Tipo de investigación

El presente trabajo es un estudio no experimental de tipo transversal que pretende analizar si existen diferencias en los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes admitidos y no admitidos de las Escuelas Normales de Sonora. Lo cual contribuirá a identificar si las variables socioeconómicas de los aspirantes, influyen en el acceso a estas instituciones.

Participantes

En el periodo de admisión 2011 de las Escuelas Normales de Sonora, participaron 1903 aspirantes a docentes. Para fines de este trabajo se dividió a esta población en dos partes, la primera alude a los 1142 estudiantes que representan a la totalidad de estudiantes que no fueron elegidos para ser futuros docentes (60.01%). La segunda se conformó por 761 (39.99%) alumnos que corresponden a la totalidad que lograron ingresar a las Escuelas Normales en ese periodo de admisión.

Instrumentos

En lo que alude a los antecedentes socioeconómicos, a partir de las investigaciones desarrolladas por Chain (1995), se retoman variables que indagan características socioeconómicas de estudiantes de Educación Superior, tales como la ocupación y escolaridad de los padres¹², aunado a esto y con el fin de complementar el análisis de estas variables, se utilizó el *Índex of home possessions* (OCDE, 2010), en el cual se le pregunta a los estudiantes si son poseedores de reproductores de DVD, computadoras, internet, automóvil, teléfono, lavadora y televisión de paga, siendo un índice que va de 0 a 1, donde valores cercanos a 1 representan mayor posesión de estos bienes. Para esta investigación las tres variables se midieron por separado.

Procedimiento

En el periodo de admisión 2011 de las Escuelas Normales de Sonora, se les aplicó a los alumnos aspirantes el cuestionario de antecedentes socioeconómicos. El cual se implementó en una sola sesión y en grupos. El tiempo promedio para responderlo fue de 5 minutos, al terminar se verificó que todos los reactivos estuvieran contestados. Posteriormente, se le solicitó al IFODES, los puntajes obtenidos en la prueba EXANI II y las calificaciones obtenidas en la preparatoria, para así en colaboración con esta institución, generar una base de datos, en la cual se conocía a los alumnos que habían logrado ingresar y los que no, a las Escuelas Normales de Sonora. Tal base de datos se realizó en el programa estadístico SPSS versión 19.

Procedimientos estadísticos

Los análisis estadísticos realizados fueron pruebas t de student para muestras independientes. Se analizó si existían diferencias en las medias de las pruebas de antecedentes socioeconómicos y académicos (EXANI II y promedio de preparatoria), bajo la condición de haber sido admitido o rechazado en las Escuelas Normales.

Resultados

Antecedentes socioeconómicos ¿existen diferencias?

¹² Sin embargo, se utilizó la siguiente clasificación: primaria= 6 años, secundaria= 3, preparatoria =3, universidad cómo esta varía, se le asignó un valor de 5 y posgrado dependiendo si era maestría se le asignaba 2 y doctorado 4 años. A todos se les preguntaba si el nivel de estudio mencionado, sus padres lo habían culminado. Posteriormente, se realizó una sumatoria entre la escolaridad de la madre y del padre.

Uno de los aspectos centrales de este trabajo fue analizar si existen diferencias en lo que respecta a los antecedentes socioeconómicos en los aspirantes a docentes de Sonora.

En la tabla 2 se presentan la escolaridad de los padres por tipo de estudiantes, tal como se mencionó anteriormente, esta variable se mide a través de los años de escolaridad netos cursados por los padres. Se muestra que los padres de los estudiantes admitidos presentan mayores años de escolaridad que los estudiantes no admitidos. Las investigaciones refieren que la escolaridad es una variable muy importante en el acceso a la universidad, situación que se evidencia en la presente tabla. Sin embargo, cabe resaltar que los padres de los estudiantes presentan un nivel educativo preponderantemente medio superior.

Tabla 2. Escolaridad de los padres por tipo de estudiante

| Tipo de estudiante | Años de escolaridad | Valor t | Significancia |
|---------------------------|----------------------------|----------------|----------------------|
| Admitido | 12.08 (DS= 3.50) | 6.26 | .000 |
| No admitido | 10.51 (DS= 3.62) | | |

El índice de posesiones en el hogar evalúa el poder adquisitivo de las familias, lo que lo convierte en un vital indicador para la evaluación de los antecedentes socioeconómicos de las familias de los estudiantes normalistas. En la tabla 3 se muestra que los estudiantes admitidos se ubicaron de mejor manera en este índice, indicando que estos presentan mayores posesiones materiales, lo que implica recursos importantes para el estudio como computadoras e internet, esta condición puede impactar directamente en el logro educativo, ya que el acceso a la información y las posibilidades académicas que genera el contar con estas herramientas son de vital importancia en la actualidad (OCDE, 2010).

Tabla 3. Comparación de medias para la variable de posesiones en el hogar, por tipo de estudiante

| Tipo de estudiante | Índice de posesiones en el hogar | Valor t | Significancia |
|---------------------------|---|----------------|----------------------|
| Admitido | .70 (DS= .15) | 2.80 | .005 |
| No admitido | .63(DS= .19) | | |

Por último, se encontró que la ocupación de los padres no fue una variable que mostró diferencias significativas entre los grupos, los datos indicaron que en

ambos, existe predominancia de trabajos no profesionales, tales como obrero por parte de los padres y ama de casa por parte de las madres.

Discusión y conclusión

Se partió del objetivo de analizar si existían diferencias en los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes admitidos y los no admitidos en las Escuelas Normales del Estado de Sonora. Lo encontrado fue que los estudiantes que se logran incorporar a las filas de tales instituciones, presentan mejores antecedentes, como padres con una mayor escolaridad y con mayores posesiones materiales. En este sentido, Casillas, Chaín y Jácome (2007) refieren que los estudiantes de nivel superior se pueden seguir considerando como una élite, a partir de sus antecedentes familiares y económicos. Sin embargo, a pesar de que existieron diferencias, no fueron tan marcadas como en los resultados encontrados por estos autores. La idea anterior, se sustenta sobre la base de que las dos poblaciones de estudiantes que fueron exploradas, provenían de preparatorias públicas de la región. Además, respecto a la escolaridad y ocupación de los padres. Estos presentaron una distribución ligeramente inclinada hacia los admitidos.

En diversos estudios se ha encontrado mayor diversidad en aspirantes a Universidades mexicanas e internacionales (Guzmán y Serrano, 2011; Zwick y Himelfarb, 2011), lo que se ha encontrado en las Escuelas Normales de Sonora es un perfil estudiantil más homogéneo; si bien podemos coincidir en que el prestigio social del docente no tiene el mismo estatus que en otros países. Lo que influye que los estudiantes de preparatoria en mejor situación socioeconómica, prefieran dedicarse a otras profesiones tales como la medicina, o ciencias duras (OCDE, 2005). En México una creencia general es que los docentes no obtienen los mejores salarios, además con la tradición de compra y venta de plazas, el ser docente puede proyectar un panorama poco alentador (Barrera y Mayers, 2011). A pesar de esto, los resultados de la presente investigación mostraron que los aspirantes de las Escuelas Normales de Sonora, al igual que el resto de las Instituciones de Educación Superior de México, poseen cierta diversidad

socioeconómica, aspecto que puede generar una situación de ventaja o desventaja a la hora de enfrentar los procesos de admisión.

En este sentido, el requisito de admisión que marcó diferencias más amplias sobre el ingreso a las normales, fue la prueba EXANI II. Bridgeman et al (2008) y Zwick (2012) señalan que el uso de pruebas estandarizadas como parámetro de selección de estudiantes en Educación Superior está relacionado en mayor medida, con variables socioeconómicas de los estudiantes. Lo encontrado en este estudio fue que en efecto, había diferencias entre los estudiantes admitidos y los que no lograron ingresar. Lo que puede indicar que los estudiantes con padres con mayor escolaridad y posesiones materiales, presentan mayores posibilidades de obtener puntajes más elevados en la prueba EXANI II.

Se concluye que las Escuelas Normales son las Instituciones educativas de México que utilizan filtros más rigurosos para seleccionar a los aspirantes. A manera de sugerencia, se resalta la relevancia de que las normales del país atiendan las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, ya que estas variables siguen determinando el acceso a la Educación Superior. Una estrategia utilizada podría ser designar un sistema de cuotas para alumnos con condiciones económicas menos favorables. Universidades de Chile y Brasil, han optado por designar un porcentaje de acceso a estudiantes con poca solvencia económica, generalmente es un 20% (Déves et al, 2012). Otra estrategia importante es que en el proceso de admisión, se le otorgue mayor relevancia a las calificaciones de preparatoria sobre el EXANI II. Yañez (2013) reporta que esta variable predice en mayor medida el desempeño académico de estudiantes normalistas en el primer año de estudios.

Apoyando esta noción, diversas investigaciones señalan la importancia de la trayectoria escolar previa respecto a la obtención de un buen desempeño en Educación Superior; ya que se espera que los alumnos que han desarrollado un determinado nivel en preparatoria, lo repitan en la universidad (Chain, Jácome y Martínez, 2001; Cú Balan, Mass y Saravia, 2008; Nava, Lara y Ortega, 2006). Lo que lo convierte en una variable a la que se le debe otorgar relevancia, en el

establecimiento de los requisitos que solicitan las IES en sus procesos de admisión.

Sin embargo, independiente de cuales sean las medidas que se implementen, estas se deben establecer a partir de la consideración de las necesidades sociales de la región y de las diferencias de origen de los estudiantes. Enfatizando que la restricción del acceso a la vida universitaria, sólo puede intensificar las desigualdades sociales.

Referencias

- Barrera, I. y Mayers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México, el estado del debate. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. (59), 5-42. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bridgeman, B., Burton, N. y Pollack, J. (2008). Predicting grades in college courses: A comparison of multiple regression and percent succeeding approaches. *The Journal of College Admission*, 199, 19–25.
- Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América latina*. México: Universidad Veracruzana [Versión electrónica]. Recuperado de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/universidad%26sociedad-def.pdf> (Trabajo original publicado en 1987)
- Brunner, J. y Uribe, D. (2007): *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Casillas, M., Chain, R y Jácome, N. (2007) Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes Universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana y Universidad de Aguascalientes.
- Chain, R., Jácome, N. & Martínez, M. (2001). Alumnos y Trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En Alejandra Romo (Coord.), *Deserción, Rezago y Eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (pp. 197-214). México: ANUIES.

- College Board (2011). *College-bound seniors*. Recuperado de <http://professionals.collegeboard.com/data-reports-research/sat/cb-seniors-2011>
- Cú Balan, G., Mass, L. y Saravia, B. (2008). Trayectoria escolar previa y perfil socioeconómico como indicadores del desempeño escolar. III Encuentro nacional de tutorías 17 al 19 de septiembre de 2008 Sede: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10733
- Déves, R., Castro, C., Mora, M. y Roco, R. (2012). The Priority Access System for Educational Equity at the University of Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 23-30.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). 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.
- Nava, G., Lara, B. y Ortega, M. (2006). Perfil académico en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y su correlación con el desempeño académico en el primer año de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 29-38.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010a). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (Volumen II). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010b). *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for México*. Paris: OCDE.

- Yañez, A. (2013). *Los criterios de admisión y los antecedentes socioeconómicos como variables predictivas del rendimiento académico en estudiantes normalistas*. Tesis publicada para obtener el título de maestro en innovación educativa. Universidad de Sonora, México.
- Yañez, A., ; Vera, J. y Mungarro, J. (2014) El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2) ,111-129.
- Zwick, R. y Himelfarb, I. (2011). The Effect of High School Socioeconomic Status on the Predictive Validity of SAT Scores and High School Grade-Point Average. *Journal of Educational Measurement*, 48(2), 101–121

Análisis de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Sonora

*Adrian Israel Yañez Quijada
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261
a.yanez@ifodes.edu.mx*

Resumen: En el presente trabajo se describen los cambios suscitados en las Escuelas Normales de Sonora, a partir de la creación de cuerpos académicos cuyas metas promueven que los docentes realicen investigaciones colegiadas. Mediante un estudio con un enfoque cualitativo, utilizando la fenomenología como marco teórico-metodológico, se partió del objetivo de analizar el significado que docentes normalistas destacados le otorgan a la permanencia y consolidación de los cuerpos académicos de su subsistema. Se concluye que es necesaria una mayor vinculación con otras Instituciones de Educación Superior con el fin de aprovechar su mayor experiencia en la investigación.

Palabras clave: Producción académica, Escuelas Normales, Cuerpos Académicos y PROMEP.

Planteamiento del Problema

El desfase de las Escuelas Normales (EN) respecto a la puesta en marcha de políticas públicas encaminadas al fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), tiene una brecha de 20 años en relación al resto de los Organismos que conforman el Subsistema de Educación Superior (SES). Esta brecha se hace patente en la reciente creación de colegiados que tienen como objetivo investigar sin poseer la tradición en dicha tarea. Por estos y otros motivos, es necesario realizar investigaciones que abonen al desarrollo de los Cuerpos académicos (CA) de las EN.

A partir de 2009 a los docentes de las Escuelas Normales se les encomendó la realización de una de las tareas sustantivas de la Educación Superior que había estado olvidada. En dicho panorama complejo, son pocos los integrantes de las CA de EN que han podido cumplir con las nuevas funciones y que han podido consolidarse.

Las EN al ser las principales formadoras de docentes en México, en teoría, serían las instituciones idóneas para analizar problemáticas que giren en torno a la formación docente, pero al tener relativamente poco tiempo capacitándose para la

realización de tareas encaminadas a la investigación educativa, se hace más complicada tal función.

Chapa, González y Ovalle (2012), aluden que los indicadores para designar el grado de consolidación de los CA y los perfiles deseables de las Escuelas Normales, aunque son compatibles con los estipulados para valorar el desarrollo de los CA en otros subsistemas de Educación Superior, al momento de incorporar a las EN a PROMEP, se hicieron algunas consideraciones, destacando el no tomar en cuenta el perfil deseable de los profesores (habilitación académica de posgrado) como rasgo distintivo de los CA del subsistema de educación normal y que las únicas producciones académicas a considerar en la evaluación, fueran las memorias arbitradas de congresos.

En este sentido, Vera (2011) relata que cuando se formaron los CA en las Escuelas Normales, la mayoría de los docentes carecían de experiencia en lo relativo a investigación y conocimiento teórico, metodológico-conceptual. Aspecto que influyó en que los cuerpos académicos abordaran problemáticas comunes y de tratamiento sencillo, lo que les permitiría múltiples aprendizajes en torno a la integración como equipo (Cruz, Guzmán, Loya y Rivera, 2013). De igual manera, se orientaron a estudiar problemáticas que acaecen en el seno de sus instituciones, cuyos resultados favorecieran la mejora continua y que políticamente allanaran el camino para buscar el apoyo de directivos, el agrado de otros docentes y el beneficio primario de la población estudiantil a su cargo.

Según datos del PROMEP (2013) existen 4042 cuerpos académicos en todo el país, de los cuales 594(14.7%) corresponden al área de educación, humanidades y artes. En lo que respecta a las Escuelas Normales, a nivel nacional existen 84 cuerpos académicos, lo que representa el 11% del total perteneciente al área de educación. De éstos, ninguno se encuentra consolidado, sólo tres en proceso de consolidación y el resto en formación. Lo que indica que el progreso de los CA de las Escuelas Normales ha sido relativamente lento. Vera (2011) señala que los espacios de confort que ofrece la docencia, hace menos probable que incursionen en investigación colegiada; además, este autor refiere que a diferencia de otras IES, las escuelas normales carecen de un porcentaje suficiente de PTC, lo que complica la

realización de tareas sustantivas de la educación superior, dichas razones han impactado de manera considerable para el ingreso de estos académicos al SNI y por consiguiente, este escenario complica la conformación de un colegiado que reúna los atributos necesarios para lograr la consolidación de los CA.

Descripción del Subsistema de Escuelas Normales de Sonora

En el Estado de Sonora, al igual que el resto de las entidades del país, el impulso de creación de CA en las EN se llevó a cabo en 2009. En ese año se crearon seis cuerpos, sin embargo, en 2014 sólo son cuatro los que mantienen su registro. Sus LGAC son diversas y atienden a problemáticas que acontecen en el seno de sus instituciones, los conforman 24 profesores de tiempo completo y los cuatro se encuentran en formación (ver Tabla 2).

Tabla 1. Descripción de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Sonora

| Institución | Nombre del CA | Integrantes | Nombre de la línea | Grado de consolidación |
|-------------|--|-------------|---|------------------------|
| ENE | Docencia, prácticas educativas y su impacto social. | 3 | Formación docente, procesos educativos e impacto social. | En formación |
| ENEE | La construcción simbólica de las prácticas educativas. | 7 | La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. | En formación |
| ENEF | Formación y aprendizaje del educador físico. | 4 | Análisis de las habilidades y competencias en la formación del educador físico. | En formación |
| ENR "PEC" | Sujetos, actores y procesos de formación. | 10 | Procesos de formación y ejercicio profesional. | En formación |
| CREN | Formación y ejercicio profesional en la Escuela Normal | 8 | Perfiles, identidad, procesos de formación y ejercicio profesional | Perdió el registro |
| ENSH | Desarrollo y Procesos Docentes | 4 | Evaluación de la calidad de los programas educativos que oferta la ENSH | Perdió el registro |

Nota: elaboración propia

Objetivo

Analizar el significado que le otorgan los docentes de Escuelas Normales de Sonora que cuentan con perfil deseable del PROMEP, a la permanencia y consolidación de los Cuerpos Académicos en este subsistema.

Método

Tipo de estudio

Este trabajo se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, enmarcado en la fenomenología, debido a que este diseño resulta conveniente para analizar los significados que las personas le otorgan a los fenómenos sociales.

Participantes

Participaron los tres únicos docentes de Escuelas Normales con perfil deseable de PROMEP del Estado de Sonora. El primer docente el obtener tal nombramiento (D1), provino de la ENSH, a su vez, éste fue el primer docente en adquirirlo en todo el Estado. Su edad es de 47 años de sexo masculino. El perfil deseable lo adquirió a principios de 2009 y su LGAC era de formación y evaluación docente hasta 2012 cuando se disolvió su cuerpo académico.

El segundo docente con perfil PROMEP (D2), tiene 48 años de edad y es de sexo masculino. Proviene de Zacatecas lugar donde tuvo lugar su formación normalista de 1982 a 1986, se incorporó como profesor de primaria a la edad de 20 años. El perfil deseable lo obtuvo en 2012.

El tercer docente (D3) tiene una edad de 47 años, de sexo femenino, procede de Chihuahua, su formación inicial como docente normalista la desarrolló en la ENES de 1983 a 1987, se incorporó como docente de preescolar a la edad de 19 años. Fue en el año 2012 cuando obtuvo el nombramiento como maestro con perfil deseable PROMEP.

Instrumentos

Se utilizó la entrevista fenomenológica, concibiéndola como una técnica para buscar en el discurso de los sujetos, los significados atribuidos por ellos a su experiencia frente a una determinada situación. El objetivo de la misma, no es recopilar informaciones o conocimientos adquiridos, sino analizar lo vivido en el presente, a partir de una guía orientadora (Marí, Bo & Climent, 2010).

Las categorías que se abordaron para la realización de las entrevistas fueron las siguientes:

Iniciación en la investigación, incorporación a PROMEP, selección de LGAC, trabajo colegiado, producción científica, obstáculos para la investigación y permanencia de los CA.

Procedimiento

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. El entrevistador actuó como facilitador del acceso a lo vivido, lo que es fundamental para la investigación fenomenológica. En cuanto a la forma de registro, se optó por la grabación en audio y la libreta de campo para anotar sugerencias o cuestiones de ampliación, así como expresiones.

Resultados

La incorporación de las EN de Sonora a los esquemas de trabajo establecidos en las reglas de operación para el desarrollo de los CA, se ubica en el 2009 (al igual que el del resto de las entidades del país). Sin embargo, una estrategia que decidió optar el IFODES a diferencia de otras entidades, fue solicitar asesoría externa de un reconocido investigador a nivel estatal, con el fin de apoyar en la capacitación del registro de CA y la creación de las LGAC. Resultado de dicha estrategia, durante ese año se registraron seis cuerpos académicos.

Registro a PROMEP

Los docentes refieren que aún con tales apoyos, resultó complicado el registrarse a PROMEP:

“Yo no tuve conocimiento de solicitudes, yo simplemente, metí la documentación (D1)”.

“No entendíamos el sistema y por teléfono era muy difícil resolver dudas, allá en la convocatoria qué no entendía. Nos enviaron apoyo del D.F., pero no era una persona que entendiera sobre formación docente (D2)”.

Selección de integrantes para los CA

La selección de los integrantes fue complicada ya que, aunque algunos docentes cumplían con los requisitos, no todos estaban interesados en incorporarse a los CA:

“Primero debimos pensar quiénes cumplían con el tiempo completo, y luego pensar quiénes pudieran ser de apoyo, que fueran maestros auxiliares, quiénes pudieran colaborar con nosotros y vimos en ciertos maestros pero no a toda la gente le gusta investigar, porque es “talacha”, es ir a las escuela, es ir a observar, es ir a entrevistar, es estar escribiendo, es estar documentando, es estar capturando datos (D3)”.

“Un cuerpo académico se debe de crear con afinidad, es decir sus integrantes deben de tener afinidad hacia al trabajo, al trabajo colegiado y hacia la investigación, entonces en el caso específico de Normal Superior, dichas condiciones no se dieron, se crearon por decreto (D1)”.

Selección de LGAC

Respecto a la selección de LGAC ésta se realizó con asesoría externa, la percepción en relación de la injerencia de asesor es variada:

“El asesor fue un impulsor y un motivador, primero en la conformación de los cuerpos académicos, y en cuanto a LGAC, nos alentó para trabajar sobre práctica y evaluación docente (D1)”.

“El asesor nos daba cierta orientación como por donde, no era como que algo le terminaba de gustar, y forzaba a una tendencia cuantitativa, así es que los demás CA se fueron por esa tendencia y nosotros por construcción simbólica, porque en educación especial no hay muchos parámetros, no hay muchas tendencias, mucho hay que hacerla por interpretación, eso nos interesaba (D2)”.

Iniciación en la investigación y la obtención de perfil deseable

El inicio de PROMEP de Escuelas Normales de Sonora fue alentador para algunos cuerpos académicos. Como se comentó anteriormente, hubo algunos criterios que no se tomaron en cuenta para el registro de los CA, tales como la producción (sólo ponencias en congresos) y la habilitación académica (posgrados).

Éstos fueron los principales motivos para que los docentes obtuvieran su nombramiento de perfil deseable:

“Mi primer trabajo de investigación fue desarrollar un diseño curricular que fuera aplicable, entonces lo hicimos pensando en las preparatorias que ya habíamos trabajado (D3)”.

“Cuando terminé de capturar mi expediente, entonces yo tenía básicamente las áreas sustantivas, tenía docencia, tenía gestión, tenía tutorías y el área tal vez más débil era la investigación, entonces lo que a mí me salvo en aquel momento y lo que a mí me permitió obtener el perfil, fue que yo había participado en un congreso (D1)”.

Rápidamente muchos se descalificaron porque se ocupaban tres años en producción académica y estábamos comenzando, entonces nadie tenía producción, a mí me ayudaba que tenía dos trabajos que había publicado en una revista y en otra fuente, éstas fueron producto del doctorado, yo pienso que eso me permitió obtener el perfil (D2).

Trabajo colegiado

En cuanto a los obstáculos que han enfrentado los CA de las Escuelas Normales, los docentes indican que el trabajo colaborativo y la producción académica han sido los más recurrentes:

“No tuve el apoyo requerido y necesario por parte de los compañeros del cuerpo, y entonces era claro que no iba a poder hacer lo que correspondía, a pesar de que en las ponencias ponía de coautores a mis compañeros, la verdad es que las hacía yo. Trabajé solo, y no hubo condiciones en la normal, y perdimos el registro del CA (D1)”.

Habilitación académica

Otro de los puntos que son de vital importancia para los grados de consolidación de los CA es la habilitación académica, en el caso de las EN los docentes refieren lo siguiente:

“El doctorado para el cuerpo académico fue de muchísima utilidad, porque nos dio otro nivel, tener doctores, aunque estamos en proceso de titulación, espero

que pronto ya lo logremos, nos ha ayudado mucho, desde el momento que tu pones doctorado terminado, ya nos hablan para diferentes trabajos (D3)”.

“¡Híjole! creo que el doctorado no nos aportó mucho para la investigación, creo que es un doctorado un poco descuidado (D2)”.

Discusión y conclusión

En la Figura 1 se presentan las variables que los docentes normalistas refieren son esenciales para la permanencia y consolidación de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales.



Figura 1. Variables que impactan la permanencia y consolidación de los CA.

A lo largo del texto, se muestra que la implementación y transferencia de una política pública de otras IES hacia las EN, como ha sido la identificación y promoción de docentes con perfiles deseables de acuerdo a las reglas de Operación de PROMEP, tomó por sorpresa el *estatus quo* en que se habían mantenido los académicos de las Escuelas Normales en Sonora, y aunque en la primera fase de registro y conformación de CA intentaron mantener los estándares alcanzados como “primerizos o novatos” en las tareas de investigación, no fue posible sostener a los seis cuerpos conformados en esta etapa.

A partir del análisis realizado, resaltan diversos factores que han impactado el mantenimiento de los cuerpos académicos de las EN de Sonora, el primero de ellos es la colaboración entre los integrantes de los CA. Las EN al no tener tradición orientada hacia la investigación, se vieron inmersos en todo un reto, aunque los integrantes de los CA se han actualizado y capacitado para cumplir la

tarea encomendada, el trabajo colaborativo ha sido dispar. A tal grado que fue el principal factor para que el CA del D1 fuera dado de baja de PROMEP.

El segundo factor es la realización de investigaciones (producción científica), como ponencias, artículos, libros, reportes técnicos, etc. Hasta el momento, la producción preponderante entre los dos CA analizados son las ponencias para congresos académicos; esto se relaciona directamente con lo expuesto por Velázquez, Reyes y González (2011), según estos autores la producción científica de los investigadores de Escuelas Normales que predomina, es precisamente las ponencias en congresos.

Cabe resaltar que otro aspecto que tiene relación con el avance de los CA de las EN, es la habilitación de grado académico, ya que sólo son dos los docentes que cuentan con el grado académico de doctor, aunque éstos aún no se encuentran titulados.

Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, se encuentran en un panorama de grandes retos, aspectos como la habilitación académica, trabajo colegiado, financiamiento, producción científica, incorporación al SNI, han influido de manera significativa para que hasta este momento, ninguno de los CA se encuentren en proceso de consolidación, y se haya perdido el registro de dos cuerpos. Las sugerencias planteadas en el presente texto, radican en la creación de redes con CA de IES que estén en proceso o se encuentren consolidados y que sean afines a las LGAC de las EN; ya que las experiencias compartidas pueden ser un gran impulso a las Escuelas Normales. Además se cree necesario que exista más de un asesor para cada grupo de trabajo, y que se brinden mayores incentivos a los docentes que se quieran iniciar en la ardua tarea que es la investigación.

Referencias

Chapa, M., González, I. & Ovalle, F. (2012). *La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia*. Primer Congreso Internacional de Educación. Recuperado de: http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf

- 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).
- PROMEPE (2013). *Cuerpos académicos reconocidos por PROMEP* [Archivo de datos]. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php>
- 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

SESIONES DE INTERCAMBIO DE ESTUDIANTES

Los Cuerpos Académicos: Un estudio desde las teorías sociales y de la comunicación

Augusto David Beltrán Poot
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
Pastora Moreno Espinosa
Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla
Rosalba Mancinas Chavéz
Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla
davo.97000@gmail.com
pasmoreno@hotmail.com
rmancinas@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo se analizan los elementos sociales y de comunicación del *modus operandi* de los cuerpos académicos (CAs). Por una parte, se describen desde la percepción de los profesores las diversas formas de relacionarse entre los integrantes del Cuerpos Académico (CA), con miembros de otros CAs, así como de los profesores que no forman parte de estos grupos. Por otro lado, se identifican por medio de la observación y el análisis de documentos los códigos de comunicación, normativos y axiológicos que tienen los grupos. Así como la forma en la que los CAs o las Instituciones Educativas comunican la información perteneciente a este gremio. El enfoque de la investigación es cualitativo y se recurre al diseño fenomenológico y al análisis del discurso para la interpretación del objeto de estudio.

Palabras clave: cuerpo académico, red académica, generación de conocimiento

Introducción

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), el sistema educativo en México creció con mucha rapidez por los años 70, debido al incremento de la matrícula escolar del 215 %. De acuerdo a Pérez (2009), la población de académicos creció a pasos acelerados en esta época. Para 1960, solo había en el país alrededor de 10,749 profesores; diez años después ascendió a 23,742; en 1980, ya eran 68,617; y para principios de los años noventa el sistema contaba con un total de 107,675 académicos.

Ante la problemática de las Universidades de no contar con profesores de carrera que cumplieran con una formación académica superior al nivel de habilitación en el que se desempeñaban, la Secretaría de Educación Pública creó en 1996 con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora

denominado Programa para el desarrollo profesional docente (PRODEP), el cual inició formalmente sus operaciones a finales de ese año y cuyos objetivos atendían a dos áreas en específico:

-Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (área individual).

-Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (área colectiva).

A casi veinte años de la trayectoria del programa, es necesario realizar un estudio que permita identificar los elementos del modus operandi de los cuerpos académicos; es decir, es necesario por una parte identificar cómo las políticas de los CAs han generado nuevos códigos de comunicación, éticos, normativos y axiológicos entre los miembros. Así como, las maneras en cómo se relacionan entre sí, con otros grupos y con los profesores que no pertenecen a estos.

Considerando que a partir de este programa se han generado nuevos significados de la tarea docente y del trabajo de generación y aplicación del conocimiento.

El objetivo general del estudio es realizar un análisis a través de las teorías sociales y de la comunicación de los Cuerpos académicos con la finalidad de entender de una manera profunda el operar, la influencia en la toma de decisiones e identificar los tipos de relación y de comunicación que existen en los diversos grupos dentro y fuera de la institución.

Revisión de literatura

El Cuerpo académico se visualiza cómo un fenómeno social que puede ser observado desde diferentes perspectivas, en la Figura No. 1 se describe la perspectiva y la manera en cómo se ha dividido el objeto de estudio para la identificación de las claves de desentrañamiento. En cuanto a la perspectiva social, se descompone al fenómeno en tres elementos: el sentido de otredad, cómo diseño social y consciencia de sí mismo. Se parte de la idea que el hombre se descubre junto a su entorno con base a un proceso meta cognitivo que va de afuera hacia dentro; es decir, primeramente recurre al descubrimiento de unidades externas a él (el otro), después estas unidades las va integrando y forma una

concepción compleja de su entorno (social) y finalmente, a partir de los parámetros de las unidades particulares y su unidad compleja, es capaz de definirse. Este proceso es una analogía de lo que puede ocurrir en los cuerpos académico, ya que está integrado por personas.

La otra perspectiva de análisis está sustentada en la comunicación, ya que se cree que es el único medio que permite revelar las representaciones anteriores. El lenguaje es un componente o elemento de la naturaleza de los seres humanos, esta condición les ha permitido dar significado a las unidades externas a él y han generado nuevos códigos para unidades más complejas, a su vez ha proporcionado elementos para valorar o dimensionar la realidad en las que se encuentra. Es por esta razón, que los cuerpos académicos pueden ser estudiados como estructuras comunicativas en las que se pueden contemplar diferentes perspectivas de la realidad.

| | |
|--------------|--|
| Sociológica | El CA como estructura social: una <i>descripción del habitus</i> |
| | El CA como sentido de otredad: <i>entre el poder y contrapoder</i> |
| | El CA como consciencia de sí mismo: un grupo <i>cerrado hacia afuera y abierto hacia adentro</i> |
| Comunicativa | La Estructura comunicativa de los CAS: <i>entre lo que merece ser conocido y lo que puede ser pensado o no</i> <i>Importancia de los mass media para el proceso de divulgación de los CAs</i> |
| | <i>Los CAs: el imaginario social del profesor universitario</i> |

Figura No. 1. Componentes de análisis para el desentrañamiento.

Método

El proyecto se llevó bajo el enfoque de la investigación cualitativa. Se recurre al diseño fenomenológico y al análisis del discurso para la interpretación del objeto de estudio.

La estrategia metodológica está integrada por tres ejes de estudio.

1. Para tener una visión general de los CAs se recurre al análisis de 150 productos académicos sobre estos grupos, entre los cuales se encuentran artículos científicos, libros, ensayos, ponencias, informes técnicos, entre otros.
2. Para obtener una visión particular se recurre al estudio de una institución educativa, que consta de tres CAs, además de contar con personal académico que no participa en estos grupos. Se recurre a entrevistas a profundidad, análisis de documentos, observación participante y relatos libres.
3. Se recurre al análisis de la información referente a los cuerpos académicos de la página web de tres Universidades Públicas, la finalidad es identificar la manera en la que las universidades dan a conocer lo que se genera través de los CAs.

Al realizar el estudio desde estos ejes se intenta objetivar el comportamiento social de los participantes ante dicha política. En este sentido es necesario que la documentación del programa, que describe el deber ser de estos grupos, sea contrastado con lo se observa y se declara en las investigaciones.

Para la verificación y validación de los datos se realiza por medio de la triangulación, además de proceder a verificar los datos recabados a través de la repetición y la paráfrasis de la información. Para el análisis de los datos se recurrió a la categorización abierta, el análisis axial y la saturación teórica.

Avances del Proyecto

Los avances del proyecto de tesis son los siguientes:

Análisis de documentos: En primer lugar, se analiza la información oficial sobre el programa, informes, convocatorias e información referente a los cuerpos académicos. A continuación se ha recabado la documentación de la universidad,

que consta de informes anuales, convocatorias de estímulos docentes, políticas educativas, conferencias, discursos relacionados con los CAs.

Análisis bibliográfico sobre los cuerpos académicos: En cuanto a este apartado se han encontrado 150 productos académicos y de investigación relacionados con el tema de estudio. Se han agrupado de acuerdo a cuatro categorías: a. origen y formación de los cuerpos académicos, b. organización y cultura de los CAs, c. consolidación de los cuerpos académicos; es decir, la forma en cómo han alcanzado el nivel y cómo han generado la producción esperada, y d. críticas y desencantos de las políticas educativas referidas a los cuerpos académicos. Se ha realizado un análisis descriptivo y ahora se recurre a un análisis epistemológico.

Se han realizado entrevistas a profesores miembros del núcleo base de los CAs, maestros asociados y que no pertenecen a los cuerpos académicos, con la finalidad de conocer sus percepciones sobre: que significado tienen el cuerpo académico, normas para pertenecer a estos grupos, tipos de relaciones entre los integrantes-no integrantes, manera en la que influye en la toma de decisiones de la Facultad-universidad, resignificado del docente universitario, mensajes directos e indirectos que se ofrecen a los no participantes o asociados. La finalidad de las observaciones es documentar la manera en cómo se organizan y toman decisiones, así como el lenguaje utilizado (verbal y no verbal) y los mensajes que estos proyectan, las normas que tienen para su organización y para el desarrollo de producción académica, entre otros aspectos.

Referencias

- Cassany, D. (2006) *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Luhmann, N. (1996). *teoría de la sociedad y peagogía*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿objetiva o contruida?* México: Anthotpos.
- Pérez, J. (septiembre - diciembre de 2009). El efecto frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su aimpacto en la profesión académica. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, XVII(46)*, 61-95.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP.

Zuñiga, O., Barona, C., Ponce, O., Torres, S., & Zorrilla, M. (2011). La enseñanza experta en contexto universitario. ¿qué se deja fuera en la regulación del trabajo académico? En R. Pérez, & I. Monfredi, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 107-132). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

El desarrollo del pensamiento en la educación histórica en la educación normal

*Maricarmen Cantú Valdez
Facultad de Filosofía y Letras de la UANL
Belinda Arteaga Castillo
UPN Ajusco
César Morado Macías
UANL FFyL
mccantu@gmail.com*

Resumen: El objetivo del proyecto es valorar el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos normalistas de la licenciatura en educación primaria de una normal pública, a través de sus respuestas y de los documentos producidos en el curso de Historia de la Educación en México, considerando el modelo de educación histórica del plan de estudios (2012) donde se promueve la aplicación de procesos de indagación usados por los historiadores y uso de fuentes. En específico se desea detectar los cambios que se producen en los estudiantes en tres ejes: por qué estudiar Historia, nociones de algunos conceptos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la historia, y recursos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde la disciplina. El proyecto se desarrolla bajo un enfoque mixto con un diseño de aplicación simultánea con predominancia cuantitativa: CUANT+cual. Se parte de la idea que en el contexto de las escuelas normales, sus docentes y las prácticas previas experimentadas por los estudiantes normalistas para el aprendizaje de la historia influyen en los aprendizajes de los estudiantes normalistas, para apropiarse de los nuevos conocimientos de esta ciencia y comprensión del concepto del pensamiento histórico reflejado en sus prácticas en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, formación de profesores de primaria

Introducción

Indagar cómo y de qué forma los programas educativos de los diferentes niveles educativos se operan e impactan en los aprendizajes de los estudiantes es una acción necesaria y de prioridad para conocer el avance en cuanto a logros y alcances conseguidos. El contar con esta información, nos permite tener elementos para iniciar un proceso de reflexión sobre la dirección que han tomado en la operatividad y eficiencia estos programas en contraste con los propósitos planteados.

Esta propuesta de proyecto de investigación en desarrollo responde a la necesidad de valorar programas educativos, en este caso, los programas educativos de la línea curricular de Historia del plan de estudio 2012 para

educación normal de la licenciatura en educación primaria. Teniendo en cuenta que en los últimos años, los estudiantes son el centro del proceso de aprendizaje y, en educación superior, son fuente de información en procesos de certificación de planes de estudio, nacionales e internacionales; esta investigación considera como fuente de información al estudiantado.

Antecedentes

Movimiento internacional sobre la educación histórica

A nivel internacional, académicos de distintos países proponen que la enseñanza de la historia (educación histórica) se base en los principios de indagación que usan y aplican los historiadores junto con el uso de fuentes a fin de promover el desarrollo del pensamiento histórico. Pensamiento que se caracteriza por los elementos que aplica para realizar un análisis y valoración crítica de situaciones históricas desde diversos ámbitos (económico, político, social – individual o de comunidad--, cultural, ética, entre otros). Algunos elementos generales relacionados con el pensamiento histórico tienen que ver con las preguntas de indagación que se plantean, el uso de la información y evidencias, las interpretaciones e inferencias que se realizan, los supuestos que se plantean, entre otros.

Reformas a planes de estudio de formación inicial docente

En México, para la formación docente en educación primaria en el nivel de educación normal, el plan de estudios 2012 se basa en el desarrollo de competencias, en un enfoque centrado en el aprendizaje y en las perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en educación básica: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Educación Artística (DGESPE, 2012).

Señalamientos de académicos para el cambio de la enseñanza

Para el caso de los cursos de la línea curricular de Historia para la licenciatura en educación primaria (Plan 2012), parece recuperar algunas ideas de un movimiento internacional para la educación histórica basado en el principio de que el conocimiento histórico se construye a partir de la aplicación de procesos de indagación similares a los historiadores y el uso de fuentes en el aula, cuya

práctica reiterativa incide en el desarrollo de una forma de pensar la historia. Estos cursos del Plan 2012 buscan favorecer en los estudiantes normalistas la visión de una historia que se construye; con sujetos similares a él con intereses e inquietudes -pensamiento histórico- y donde la construcción de conocimiento histórico no necesariamente debe ser legitimada por los profesionales de la historia.

Objetivo General

La propuesta de este proyecto de investigación es valorar el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos normalistas de la licenciatura en educación primaria, a través de sus respuestas acerca de los recursos para aprender y enseñar historia y de los documentos que éstos generan en los cursos de la línea curricular de historia, considerando el modelo de educación histórica del plan de estudios (2012) donde se promueve la aplicación de procesos de indagación similares a los historiadores y el uso de fuentes. Especialmente se desea conocer a través de los estudiantes normalistas las nociones sobre conceptos relacionados con la historia, su enseñanza y aprendizaje, así como la importancia del estudio de esta disciplina en educación básica y algunas prácticas que estos estudiantes recuerdan haber aprendido o estudiando la Historia. A través de las producciones escritas de éstos, los elementos que incorporan que pueden dar evidencia de un cambio en la forma de pensar la historia y su enseñanza. El modelo de educación histórica del plan de estudios 2012 para su instrumentación considera dos elementos esenciales: 1) los procesos de indagación similares a los que aplican los historiadores, y 2) el uso de fuentes para la construcción del conocimiento histórico.

Fundamentos teóricos

La información teórica se ha organizado en tres ejes: 1) La Historia como ciencia y disciplina, 2) Investigaciones en educación histórica y 3) Aprender Historia en la escuela. En la Tabla 1, se puede observar los ejes, subtemas y referencias que se han considerado para sustentar el proyecto (Véase Tabla 1).

Tabla 2. Esquema de la fundamentación teórica

| Eje temático | Sub tema | Referencias |
|--|--|---|
| La Historia como ciencia y disciplina. | El historiador y su quehacer | Matute (2010); González González (1998); Sánchez Quintanar (2002) |
| | Herramientas del historiador | Soto y Álvarez (1998); Febvre (1982); Hurtado Galves (2009); Seixas (2011) |
| | El pensamiento crítico | Sánchez Quintanar (2002); Lomas (1990); Seixas y Peck (2004); (Seixas, 2011) |
| | Filosofía de la historia | (Soto y Álvarez, 1998) |
| | La historiografía | Arteaga Castillo (1999); González González (1997) |
| Investigaciones en educación histórica | A nivel internacional | Henríquez y Pagés (2004); Laville (2001); Plá (2005); Seixas y Peck (2004); Lomas (1990); Reisman y Wineburg (2008); Wineburg (1999); Carretero (2007); Carretero y Castorina (2010); Kriger y Carretero (2010); Santisteban Fernández (2007) |
| | Hallazgos relevantes para México | Taboada (2003); (Sánchez Quintanar, 2001); (López 1996); Florescano (2000); Lerner (1998) |
| | Otras investigaciones: en la formación docente | Arteaga Castillo y Camargo (2012); Sánchez Quintanar (2002); Mora Hernández y Ortiz Paz (2012); Montaner Perales (2012) |
| Aprender Historia en la escuela | Modelos curriculares para la enseñanza de la historia: casos España y Canadá | Osborne (2006); Pagès (1994) |
| | Modelos prevalecientes en México | Arteaga Castillo (2006) |

Propuesta metodológica

Para realizar la valoración de esta propuesta curricular se ha considerado un enfoque mixto bajo un diseño de aplicación simultánea con predominancia cuantitativa: CUANT + cual, denominado como diseño mixto paralelo por Tashakkori y Teddlie (1998) en Tashakkori y Teddlie (2003), donde los datos son cuantitativos y cualitativos, así como el análisis de los datos.

A partir del enfoque cuantitativo, se valorará el cambio en la categoría el pensamiento histórico observando los procesos de indagación propio de la

disciplina, considerando las dimensiones categóricas: estudio de la historia, uso de fuentes y aplicación de procesos de indagación usados por los historiadores. Así como explorar algunas nociones semánticas sobre conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia (método 1) bajo un diseño preprueba y posprueba sin grupo control, con un nivel de alcance descriptivo y estableciendo algunas correlaciones. Desde el enfoque cualitativo (método 2) bajo un método hermenéutico y considerando la técnica de análisis de contenido, se pretende revisar algunas producciones realizadas por los normalistas en los cursos de la línea curricular de historia, como planes de clase, ejercicios de reflexión y redacción de textos diversos con el fin de identificar algunos elementos de interés como: 1) el uso de fuentes, 2) los procesos de indagación usados por los historiadores, y 3) algunos elementos relacionados con el pensamiento histórico con el fin de realizar un análisis del uso de éstos por parte de los estudiantes y conformar una descripción del desarrollo del pensamiento histórico (Véase Figura 1).

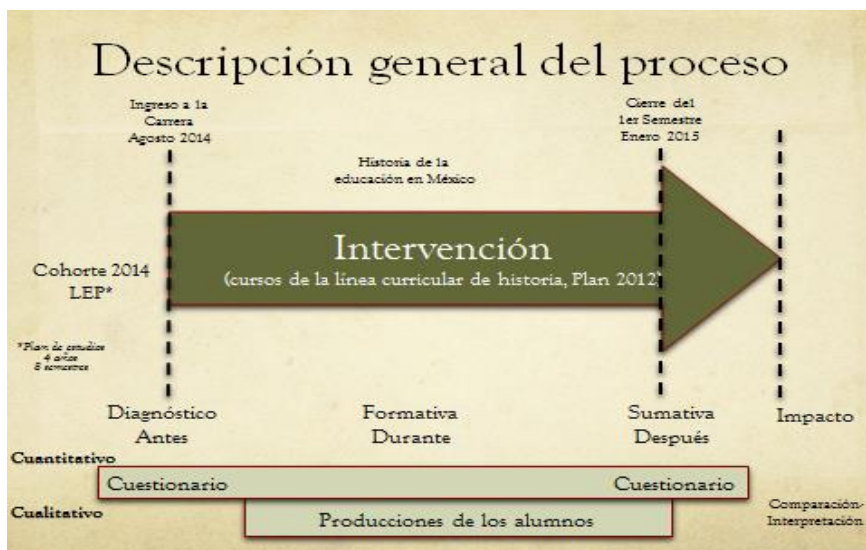


Figura 1. Proceso general del proyecto de investigación

Reflexión preliminar

Si se considera que el estudiante normalista puede ser visto como un sujeto activo, social y con competencia para aprender, existe la posibilidad de que un modelo de educación histórica basado en la construcción del conocimiento y uso de recursos similares a los historiadores (disciplina) pueda favorecer el desarrollo

de su pensamiento histórico: comprensión y aplicación. Aún, cuando estos estudiantes y sus maestros en el nivel de educación normal, en su mayoría, hayan sido formados en un modelo de la enseñanza tradicional de la historia con una narrativa hegemónica

Referencias

- Arteaga Castillo, B. (1999). Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. En M. Aguirre Beltrán & V. Cantón Arjona (Eds.). *Inventio varia* (Vol. I, pp. 47-80). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arteaga Castillo, B. (2006). Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior. En L. E. Galván Lafarga (Ed.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de Historia.
- Arteaga Castillo, B. y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), 99-112.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). La comprensión de la historia y la construcción de la identidad nacional. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (pp. 11-14). Buenos Aires: Paidós.
- DGESPE. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*. México: SEP-DGESPE. Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona, España: Ariel.
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

- González González, L. (1997). *Otra invitación a la microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González González, L. (1998). El Quehacer Histórico en México. *Nexos*.
<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2100442>
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación XX1*(7), 63-83.
- Hurtado Galves, J. M. (2009). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Documento presentado en Seminario Taller: Trabajo con fuentes. Segundo Encuentro Nacional DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica, México, D.F. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/II%20Encuentro/Actividades%20II%20Encuentro/Presentacion%20Junio.pdf>.
- Kruger, M. y Carretero, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En M. Carretero & J. A. Castorina (Eds.). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Paidós-Cuestiones de Educación.
- Lerner, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. . En P. Gonzalbo (Ed.). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: Colegio de México.
- Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding*. . London, UK: The Historical Association.
- López , O. (1996). Los retos de una nueva didáctica de la historia y la importancia de enseñar a investigar. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, 13, 28-35.
- Matute, Á. (2010). Álvaro Matute: quehacer del historiador. *Memoria 2010*. Recuperado de Terra website:
<http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=889094>

- Montaner Perales, R. (2012). *Educación histórica en la licenciatura en educación primaria en la BENM*. Documento presentado en Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Ciudad de México.
- Mora Hernández, G. D. y Ortiz Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), 87-98.
- Osborne, K. (2006). Teaching Canadian History in Schools. *The Historical Foundation*.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*.(13), 38-51.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Reisman, A. y Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.
- Sánchez Quintanar, A. (2001). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Entre Maestr@s*, 2(3), 9-17.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colección Paideia.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(6), 19-29.
- Seixas, P. (2011). *Benchmarks of Historical Thinking, a framework for assessment in Canada*. Documento presentado en Course Benchmarks of Historical Thinking, Vancouver, Canadá.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

- Soto, M. y Álvarez, S. (1998). El quehacer del historiador. *Cómo acercarse a... La historia* (pp. 89-102). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. En Á. D. López y Mota (Ed.). *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos. Tomo II* (1era ed., Vol. 7, pp. 37-42). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v07_t2.pdf
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. USA: Sage Publication.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.

La realidad del currículum de química en secundaria. ¿Hacia una formación científica?

*Ilse Magdalena García Nava
Universidad Autónoma de Zacatecas
ilse.210@hotmail.com*

Resumen: La formación científica de los individuos es esencial para el desarrollo de la sociedad en general, una formación científica incluye el conocimiento científico, aplicaciones del conocimiento científico, así como habilidades y actitudes asociadas a la ciencia (SEP, 2011). Los objetivos de la investigación radican en analizar el currículum de química y los elementos que intervienen para la construcción de una formación científica en los alumnos de tercer grado en la asignatura de Ciencias III con énfasis en Química del nivel secundaria.

Palabras clave: Plan de estudios, química, desarrollo de habilidades, formación científica.

Introducción

Los profesionales dedicados a la docencia trabajan continuamente con el currículum, en las instituciones educativas se presenta siempre de una manera tangible y no tangible. La palabra currículum proviene del latín *curriculum*, en Roma se utilizaba para significar la carrera. Gimeno, (2011, p.11) establece que el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. Es decir, que el currículum no son únicamente los contenidos que deberán aprender los alumnos, sino que también incluye el actuar de los docentes en los espacios educativos.

El currículum es un concepto muy amplio que se puede definir como el conjunto de principios, contenidos, modelos, teorías, prácticas, estrategias, conocimientos, asignaturas y valores que se establecen dentro de un proyecto educativo. El currículum como eje central del sistema educativo, aporta elementos para el logro de los objetivos del mismo, así como contribuye a la formación del tipo de ciudadano ideal que requiere la sociedad.

La investigación, persigue hacer un análisis de los elementos que constituyen el currículum, con respecto al logro de una formación científica en los alumnos de tercer grado de secundaria en la asignatura de Ciencias III con énfasis

en Química, a la cual se referirá únicamente como Química por la extensión del nombre

Objetivos

La investigación pretende lograr los siguientes objetivos: a) Analizar el currículum de química en secundaria, b) Comprender el papel que tiene el currículum de química en la formación científica que tienen los alumnos de secundaria, c) Analizar el sentido y significado de los docentes con respecto al currículum de química y la formación científica de los alumnos, d) Comprender los elementos básicos para una formación científica en los alumnos de secundaria, y, e) Conocer y proponer estrategias que contribuyen a una formación científica de los alumnos.

Planteamiento del problema

Como docente de la asignatura de Química a nivel secundaria, se ha percibido los diferentes intereses y opiniones de los alumnos de secundaria con respecto a la mencionada asignatura, la cual, los alumnos clasifican como una de las más complicadas, puesto que exige procesos de comprensión y abstracción para el logro de aprendizajes. Los estándares curriculares correspondiente a las Ciencias pretenden lograr que los estudiantes adquieran una formación científica, la que incluye conocimiento científico, aplicaciones del conocimiento científico, así como habilidades y actitudes asociadas a la ciencia (SEP, 2011). La experiencia como docente, permite percibir que existe una discrepancia entre lo que el Plan de Estudios (SEP, 2011) expone y los aprendizajes que los estudiantes obtienen al egresar del tercer grado de secundaria.

A partir de la importancia que tiene la química en el desarrollo del país y los avances tecnológicos, así como los intereses y opiniones de los alumnos, surgen las interrogantes del por qué motivo los alumnos no eligen trabajar en el área de las ciencias; por qué razón el desarrollo de las ciencias es limitado o bajo en comparación con otros países y dónde reside el desarrollo de una formación científica.

Justificación

La primera impresión representa una gran diferencia entre la apatía y el interés. El logro de una formación científica en los alumnos de tercer grado de secundaria es sustancial, debido a que en este periodo de la Educación Básica es cuando los estudiantes tienen su primer encuentro con la asignatura de Química, y es aquí en dónde se puede o no favorecer a que se inicie una búsqueda por el conocimiento científico.

El papel de la Química en nuestro país es de gran relevancia, puesto que en la actualidad contribuye en conjunto con la tecnología al desarrollo de técnicas y procedimientos para el mejoramiento de las condiciones de vida del ser humano. De acuerdo con Garritz (2001) en nuestro país hace falta de un número requerido de expertos en el área de la química. Actualmente la Academia Mexicana de Ciencias agrupa a 66 miembros titulares, entre los cuales se encuentran diferentes perfiles; de astronomía, física, ingeniería, matemáticas, *química*, geociencias, agrociencias, biología, medicina, ciencias sociales y humanidades. Del total de sus miembros titulares se encuentran únicamente dos dedicados a la química (AMC, 2014).

El avance y desarrollo de la química depende de las personas que se dedican a la investigación en esta área. Conocer las situaciones y elementos que propician una formación científica a los individuos es fundamental para educar personas capaces y competentes de lograr mejoras en las condiciones de vida de la población del país.

Contexto

La región dónde se pretende realizar el análisis del currículum de Química se encuentra en el sur del Estado de Zacatecas, en las diferentes instituciones de nivel secundaria de los municipios de Tlaltenango, Tepechitlán, Benito Juárez y Teúl de González Ortega.

La asignatura de Química como parte del Plan de Estudios (SEP, 2011) del tercer grado de secundaria, a la semana, de las 40 horas escolares, cada alumno tiene un total de seis horas de trabajo. Los docentes responsables de esta asignatura tienen diferentes perfiles, de acuerdo a las normas de contratación que tiene la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas.

Las instituciones de la región de nivel secundaria, tienen un laboratorio escolar, para el uso de tres asignaturas en específico, Ciencias I, II y III con énfasis en Biología, Física y Química, respectivamente. Cada laboratorio escolar tiene dimensiones diferentes, sin embargo, tienen características en común. Al interior tienen seis mesas de trabajo, cada una con dos llaves de servicio de agua y cuatro de gas. Al frente de las mesas de trabajo se encuentra la mesa de operaciones del profesor, así como un pizarrón verde. De igual manera se localiza un espacio para guardar el material y algunas sustancias, comunes como sal, vinagre, alcohol, glicerina, azúcar y aceite.

En general cuentan con espacios para la limpieza del material, sin embargo, no todos están disponibles para su uso, así como sucede con las regaderas de emergencia y las llaves de gas. Las condiciones que tienen los laboratorios escolares carecen de mantenimiento y limpieza, también de materiales y sustancias para llevar a cabo los diversos experimentos que llevarán al alumno al desarrollo de sus habilidades científicas.

Antecedentes

Existen diversas investigaciones respecto al desarrollo de habilidades científicas, así como a los factores que intervienen en los alumnos para iniciar o continuar en el estudio de las Ciencias.

Hernández (1996), explica cómo la comprensión de la historia y el método científico, puede aportar elementos de interés a los estudiantes para aprender las diversas ciencias. De igual manera, existen estrategias para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores específicamente en Química Inorgánica (Pupo y Gómez, 2006). Algunos autores, para lo anterior, sugieren el uso del laboratorio escolar (Torres, 2010; Ramírez, 2001), así como las tecnologías de la información y la comunicación (Sánchez, Pardo e Izquierdo, 2010), como es el caso de Reyes, G., García, C. (2014) quienes sugieren incluir la robótica, la cual a través de diversos procesos los alumnos o docentes en formación, logran el desarrollo de habilidades científicas.

De igual manera, Blancas Hernández y Guerra Ramos (2013) a través de un estudio de caso, demuestran cómo el trabajo por proyectos beneficia a los

estudiantes de secundaria con respecto a habilidades utilizadas en la investigación científica. El análisis demuestra cómo los docentes con cada una de las reformas que se proponen, tienen su propia interpretación de las demandas curriculares a partir del desarrollo personal y profesional.

Respecto a los docentes y los elementos que consideran para determinar las actividades de enseñanza, se tiene el Plan de Estudios, el cual Guerra, García y Balderas (2013), a través de un cuestionario aplicado a un total de 233 docentes que laboran frente a grupo como responsables de las asignaturas de Ciencias I, II y III, demuestran las diferentes percepciones que adoptan los docentes respecto a las actividades experimentales, definiendo a éstas como el trabajo que involucra a docentes y alumnos en el manejo de objetos y materiales así como la observación. De igual manera, se señala la diferencia de concepciones que tienen los docentes frente a las innovaciones curriculares.

Siendo el docente el responsable de gran parte del logro de aprendizajes, Fernández-González (2013), explica cómo la enseñanza de la química resulta complicada para los docentes primerizos, y cómo esta puede ser una de las razones por la cual los estudiantes no continúan el estudio de las ciencias.

Porro (2007), menciona que se debe “incentivar la investigación educativa en Enseñanza de las Ciencias” a través de un cambio en los profesores y su forma de enseñar química.

Método

Las diferentes interpretaciones e interacciones que tienen los docentes con el currículum de Química, así como con el Plan de Estudio 2011 de Educación Básica se pretenden analizar desde el método etnográfico, el cual se enfoca al estudio de los significados culturales que prevalecen en personas o grupos (Álvarez, 2004, p. 99); de igual forma, se incluye el constructivismo, el que muestra interés por la experiencia y la manera como los actores la viven. Por lo que el método etnográfico y constructivismo ayudan a comprender los sentidos y significados de los diversos actores en las instituciones, tales como los alumnos y docentes tienen con respecto a los diferentes elementos que involucra el currículum de Química.

Para obtener un análisis lo más cercano a la realidad, se pretende utilizar la entrevista, así como los estudios de caso de diversos docentes de la asignatura de química en nivel secundaria. El número de entrevista y estudios de caso serán una muestra representativa de los maestros que laboran actualmente en la región sur en el estado de Zacatecas.

Para sustentar la investigación se apoyará en los autores, Díaz Barriga, Stenhouse, Lawrence, Apple y Gimeno Sacristán; los cuales explican acerca del currículum, currículum formal y oculto. De igual manera se revisarán las políticas educativas que sustentan los Planes de Estudio 1993, 2006 y 2011.

Avances del proyecto

El proyecto de investigación está en construcción, se ha definido la metodología, el marco teórico y el marco interpretativo, así como una posible estructura de tesis. Las anteriores están sujetas a cambios a partir de las observaciones y sugerencias.

Referencias

- Álvarez, G. (2004). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, Educador. México.
- Asociación Mexicana de Ciencias. (2014). Miembros titulares de la AMC, recuperado en:
http://www.amc.edu.mx/p5/MIEMBROS_TITULARES_AMC.pdf
- Blancas- H., Guerra-R. (2013). Enseñar Ciencias a través de la investigación: pensamiento y práctica docente en el contexto de un trabajo por proyecto. Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre 2013, Guanajuato.
- Fernández-González, M. (2013). La formulación química en la formación inicial del profesorado: concepciones y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 678-693. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=92028937013>
- Garriz Ruiz, A. (2001). La educación de la química en México en el siglo XX. *Journal of the Mexican Chemical Society*, 45(3) 109-114. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=47545304>

- Gimeno Sacristán, J. (2011). ¿Qué significa el currículum?. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- Guerra, R., García, H., Balderas, R. (2013). Caracterización de actitudes y prácticas de docentes de ciencias de secundaria relacionadas con las actividades experimentales. Ponencia en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre 2013, Guanajuato.
- Hernández Rodríguez, M. C. (1996). La historia de la ciencia y la formación de los científicos. *Perfiles Educativos*, XVIII (73) Recuperado de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=1320730>
- Hernández, S., Collado, F. y Lucio, B. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., sexta Edición. México: McGraw-Hill.
- Luis Torres Climent, A. (2010). Empleo del laboratorio asistido por ordenador en la enseñanza de la física y química de secundaria y bachillerato. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias* 7 (3), 693-707
- Porro, S. (2007). ¿Por qué los estudiantes de secundaria no eligen química como carrera universitaria y qué podría hacerse desde la universidad?. *Química Viva*, 6(Sup) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86309911>
- Pupo, R., Gómez, M., & Ruiz, N. (2006). La formación científica de los estudiantes durante el desarrollo de la asignatura de química inorgánica farmacéutica. *Revista Cubana de Química*, 18(2), 103-111
- Ramírez, C. C. & Victoria, H. S. (2001). Relaciones de transferencia entre habilidades didácticas y científicas: un análisis experimental. *Suma Psicológica*, 18(2),1-36
- Reyes-González, D. y García-Cartagena, Y. (2014). Desarrollo de habilidades científica cas en la formación inicial de profesores de ciencias y matemática. *Educ.* 17 (2), 271-285. Doi. 10.5294/edu.2014.17.2.4
- Sánchez, Ramírez, L.C., Pardo Gómez, M. E., & Izquierdo Lao, J. m. (2010). La dinámica del proceso de formación para la investigación científica en la educación superior sustentada en las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Pedagogía Universitaria*, 15 (2), 67-81.

SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación
Básica Secundaria. Ciencias. México: CONALITEG.

Experiencias de estudiantes de licenciatura en educación orientadas a la formación para la investigación

Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña
María Guadalupe Moreno Bayardo
Universidad Marista de Mérida
rarellan@uady.mx
gpemor98@hotmail.com

Resumen: El presente trabajo es el avance de la tesis “experiencias de aprendizaje orientadas a la formación para la investigación en estudiantes de licenciatura”, el cual está organizado con la *introducción*, en la que se plantea el problema a investigar, los objetivos del trabajo, justificación y contexto del estudio. Asimismo, contiene el apartado de *revisión de literatura*, en el cual se definen los aspectos de interés de la tesis (experiencias y formación para la investigación); y para concluir el *método*, el cual es de tipo cualitativo, con un marco interpretativo fenomenológico y diseño estudio de casos, para la colecta de información se les solicitó a los participantes reportes reflexivos, además de observaciones en el salón de clase y entrevistas individuales. Cabe aclarar que el apartado de *avances del proyecto* no se incluyó debido a que recientemente se concluyó el levantamiento de información en el trabajo de campo.

Palabras clave: experiencias, formación para la investigación.

Planteamiento del problema

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) plantean que, para hacer frente a los desafíos en la actualidad, es necesario retomar la enseñanza-investigación como fuente de innovación y creación de conocimientos; de esta forma, una de las funciones de la educación superior es promover, generar y difundir investigación científica y tecnológica, que contribuya al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (UNESCO, 2009). Es ahí donde radica la importancia de la investigación educativa en el país, ya que puede coadyuvar a la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles y en la toma de decisiones para orientar los esfuerzos de los actores educativos, por lo cual surge la necesidad de formar personas que se dediquen al oficio de investigar (Martínez, 1997).

La formación para la investigación va teniendo diferentes matices, no solo en la cuestión de procedimientos y métodos sino en la atención a las necesidades

de los sujetos involucrados en dicha formación. Así, resulta necesario hacer una precisión de términos: por un lado, la formación de investigadores, que es el desarrollo de competencias para personas que se van a dedicar a la actividad investigativa, es propia del nivel doctorado; por otro, la formación para la investigación, en el caso de quienes no se dedicarán al oficio de investigador, es prepara a los sujetos para utilizar la investigación como herramienta de apoyo en el ejercicio de su práctica profesional, este es un objetivo que se atiende sobre todo a nivel de licenciatura y maestría (Moreno, 2005).

En ciclos escolares anteriores, en la clase de Investigación Educativa I de la Licenciatura en educación (LE) en la Facultad de Educación (FEDU) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) con alumnos de semestres avanzados, se ha detectado cierta apatía, desinterés y desmotivación por la asignatura de parte de algunos estudiantes. Sin embargo, hay alumnos que han encontrado en la investigación un apoyo importante para tener un mejor rendimiento en su vida académica, adoptando de la investigación hábitos y estructuras en su quehacer académico como la búsqueda de información en bases de datos especializadas y redacción científica.

Lo antes planteado hace reflexionar acerca de que así como hay alumnos que tienen resistencias a la investigación, existe otro grupo de estudiantes que, por el contrario, han encontrado una nueva forma de aprender y otra perspectiva para estudiar los diferentes fenómenos educativos, por lo que ven en la investigación una herramienta para conocer más sobre el campo educativo. Si se considera que en la licenciatura se inicia a formar de una manera más sistemática para la investigación cabe preguntarse ¿cuáles son las experiencias que propician los profesores en los estudiantes de semestres avanzados en las asignaturas denominadas de investigación y en las de formación profesional?, ¿cómo va viviendo el estudiante las experiencias de aprendizaje que le son propuestas? y ¿cómo propician éstas, en su caso, la formación para la investigación?

Objetivos

1. Conocer las experiencias de aprendizaje orientadas a la formación para la investigación que son propiciadas por los profesores de

los semestres avanzados de la LE tanto en asignaturas denominadas de investigación, como en materias de formación profesional.

2. Explorar la forma en que los estudiantes de licenciatura en educación en los semestres avanzados, viven las experiencias de aprendizaje propuestas por sus profesores tanto en las asignaturas de investigación como en las de formación profesional, así como el sentido que dan a dichas experiencias.

Justificación

Además de abonar para cubrir el vacío de investigaciones de formación para la investigación en este nivel, también aporta información relevante a los alumnos ya que podrán identificarse en los resultados obtenidos y, tal vez, cambiar la disposición que tengan hacia la actividad investigativa.

Los resultados de esta investigación aportan información relevante para el profesor, ya que a partir de los resultados puede planear estrategias que faciliten la disposición a la investigación y tener un mayor rendimiento de sus estudiantes. Asimismo, a las instituciones educativas que administran programas en este nivel, para realizar las gestiones necesarias para la promoción de actividades investigativas en los estudiantes.

Descripción del escenario y contexto de la investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló con estudiantes de semestres avanzados de licenciatura en educación en la FEDU de la UADY, institución pública y autónoma. En el plan de estudios, las asignaturas del eje metodológico se imparten en los semestres avanzados con la finalidad de que apoyen al alumno a indagar y aplicar en proyectos declarados “de investigación”, sus conocimientos para el ejercicio profesional. Revisando los objetivos de los programas de las asignaturas se aprecia que se les solicita a los estudiantes proyectos de investigación, innovación o evaluación para acreditar los cursos.

Por otro lado, en el sexto y séptimo semestre de la licenciatura, la carga académica de los alumnos disminuye con la finalidad de que en ese tiempo realicen su servicio social y, en el caso de quienes así lo decidan, puedan llevar la asignatura optativa de prácticas profesionales. Estas dos actividades son de suma

importancia para su formación profesional y les demandan parte importante de su tiempo. Adicionalmente, hay alumnos que trabajan medio tiempo o tiempo completo, algunos están como becarios con profesores o como apoyo en proyectos de investigación.

Revisión de literatura

Debido a que el interés de este trabajo es el análisis de las experiencias orientadas a la formación para la investigación, en el presente apartado se hace una definición de estos términos para plantear desde qué perspectiva teórica se va a desarrollar el acercamiento al objeto de estudio y en su momento el análisis de los resultados.

¿Qué son las experiencias?

Hablar de experiencia es hablar de tiempo, aprendizaje, contexto y reflexión. En décadas anteriores se consideraba que el aprendizaje se acumulaba a lo largo de la vida y quien más años tenía, contaba con mayor sabiduría (Lifshits, 2006). Esta afirmación hace pensar que el aprendizaje era un asunto del crecimiento y desarrollo de la persona, donde la edad proveía de esos conocimientos para la vida, lo que implicaba que quien no había “aprendido la lección” de algún evento en etapas anteriores, había desaprovechado su etapa de desarrollo.

Para fines de esta investigación, hasta este momento en la tesis, se va a entender como experiencia a “un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Dilthey, 1985, citado en Van Manen, 2006, p. 55). Complementando esta definición se encuentra lo propuesto por Lark (2006) quien menciona que las experiencias son los actos que producen, crean e inventan conocimientos para efectos en el futuro. Lo que se presenta en común en estas definiciones es un individuo que realiza una acción en la que interactúa con algo de su entorno, lo cual le da un conocimiento que utilizará en un futuro de manera intencional además de apoyarse en la reflexión sobre lo aprendido.

Formación para la investigación.

Hablar de formación para la investigación es hablar de hábitos, actitudes, además de conocimientos y habilidades propios de la investigación. Para fines de este estudio se tomará la definición de Moreno (2002) quien la ha definido como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

Método

Para desarrollar el presente proyecto de investigación se propone un enfoque cualitativo, con un marco interpretativo fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2006; Van Manen, 2003) y un diseño de estudio de casos múltiple e instrumental (Stake, 2007), ya que se pretende comprender desde la perspectiva de los participantes aquellos fenómenos en los que están inmersos, analizarlos en su contexto natural, profundizar en las experiencias, en este caso, las experiencias de aprendizaje de los alumnos de semestres avanzados de la licenciatura en educación en lo que se refiere a su formación para la investigación.

Los participantes fueron ocho alumnos (seis mujeres y dos hombres) de semestres avanzados de la licenciatura, la selección de los participantes fue intencional buscando condiciones diversas: dos que hayan sido becarios de profesor o colaboradores en algún proyecto de investigación, dos que hayan manifestado disposición a la investigación pero que no hayan participado en algún proyecto, dos que no manifiesten buena disposición y que hayan participado en proyectos o como becarios y dos que no tengan disposición y no hayan colaborado en algún proyecto.

Para lograr el *primer objetivo* se entrevistó a los profesores de investigación educativa I y II además de profesores de asignaturas profesionalizantes, asimismo, observaciones cada 15 días en el salón de clase de estos profesores.

Para el *segundo objetivo* se les solicitó a los participantes la elaboración de reportes reflexivos que serán elaborados de manera periódica, al menos uno por semana; adicionalmente se realizaron entrevistas individuales con cada uno de los participantes con la finalidad de complementar o aclarar lo mencionado en los reportes.

Para concluir, cabe mencionar las consideraciones éticas que se llevaron a cabo en el trabajo de campo como el consentimiento informado por parte de los participantes, autorización de las autoridades para realizar el levantamiento de información en la Facultad, la autorización de los profesores para ingresar a observar y la constante supervisión por parte de la asesora de tesis y comité revisor en la realización del trabajo de campo.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. 2da ed. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Moreno.pdf
- Moreno, M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- Lifshits, A. (2006). Aprender de la experiencia. La teoría experiencial del aprendizaje. *Seminario El ejercicio actual de la medicina*. UNAM.
- Stake, R. (2007). *The art of case study research*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.

Diseño de software como apoyo a los alumnos con rezago educativo en sexto grado de educación primaria

María del Rocío Ofelia Ruíz
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
rocioruiz55@hotmail.com

Resumen: Ante la creciente demanda de atención en las aulas del nivel de educación primaria de alumnos con rezago educativo, la atención de grupos numerosos por parte del maestro en el salón de clases, y la falta de tiempo para su atención individualizada, se plantea la necesidad de que el alumno tenga las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y pensamiento lógico matemático, para lograr un perfil de egreso adecuado para el siguiente período escolar.

Ante esta situación, el docente está obligado a buscar herramientas y estrategias que le ayuden a regularizar a estos alumnos sin descuidar a los demás; para ello las Tecnologías de Información y Comunicación (Tic's) juegan un papel importante; se plantea entonces la necesidad de utilizarlas para este fin.

Palabras clave: Rezago, contexto, práctica docente, Tic's.

Introducción

Es una preocupación generalizada el estado que guarda la calidad en la educación primaria; en las escuelas rurales no se están logrando siquiera los niveles de alfabetismo funcional entre la mayoría de los alumnos próximos a egresar.

Este problema que me aqueja, se debe en parte a que los recursos asignados a cada centro educativo no son suficientes, es necesario entonces acudir al uso de la tecnología que en la actualidad es de uso común, para que el alumno que no tenga los conocimientos mínimos, la aproveche para no estar en desventaja en un mundo cada vez más globalizado.

Objetivo

Regularizar a los alumnos con rezago educativo, en un proyecto de innovación tecnológica acorde a sus necesidades, además de apoyar el desarrollo de las competencias de lectura, escritura y pensamiento lógico matemático, usando diversas técnicas y estrategias que además aumente su autoestima y la integración con sus compañeros.

Planteamiento del problema

Tener alumnos con rezago educativo en sexto grado de educación primaria provoca un desajuste con el resto de los alumnos, impide un buen desarrollo de la práctica docente. Por la vulnerabilidad que muestran estos niños al sentirse excluidos del grupo debido a sus bajos conocimientos, se ve perjudicada su integración, avance académico y crecimiento personal.

Justificación

Se tiene una preocupación personal al no poder apoyar lo suficiente a estos alumnos, debido a la demanda de tiempo en atención a un grupo numeroso, la adecuación curricular que se debe realizar para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el pensamiento lógico matemático. Las disposiciones oficiales para la no reprobación, han originado el incremento de estudiantes que llegan al tercer período escolar sin el conocimiento adecuado para la comprensión de los contenidos propios de estos grados, todo esto ha despertado mi inquietud para desarrollar las capacidades y competencias propias requieren hoy en día, usando las Tic's como una herramienta didáctica, con la cual los alumnos interactúen y aprendan a aprender

Contexto

Esta investigación se realiza en una escuela rural de organización completa, en un grupo de sexto grado, con 24 alumnos: 10 niñas y 14 niños que van desde los once hasta los trece años de edad; tres de mis alumnos no saben leer, ni escribir y no cuentan con pensamiento lógico matemático; el resto tiene conocimientos propios de un alumno que acaba de egresar de un tercer grado.

La comunidad donde se encuentra inmerso mi centro de trabajo, está considerada de alta marginación, no cuenta con el servicio de drenaje y agua potable pero si con energía eléctrica, falta la pavimentación, por lo que en tiempo de lluvia las calles se llenan de lodo y el acceso a cualquier punto es difícil; algunos padres y madres de familia laboran como obreros en fabricas establecidas en las inmediaciones de la comunidad, otros han emigrado hacia los Estados Unidos en busca de una mejor condición de vida, varias madres de familia

trabajan como jornaleras en la recolección de chile, brócoli o productos de la estación y el resto de las madres de familia se dedican al hogar.

Antecedentes

El art. 3° Constitucional menciona que la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Los Planes y Programas de Estudio vigentes para el tercer periodo en los estándares de español, mencionan que los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, lo aplican en situaciones concretas y continúan aprendiendo sobre su uso; tienen posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información.

En matemáticas, mencionan que los estudiantes deben comunicar e interpretar cantidades con números naturales, fraccionarios o decimales, así como resolver problemas aditivos y multiplicativos mediante los algoritmos convencionales; calculan perímetros y áreas y saben describir y construir figuras y cuerpos geométricos; utilizan sistemas de referencia para ubicar puntos en el plano o para interpretar mapas; asimismo, llevan a cabo procesos de recopilación, organización, análisis y presentación de datos.

Pero, ¿qué puede hacer un alumno que en sexto grado de primaria no ha consolidado la lectura, la escritura y que apenas tiene conocimiento de las operaciones básicas hasta las centenas? ¿está el profesor suficientemente preparado para enfrentar el reto de regularizarlos sin desatender al resto del grupo?

Según Muñoz y Suárez (1996) rezago educativo es la condición de atraso en que se encuentran los alumnos que no tienen el nivel educativo que se considera básico, es un indicador de la desigualdad que se tiene con respecto a otro; en palabras propias, es cuando un alumno no alcanza los aprendizajes esperados y el desarrollo de habilidades y competencias propias del grado que le corresponde.

En este sentido, identifiqué estas carencias al inicio del ciclo escolar al realizar un examen diagnóstico al grupo a mi cargo; el examen era sencillo,

lectura, cuatro preguntas de comprensión lectora, dictado, operaciones básicas y preguntas de cultura general propias para este grado; encontré que los alumnos leían entre cinco y ochenta palabras por minuto (el estándar establece de 125 a 134), el 30% solamente contestó con errores dos preguntas de la comprensión lectora y el dictado arrojó que tres de los alumnos son silábicos.

Primero me enfoqué en identificar las causas del rezago de los alumnos, mediante aplicación de diferentes evaluaciones, tomando en cuenta el nivel que cada grado escolar requiere para su egreso; los resultados arrojaron que mis alumnos tienen conocimientos de un tercer grado, también me di a la tarea de investigar sobre los antecedentes de los ciclos anteriores, encontrando que en cuarto grado el profesor por cuestiones de salud se ausentaba por periodos largos de tiempo; el de quinto grado no se interesaba en sus avances, no les revisaba los trabajos y las tareas, y fomentó una disciplina relajada, ocasionando con esto que los alumnos tuvieran poco respeto a la autoridad y la falta de interés en las labores académicas.

Los resultados preliminares fueron que algunos alumnos se sienten excluidos del grupo al que pertenecen, primero por sus actitudes y segundo por el retraso escolar que presentan. El resto del grupo considera que estos compañeros imposibilita el avance de contenidos propios del grado que cursan.

Método

Para la realización de este proyecto me apoye en una investigación cualitativa-etnográfica, que se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

(Martínez 1999)

Una vez identificado el método, los instrumentos que apoyaron la realización de la innovación de mi práctica fueron cuestionarios sociométricos para

los alumnos, test para las madres de este grupo de niños y cuestionarios de preguntas abiertas para ellos mismos. (Stake 1999)

Avances del proyecto

Una vez identificada la problemática, reflexioné sobre la mejor forma de apoyar al grupo para superar el déficit que tienen en la lectura, escritura y pensamiento lógico matemático; consideré lo tratado en el cuaderno No. 5 de – fundación AUNA, que explica la forma en que el uso de las TIC pueden ser un elemento para introducir al alumno a la tecnología, eficientar la enseñanza y la mejora de calidad de vida.

De acuerdo a las teorías generalmente aceptadas y la evaluación que se realizó de los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura, el alumno aprende a leer primero las palabras relacionadas con lo que conoce, por ello vi la posibilidad de desarrollar un software ex profeso para este proyecto que se basa en las tecnologías de reconocimiento de voz, que le permita leer palabras cotidianas y evaluar la calidad de su propia lectura.

El procesador debe permitir utilizar varias opciones de estudio: identificación de sílabas, palabras y oraciones. Cuando se alcance ya un nivel adecuado de lectura, se leerán párrafos para evaluar la velocidad lectora y posteriormente su comprensión mediante ejercicios sencillos y que van de acuerdo con los conocimientos previos de cada uno de los alumnos.

En una de las modalidades, se presenta una fotografía y la voz grabada del maestro que dicta la palabra; el alumno debe seleccionar y acomodar las letras que se muestran a un lado de la imagen, otra pantalla también presenta una foto del objeto (animal, alimento u otra cosa) junto con la palabra escrita en caracteres grandes y de colores llamativos, si lo que pronuncia el alumno coincide con el texto correcto, prosigue la práctica, en caso contrario se da un tiempo de espera para que el alumno lea correctamente la palabra. Una de las funciones del software es el control de errores y el registro de las palabras que el alumno tiene dificultad para leer.

Una vez lograda la práctica en la lectura, se podrá trabajar con el pensamiento lógico matemático, el alumno leerá el nombre de los números, luego

identificará los conceptos y posteriormente realizará las operaciones básicas. La evaluación de que la lectura y los resultados de las operaciones sean correctos, será mediante una voz grabada.

A la fecha se ha iniciado la evaluación de la idoneidad del software desarrollado para este proyecto, midiendo el desempeño de alumnos de sexto grado de primaria con los diferentes módulos desarrollados. Se comprobó que los niños muestran interés en practicar la lectura, gracias al carácter interactivo del sistema, el uso de imágenes (como se recomienda en el “Método global”) y lo novedoso del uso de la voz para que ellos mismos controlen el programa para la autoevaluación de su lectura.

Referencias

- Latorre, Antonio (2003) La investigación acción = conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona España. Ed. Grao.
- Martínez; Miguélez Miguel (199). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Ed. Trillas. México.
- Martín Laborda Rocío (2005:28). Fundación AUNA, Cuadernos sociedad de la información 5. Madrid España.
- Stake, R.E. (1999: 19 y 51) El caso único y la recogida de datos, en “Investigación con estudio de casos”. Madrid España.
- www.conapred.org.mx/. Por una educación inclusiva. Consultado el 19 de noviembre de 2014.
- www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm. Consultado el 19 de noviembre de 2014.
- <http://www.monografias.com/trabajos96/la-investigacion-etnografica/la-investigacion-etnografica.shtml#ixzz3LFFKo8INz>. Consultado el 19 de Noviembre de 2014.
- <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>. Consultado el 13 de noviembre de 2014.

Aprendiendo a ser docente. Reflexión de experiencias de educación primaria en Jalisco.

*María Andrea Sandoval Olivares
Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia
ma-andrea90@hotmail.com*

Resumen: Un profesor cuenta con múltiples experiencias tanto dentro del aula con sus alumnos como fuera de ella, entre algunas se encuentran: elaborar las planeaciones, trabajo y convivencia con otros docentes, reuniones con padres de familia, relación con la comunidad referente a la escolaridad, relación entre alumnos etc. Posee inmensas experiencias e historias para narrar sobre su labor diaria, sobre todo en los primeros años donde adquiere gran experiencia, mas sin embargo habría que cuestionarse si le es claro el objetivo de cada acción que realiza y si reflexiona sobre cómo lo hace y para qué. Ello ayudaría a encontrar información respecto a la práctica y reflexionar sobre la misma. La intención de la presente investigación es que a través de la práctica reflexiva se logre identificar fortalezas y debilidades con la finalidad de elevar la calidad de la misma.

Palabras clave: práctica reflexiva, docente, aprendizaje

Introducción

El egresado de la Licenciatura en Educación Primaria al término de sus estudios no solo se enfrenta a poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación superior, sino que es protagonista de situaciones diferentes a las que se le presentan en la teoría, se encuentra con diversos contextos y situaciones que en su actuar diario deberá resolver aún sin haberlas previsto.

El ex-alumno, ahora como docente frente a grupo debe dar resultados de sus conocimientos teóricos y comenzar a ser un mediador del conocimiento para los alumnos en lugar de ser el receptor de conocimientos teóricos. Aún en esta transición de estudiante a enseñante debe seguir formándose para las situaciones que se presentan día a día, además de que sus alumnos le demandarán actualizaciones y diversos conocimientos. Por eso, la práctica reflexiva ayudará a esa transición, donde el docente identifique las fortalezas y debilidades por medio de un análisis crítico para la mejora educativa.

Como docente principiante han surgido sentimientos de fracaso, desorientación e inseguridad, que como Licenciada en Educación Primaria deberían ser menores, pero conforme al desarrollo del trabajo diario aumentan. .Estos mismos sentimientos, en pláticas cotidianas, los expresan docentes de

igual o menor antigüedad laboral. Estos sentimientos se ven reflejados en varias ocasiones: al no obtener resultados favorables de parte de los alumnos en sus aprendizajes, implementar alguna estrategia en ciertos contenidos y no ser efectiva, organización del tiempo y actividades, etc.

Los sentimientos mencionados anteriormente, junto con diversos factores como el contar con más experiencia referente a la metodología y estrategias para lograr el aprendizaje en los alumnos y además de responder a las demandas del contexto áulico y social, ha llevado a plantearme la siguiente pregunta: ¿cómo mejorar la labor docente que se desempeña en la escuela primaria a través de una práctica reflexiva? el estudio pretende realizar una reflexión práctica y análisis crítico de las experiencias en un grupo de quinto grado en la escuela “14 de Febrero” ubicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Actualmente en México se han implementado estrategias y se han abierto espacios para la práctica reflexiva (Consejos Técnicos Escolares CTE, Ruta de Mejora, etc.) pero ¿hasta dónde el docente ha sabido utilizar estos espacios o ha sido consciente realmente de una práctica retroalimentada? ¿El docente logra una reflexión práctica o dichos espacios brindados los ocupa como requisitos administrativos?

El objetivo general de esta investigación es: identificar las fortalezas y debilidades a través de una práctica reflexiva en el grupo de quinto grado en la primaria “14 de Febrero” ubicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, para implementar una estrategia que permita elevar la calidad de la misma. Algunos objetivos específicos: analizar, re-direccionar y mejorar las acciones dentro del salón de clases; encontrar acciones y estrategias que permitan construir un modelo de docencia donde se vea reflejado el compromiso social, la creatividad, conocimientos teóricos y valores éticos, profesionales, culturales y sociales del docente y aminorar sentimientos de fracaso, desorientación, inseguridad y falta de confianza surgiendo, al contrario, sentimientos de motivación y mejora continua.

Revisión de literatura

“La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad” (Díaz, 2001) y México se encuentra en una época de la humanidad de cambios, reformas y actualizaciones a las nuevas demandas sociales y educativas. Aunque algunas estrategias y actividades para mejorar y elevar la calidad educativa ya se han implementado o comienzan a implementarse en escuelas de educación básica e instituciones normales, sería conveniente analizarlas desde el enfoque que marca dicha investigación: práctica reflexiva y aprendizaje del docente, porque bien menciona García (2009) “una enseñanza de calidad exige profesores de calidad, que estén cualificados y con conocimiento, que demuestren destrezas... que estén comprometidos con la enseñanza y aprendizaje a los largo de su carrera”.

El docente va formándose progresivamente, sino conscientemente si lo hace a partir de las situaciones enfrentadas, se van integrando a la cultura de la enseñanza por su convicción, por aceptación con ciertas reservas o redefinición , estrategias que menciona Carlos García (1999) citando a Lacey. Los primeros años de la docencia deben ser importantes y atendidos para que no sea el tiempo quien forme o deforme al docente principiante. (García 1999).

Las reflexión práctica debe llevar a una acción o acciones concretas que después estas mismas llevaran a una nueva reflexión pero no solo como ideas o pruebas sino con mejores resultados, así lo menciona Dewey al decir que la “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (1998-22)

Método

La práctica reflexiva como “metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica” (Domingo 2012) guiarán el análisis y reflexión que se realizará en el transcurso de la investigación. Con la finalidad de contestar a la pregunta antes mencionada además de identificar fortalezas y debilidades en la

práctica e implementar una estrategia para mejorarla. Además se considera la investigación-acción, donde el análisis y la reflexión se presentan en forma continua, donde la teoría y la práctica van de la mano.

La investigación es de corte cualitativo y considera a la práctica reflexiva, misma que transforma las acciones realizadas por el docente en el aula por medio de un proceso de investigación más que de aplicación de la teoría, de forma crítica se analizan las diversas situaciones en el contexto donde se labora para comprenderlas (Domingo 2012). Por ello los siguientes pasos guiarán a la investigación:

- Observar la práctica
- Levantar registros
- Analizar los registros
- Proceso de cuestionamiento
- Indagación
- Experimentar y generar nuevas estrategias
- Levantar registro de las nuevas estrategias y situaciones surgidas
- Analizar los registros

Se pretende realizar un análisis crítico y reflexivo sobre la actuación del docente en la escuela primaria para responder a la pregunta de investigación y así mejorar la práctica educativa por medio de estrategias implementadas e ir construyendo un modelo de docencia donde la acción y reflexión sigan siendo parte la práctica.

Avances del proyecto

Conforma a la revisión teórica, experiencias vividas y análisis de algunas he llegado algunas conclusiones, que si bien es sabido pueden modificarse al ser concluida la investigación:

- En la actualidad, la creatividad, compromiso social, valores éticos y profesionales así como culturales y sociales deben ser parte de la práctica educativa.
- La reflexión y el análisis de las acciones dentro del aula llevan a un mejoramiento de la práctica educativa.

- Con una cultura de práctica reflexiva y orientación académica hacia los docentes, pudiendo comenzar desde los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, los sentimientos de fracaso y desorientación así como la culpabilidad de no tener un modelo de docencia construido serán menores.
 - El contexto y más factores que atañen la práctica educativa deben ser considerados para la práctica reflexiva.
 - Ya lo han mencionado algunos autores (Carlos Marcelo García, 1999; Sandoval, 2014; Pinto Díaz 2012 entre otros): el continuo análisis reflexivo de una práctica docente siempre llevara a la conclusión que debe existir una formación continua del profesor.

Referencias

- Arnut, A. (2003) El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de Discusión 17
- DEWEY, John, Cómo pensamos, Paidós, España 1998.
- Domingo, A. Qué es la práctica educativa [internet] Septiembre 2012, [Fecha de consulta: 12 Enero 2015] Disponible en:
<<http://www.practicareflexiva.pro/2012/09/que-es-la-practica-reflexiva/>>
- García Marcelo, C. (1999) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista Iberoamericana de Educación. Número 19
- García Marcelo, C. (2009) El profesorado principiante: Inserción a la docencia. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. (volumen 13 N°1) 1-6
- Pinto, I. (2012) Profesorado principiante: entre montañas y veredas, aprendiendo a ser maestro en el sureste mexicano. Redalyc vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 237-249
- Sandoval, E (2014) LOS ALUMNOS: FUENTE DE APRENDIZAJES DOCENTES en II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación” (2014) ISBN **978-987-3617-11-9**

SESIONES DE INTERCAMBIO DE COORDINADORES

La pertinencia del programa frente a las exigencias del entorno y la planeación institucional

*Miguel de la Torre Gamboa
Universidad Autónoma de Nuevo León
miguel.delatorregm@uanl.edu.mx*

Resumen: La propuesta se centra en ofrecer argumentos a la reunión sobre la pertinencia del Programa de Doctorado en Filosofía con Acentuaciones en Estudios de la Cultura y estudios de la Educación en relación tanto con los planes de desarrollo institucional en el sentido de mantener el propósito formar profesionistas e investigadores competentes en las Ciencias Sociales y las Humanidades, como con el compromiso de ser una instancia que impulse el desarrollo científico y humanístico de alto impacto social y académico por sus contribuciones al desarrollo del Estado de Nuevo León y de México. Se hará especial énfasis en la congruencia de sus líneas de investigación con la preocupación por “formar recursos humanos de alto nivel que den respuesta a la problemática educativa y cultural en el Noreste, donde no existe otro programa de este tipo ni otro grupo de académicos con tan alto reconocimiento nacional e internacional en su campo.

Palabras clave: Pertinencia, Formación de Recursos Humanos, Programas de Posgrado.

Descripción general del programa

Doctorado en Filosofía con acentuaciones en Estudios de la Cultura y Estudios de la Educación. (Programa en desarrollo, No. de Referencia 002623 PNPCC)

Área de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Coordinador: Dr. Miguel de la Torre Gamboa,
miguel.delatorregm@uanl.edu.mx

Objetivo general

Formar recursos humanos de alto nivel que den respuesta a la problemática educativa y cultural en el Noreste, donde no existe otro programa que conjugue ambas categorías: la educación y la cultura. Tampoco existe en todo el Noreste otro grupo de académicos con tan alto reconocimiento nacional e internacional en estas áreas

Perfil de ingreso

Los candidatos al programa de doctorado deberán poseer:

- Aptitudes e interés por el estudio y la investigación sobre los diversos modos de expresión de la producción cultural en las áreas de educación, construcción lingüística, creación literaria y bienes culturales;
- Producción propia en alguno de estos campos, con trabajos de análisis, creación o aplicación de procesos sociales, culturales y educativos;
- Habilidades intelectuales para el análisis de los productos culturales en su contexto sociohistórico y de los enfoques educativos;
- Capacidad para trabajar en grupos pluriculturales con diferentes enfoques teóricos y epistemológicos;
- Información actualizada sobre los procesos que en estos campos se realizan en la actualidad en otros ámbitos geográficos nacionales e internacionales;
- Rasgos personales destacados, como honestidad intelectual, compromiso social, capacidad de liderazgo, valores éticos y tolerancia frente a la diversidad.

Requisitos de ingreso

Los interesados en participar como estudiantes en el programa deberán cumplir con los siguientes requisitos:

- Presentar copia y original del documento en que se haga constar que cuenta con los grados de licenciatura y de maestría, en alguna de las siguientes áreas de conocimiento: Filosofía, Letras, Pedagogía, Historia, Sociología, Ciencias del Lenguaje o Bibliotecología. En caso de estudiantes provenientes de instituciones ajenas a la UANL deberán contar con certificación de equivalencia expedida por la UANL. En casos especiales el Comité Académico del Programa decidirá sobre la aceptación de aspirantes provenientes de otras áreas del conocimiento.
- Presentar y aprobar el Examen de Conocimientos Generales CENEVAL EXANI III y el Examen de Competencia en Inglés (EXCI).

- Presentar la documentación exigida por la Facultad de Filosofía y Letras y el Departamento Escolar de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cumplir todos los requisitos de ingreso establecidos en el Reglamento del Programa.
- Presentar un proyecto de investigación inscrito en alguna de las líneas de investigación del programa y de conformidad con los términos de la convocatoria respectiva. Las líneas de investigación donde ha de inscribirse el proyecto de tesis son: 1) Estudios del Lenguaje, 2) Estudios y Análisis Literarios, 3) Procesos histórico-culturales y 4) Cambio Educativo: Discursos, Sujetos y Prácticas.

Perfil de Egreso

El egresado será un sujeto formado como investigador de la Cultura y la educación y desarrollará las competencias básicas genéricas que le permitan:

- a) Generar conocimientos sobre las distintas dimensiones de los procesos sociales, poniendo en práctica principios y modelos epistemológicos innovadores; partiendo de una visión crítica y actualizada de la investigación en el mundo y de una comprensión del papel de la investigación que responda a valores y principios de justicia, solidaridad y pertinencia.
- b) Realizar interpretaciones fundadas teórica y metodológicamente en los campos de su especialidad.
- c) Diseñar, dirigir y llevar a cabo proyectos de cambio social y desarrollo institucional, con una comprensión inter y transdisciplinaria de los diferentes aspectos del proceso.

Mapa Curricular:

| ÁREA CURRICULAR | DISTRIBUCIÓN DE HORAS Y CRÉDITOS | | | |
|-----------------|--|----------------------------|------------------------|---------------------------|
| | Horas y créditos obligatorios | Horas y créditos optativos | Horas totales por área | Créditos totales por área |
| Formación | 600 h 20 créd. | 180 h. 6 créd. | 780 | 26 |
| Divulgación | 600 h 20 créd. | 180 h. 6 créd. | 780 | 26 |
| Libre Elección | | 240 h. 8 créd. | 240 | 8 |
| Investigación | 1080 h 36 créd. | o | 1800 | 60 |
| | Producto integrador 720 h. 24 créd. | | | |
| Totales | 3000 h 100 créd. | 600 h. 20 créd. | 3600 | 120 |

Modelo educativo:

| Semestre | Unidades de aprendizaje | Área de formación |
|-----------------|--|-------------------------|
| Primer semestre | Seminario I: Las humanidades en el siglo XXI. Debates y problemas relevantes | Seminarios obligatorios |
| | Cuatro sesiones de asesoría con el comité Tutorial, orientadas al desarrollo del proyecto | Tutoría |
| | Coloquio de invierno de doctorandos: Reunión de final de semestre para revisar avances del proyecto | Coloquios |
| | Tres actividades formales, convenidas entre el comité tutorial y el alumno y relacionadas con el proyecto de investigación, debidamente acreditadas y que supongan al menos treinta horas de dedicación. | Actividades formativas |

| | | |
|------------------|--|---|
| Segundo semestre | Seminario II: Metodologías de la investigación: panorama general de los enfoques cualitativos y cuantitativos | Seminarios obligatorios |
| | Cuatro sesiones de asesoría con el comité Tutorial, orientadas al desarrollo del proyecto | Tutoría |
| | Coloquio de Humanidades: Reunión abierta a la participación de la comunidad académica del país y del extranjero para presentar ponencias con resultados de investigación. | Coloquios |
| | Tres actividades formales, convenidas entre el comité tutorial y el alumno y relacionadas con el proyecto de investigación, debidamente acreditadas y que supongan al menos treinta horas de dedicación. | Actividades formativas |
| Tercer semestre | Seminario III: Seminario de Planteamientos teórico-metodológicos | Seminarios optativos (Organizados en función de la acentuación) |
| | Cuatro sesiones de asesoría con el comité Tutorial, orientadas al desarrollo del proyecto | Tutoría |
| | Coloquio de invierno de doctorandos. Reunión de final de semestre para revisar avances del proyecto. | Coloquios |
| | Tres actividades formales, convenidas entre el comité tutorial y el alumno y relacionadas con el proyecto de investigación, debidamente acreditadas y que supongan al menos treinta horas de dedicación. | Actividades formativas |
| Cuarto semestre | Seminario IV: Seminario de fundamentación teórica (optativo) | Seminarios optativos (Organizados en función del proyecto del doctorando) |
| | Cuatro sesiones de asesoría con el comité Tutorial, orientadas al desarrollo del proyecto | Tutoría |

| | | |
|--|---|------------------------|
| | Coloquio de Humanidades: Reunión abierta a la participación de la comunidad académica del país y del extranjero para presentar ponencias con resultados de investigación. | Coloquios |
| | Tres actividades formales, convenidas entre el comité tutorial y el alumno y relacionadas con el proyecto de | Actividades formativas |

| | | |
|---|--|------------------------|
| | investigación, debidamente acreditadas y que supongan al menos treinta horas de dedicación. | |
| Quinto semestre | Cuatro sesiones de asesoría con el comité Tutorial, orientadas al desarrollo del proyecto | Tutoría |
| | Coloquio de invierno de doctorandos: Reunión de final de semestre para revisar avances, del proyecto. | Coloquios |
| | Tres actividades formales, convenidas entre el comité tutorial y el alumno y relacionadas con el proyecto de investigación, debidamente acreditadas y que supongan al menos treinta horas de dedicación. | Actividades formativas |
| Sexto semestre | Cuatro sesiones de asesoría con el comité Tutorial, orientadas al desarrollo del proyecto | Tutoría |
| | Coloquio de Humanidades: Reunión abierta a la participación de la comunidad académica del país y del extranjero para presentar ponencias con resultados de investigación. | Coloquios |
| | Tres actividades formales, convenidas entre el comité tutorial y el alumno y relacionadas con el proyecto de investigación, debidamente acreditadas y que supongan al menos treinta horas de dedicación. | Actividades formativas |
| Séptimo semestre (Con autorización del Comité de Doctorado) | Revisión, ajuste y conclusión de tesis para el examen de grado. | Tutoría |
| Octavo semestre (Con autorización del Comité de Doctorado) | Revisión, ajuste y conclusión de tesis para el examen de grado. | Tutoría |

Contextualización del programa doctoral en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nuevo León 2010-2020

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UANL 2010-2020 asume una visión de la UANL para el año 2020 que deja claro que los compromisos de nuestra universidad con el desarrollo social y económico del país, exigen de ella que para ese año sea “reconocida en 2020 como una institución socialmente responsable y de clase mundial por su calidad, relevancia y contribuciones al desarrollo científico, tecnológico, la innovación, la construcción de escuelas de pensamiento y al desarrollo humano de la sociedad nuevoleonense y del País.”

Desde principios del milenio, “la totalidad de sus estudiantes de licenciatura realiza sus estudios en programas evaluables que han logrado el reconocimiento de su calidad por los organismos nacionales vigentes, lo que da cuenta de un importante logro en materia de equidad educativa... Adicionalmente a los procesos de evaluación nacionales, la Universidad ha incursionado en los procesos de reconocimiento de la calidad de alcance internacional. A la fecha, el Bachillerato Internacional, un número importante de programas de licenciatura y posgrado, han logrado la acreditación por algún organismo internacional.. El reto es que todos los programas de TSU/PA y licenciatura permanezcan reconocidos por su calidad por los organismos nacionales de evaluación y acreditación, e incrementar significativamente aquellos que cuenten con el reconocimiento de su calidad por organismos de alcance internacional... En el ámbito del posgrado, en los últimos años la Universidad ha implementado un conjunto de políticas y estrategias cuyo objetivo ha sido impulsar su organización para articular y potenciar las capacidades institucionales existentes, a través de la creación y operación del Sistema de Posgrado, así como para sustentar un proceso de mejora continua y aseguramiento de su calidad, lo que ha permitido incrementar significativamente el número de posgrados registrados en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.(PDI-UANL 2012-2020:10)

El irrenunciable compromiso de la UANL con el desarrollo regional está expresado en una serie de acciones como las siguientes “En el transcurso de las últimas dos décadas la Universidad ha fortalecido sus esquemas para desarrollar

un modelo eficiente y eficaz de intercambio, vinculación y cooperación académica, que permita identificar y atender con oportunidad y calidad las necesidades de los sectores social y productivo, extender los servicios asistenciales a la comunidad y promover la vinculación interdisciplinaria de los estudiantes en programas comunitarios... Una prioridad institucional es la de atender las necesidades de grupos vulnerables o desfavorecidos mediante la diversificación de sus servicios, a través de una colaboración social que implica la concurrencia de actores universitarios y no universitarios en el desarrollo de proyectos sociales de interés para las partes. Significa la gestión socialmente responsable de la participación de la Universidad en la comunidad, y de actores sociales en el funcionamiento de la misma... En este ámbito se han consolidado diferentes programas, como “Tigres al Rescate”, a través del cual participan de manera responsable y comprometida estudiantes universitarios en diversas actividades de desarrollo comunitario y en el apoyo a organizaciones asistenciales no lucrativas... La Feria Laboral UANL, en la que participan empresas, instituciones educativas y organismos del sector público, tanto estatal como federal, se ha constituido en un espacio significativo de oportunidad para vincular a los egresados universitarios y de otras instituciones de educación superior con el mundo laboral.” (PDI-UANL 2012-2020:19)

Contextualización del programa doctoral en el Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras 2012-2020

El Plan de Desarrollo Institucional PDI-FFyL 2012-2020. Elaborado con base en el PDI de la UANL 2012-2020, enuncia, en relación con nuestros programas de posgrado, y en particular con nuestro programa de Doctorado en Filosofía con acentuaciones en estudios de la cultura y estudios de la educación mantienen el propósito formar profesionistas e investigadores competentes en las Ciencias Sociales y las Humanidades, y al compromiso de ser una instancia que impulse el desarrollo científico y humanístico de alto impacto social y académico por sus contribuciones al desarrollo del Estado de Nuevo León y de México. De manera integral, los objetivos de sus líneas de investigación se enuncian de manera congruente con esta preocupación de “formar recursos humanos de alto nivel que den respuesta a la problemática educativa y cultural en el Noreste,

donde no existe otro programa que conjugue ambas categorías: la educación y la cultura. Tampoco existe en todo el Noreste otro grupo de académicos con tan alto reconocimiento nacional e internacional en estas áreas.

La trascendencia del programa se expresa en las aportaciones, propuestas y soluciones que los egresados del programa llevan a cabo para abordar las situaciones educativas y culturales concretas en las distintas organizaciones públicas y privadas en que se desenvuelven. En esta dimensión entran también las contribuciones de los profesores asignados al programa puesto que en sus mismas líneas de investigación se manifiesta la preocupación y la necesidad de dar respuesta a la problemática educativa y cultural regional.

En cuanto a la evolución del programa es posible mostrar una consistencia en la cantidad de estudiantes que permanecen en el programa, con criterios de calidad establecidos colegiadamente por el Comité Doctoral; con un mayor rigor a la hora de aprobar el ingreso y con las posibilidades de preparación previa con la oferta de un curso para la elaboración de propuestas de investigación de mayor solidez para los candidatos por parte de la institución. Todo ello con el propósito de evitar la deserción y el abandono del programa y fortalecer y asegurar la permanencia y la eficiencia terminal de los estudiantes del programa doctoral. Dicha evolución también se refleja en la sistematización de los aprendizajes del núcleo de profesores y administradores del programa en procesos que ganan en claridad y efectividad. (PDI-FFyL 2012-2020:24-25)

De acuerdo con lo anterior, es claro que existe una sólida congruencia en los procesos de planeación de la institución, tanto en la entidad central como en la dependencia. Existe un rumbo definido en la misión y visión, con ejes centrales, políticas, estrategias y metas enunciadas muy claramente. La UANL y la FFyL orientan su quehacer de manera planeada y orientada a resultados en cada una de sus áreas sustantivas.

Maestría en Desarrollo Docente,
Hacia la producción de conocimiento para mejorar la práctica docente

María Guadalupe Galván Martínez
Luis Jesús Ibarra Manrique
Universidad de Guanajuato
lupita612@hotmail.com
ljibarra@ugto.mx

Resumen: Maestría Profesionalizante que busca mejorar sustancialmente la práctica docente, dirigida a profesores en ejercicio con formación inicial diversa pero con el interés común de mejorar las actividades realizadas. Se plantea en ella un trabajo central del eje formativo de innovación a partir de la recuperación, análisis e innovación de la práctica docente, con el apoyo de las materias de los demás ejes formativos.

Las opciones de obtención de grado pretenden ser congruentes con tales planteamientos, por lo que se podrá lograr a partir de la elaboración de tesis de investigación, pero también de elaboración de textos académicos y de portafolios de experiencias docentes.

Palabras clave: Maestría, Profesionalizante, Producción, Conocimiento, Mejora, Práctica docente

Descripción general de programa

Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato

Coordinadora: Dra. María Guadalupe Galván Martínez, mdd.ugto@ugto.mx,
posgrad.educ@ugto.mx, mdd.ugto@gmail.com,

Objetivo general

Formar profesionales con grado de Maestría en Desarrollo Docente quienes, con un sólido sustento científico-tecnológico, humanista, y con amplio compromiso social en la promoción de los valores humanos, logren, a través de la reflexión crítica y la integración de la teoría a su labor cotidiana, aplicar los avances y los nuevos enfoques de las ciencias de la educación, a fin de innovar la práctica educativa en función de los retos de la sociedad contemporánea.

Perfil de ingreso

En términos específicos y puntuales se espera que los egresados de la MDD, a partir de la construcción de los fundamentos conceptuales, logren potenciar su ejercicio en las comunidades educativas a las que pertenecen, en los aspectos procedimentales y actitudinales, es decir, en las dimensiones del saber, saber hacer y del saber ser.

Perfil de egreso:

- Busca y cuestiona de forma crítica su ejercicio profesional en su ámbito laboral.
- Identifica y reporta por escrito la postura teórico-práctica de la actividad docente en el contexto educativo de análisis.
- Cuenta con destrezas para la búsqueda selectiva de información científica del área que pretende modificar o innovar.
- Tiene disponibilidad para continuar aprendiendo, tanto de medios diversos como de sus pares, sus alumnos y otros profesores.
- Desarrolla e innova tácticas y recursos didácticos y pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, propios del contexto en el que ejerce su trabajo.
- Cuenta con una base científico-tecnológica, humanista y con un amplio compromiso social para aplicar los avances y los nuevos enfoques de la educación.
- Utiliza textos científicos del campo educativo en otro idioma, preferentemente en inglés, para fundamentar su práctica educativa.
- Participa en intercambio académico con estudiantes y profesores del país y de otros países, utilizando las nuevas tecnologías de la información y comunicación o en experiencias directas en diversos eventos.

Mapa Curricular:

| INSCRIPCIÓN SUGERIDA | EJES | | | |
|----------------------|---|--|--|--|
| | CONTEXTO EDUCATIVO (CE) | INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS (IPCE) | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA (EAE) | DESARROLLO HUMANO (DH) |
| I | MATERIAS OPTATIVAS - mínimo de tres, 4 créditos cada una | Recuperación y análisis de la práctica docente 8 créditos | Modelos de intervención educativa 4 créditos | |
| II | | Innovación de la práctica docente I 8 créditos | MATERIAS SELECTIVAS - mínimo de tres, 4 créditos cada una | La persona del docente 4 créditos |
| III | | Innovación de la práctica docente II 8 créditos | | El yo docente y el yo estudiante 4 créditos |
| IV | | Seminario de titulación 12 créditos | | Educación y trascendencia 4 créditos |
| CRÉDITOS | 12 | 36 | 16 | 12 |

TOTAL 76 CRÉDITOS

Eje Contexto Educativo (Materias Optativas)

Seleccionar un mínimo de tres materias

Opción a) De entre las siguientes

1. Reflexiones filosóficas y éticas de la educación.
2. Elementos socioculturales de la educación
3. La práctica docente en el contexto curricular
4. La educación en contextos complejos

Opción b) De materias relacionadas con Contexto Educativo de cualquier otro programa de la UGTO u otra IES que a juicio del Comité tutorial de los estudiantes se recomiende y sean aprobadas por el Comité de Posgrados

Eje Estrategias De Aprendizaje Y De Enseñanza (Materias Selectivas)

Seleccionar un mínimo de tres materias

1. Estrategias didácticas
2. Diseño didáctico de cursos y elaboración de material didáctico
3. Recursos y medios para el aprendizaje
4. Tutoría académica
5. Los ejes transversales en educación
6. Temas transversales contemporáneos para la innovación educativa

Modelo Pedagógico

Basado en el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (2011), que sugiere el trabajo centrado en el aprendizaje del estudiante.

Descripción del tipo de gestión del conocimiento que se realiza.

Se busca un proceso horizontal de trabajo cotidiano en la formación, para así lograr una producción de conocimiento que lleve a respuestas de mejora, innovación de la práctica docente.

En el proceso para titulación la producción del conocimiento se da a partir de la realización de tesis, ensayos académicos y escritos que dan cuenta de la misma reflexión sobre los aprendizajes logrados, los conocimientos producidos, en particular alrededor de la mejora de la práctica

Marco de referencia de la evaluación

Normatividad Universitaria, Propuesta curricular de la Maestría en Desarrollo Docente

Evaluación operativa del programa (interna y externa)

a) Interna

El currículo de este programa formativo debe someterse a un proceso integral de evaluación que garantice su congruencia, viabilidad, vigencia, pertinencia y relevancia; es decir, el mejoramiento continuo del programa en función de las necesidades del entorno social y específicamente cambios en el ejercicio de la docencia. Para este fin se realizará la evaluación con las características de un proceso sistemático, permanente y participativo de seguimiento y realimentación entre todos los involucrados e interesados en el programa: estudiantes, tutores, asesores, autoridades, otros miembros de la comunidad universitaria, egresados y consultores externos, entre otros.

Tal y como lo prevé el modelo de la investigación evaluativa,¹³ la evaluación de programas es un proceso riguroso sistemático y controlado de recogida y análisis de información fiable y válida para determinar el valor de programas educativos con base en determinados criterios y tomar decisiones sobre él. En los proyectos de evaluación desarrollados de acuerdo a los postulados de este modelo es útil recoger una amplia gama de información recurriendo a datos que permitan explicar y comprender mejor el fenómeno evaluado.

En este contexto, los llamados “diseños de negociación” que se caracterizan por ser democráticos, iluminativos y respondientes, parecen ser los más apropiados y compatibles con el enfoque constructivista que subyace como fundamento teórico en este diseño. Su principio básico consiste en que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes son, en primera instancia, todos los que participan en el programa. El propósito básico de este tipo de evaluación curricular es facilitar y promover el cambio, llegando a una

¹³ Scriven, M. *The methodology of evaluation. Perspectives on curriculum evaluation* Rand McNally, Chicago, 1967 o *Evaluation as a paradigm for educational research*. En: *New directions in Educational Evaluation*. The Falmer Press. Londres, 1986. Ver también: Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid, 1984; Pérez Gómez, A. *Modelos contemporáneos de evaluación*. En: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza; su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983.

transformación real y permanente mediante la modificación de concepciones, creencias y modos de interpretar de las personas implicadas. En esto consiste la verdadera garantía de la calidad de un programa innovador. Por tratarse del trabajo de un equipo de personas que van a estar a cargo del programa de la Maestría (coordinadores, profesores titulares y profesores adjuntos) el programa de evaluación del plan de estudios debe conferir a ellos y a la metodología la adecuada flexibilidad y adaptabilidad ya que en algunos casos pueden darse efectos no pretendidos al inicio que pudieran ser tan importantes como los señalados en los objetivos.

Por otro lado, en este momento es difícil visualizar y concretar todo lo imprevisible. Este equipo debe tener la libertad para identificar todas las cuestiones que hay que investigar, la estrategia metodológica para ello y también el derecho de reflexionar los conceptos claves como es el de la calidad, para que en función de estos consensos puedan definirse los indicadores y criterios de evaluación.

En consecuencia con esta postura, a continuación se harán sólo algunos señalamientos, con carácter de iniciales, para el programa de evaluación del plan curricular.

La evaluación debe referirse tanto al programa mismo como a la efectividad interna en relación con los objetivos curriculares y eficiencia terminal y con las características reales de la demanda y las necesidades sociales a las que responde.

La estrategia participativa puede implementarse a través de un cuerpo colegiado o un seminario permanente constituido por los representantes e informantes claves cuya tarea sería precisar los conceptos claves, consensuar la estrategia metodológica y monitorear el proceso de evaluación

En la evaluación del plan se propone lo siguiente:

- a) Estudios de coherencia interna que evalúen la relación entre los contenidos y metodologías curriculares; la secuencia y su integración con las principales áreas y líneas curriculares.

- b) Estudios de eficacia interna que evalúen la relación entre los objetivos establecidos con los resultados obtenidos a corto, mediano y largo plazo, incluyendo el análisis de la vigencia de las metas, de los contenidos, de las modalidades y metodologías.
- c) Análisis de la metodología de evaluación del rendimiento académico y de los factores e índices representativos del propio rendimiento académico de los estudiantes.
- d) Análisis de la relevancia en la operatividad de las funciones de docencia, investigación y extensión.
- e) Análisis del comportamiento de los principales indicadores de calidad en la implantación del curriculum.
- f) Someterse a los procesos y esquemas de evaluación de programas académicos previstos por la normatividad de la Universidad de Guanajuato.
- g) Estudios de congruencia externa que consideren la relación entre los planes, recursos y la normatividad con las necesidades y características del entorno.
- h) Estudios de eficacia externa que evalúen la relación entre los resultados obtenidos (recursos formados, actividades de extensión y de investigación desarrollada, etc.) con las características y necesidades del contexto social.
- i) Estudios de Seguimiento de Egresados para identificar posiciones laborales y funciones desarrolladas y su confrontación con los perfiles de egreso, para adaptaciones y actualizaciones curriculares, tendencias profesionales en el campo laboral, prácticas dominantes y otras.
- j) Estudios de observancia de estándares y programas de calidad en instituciones y programas educativos aplicados por organismos externos especializados, por pares académicos de la Universidad, u otros. En este caso, los parámetros e indicadores serán los definidos por estos organismos.

La dimensión investigativa que se pretende enfatizar en este programa de evaluación curricular puede reforzarse con los trabajos de investigación de los propios estudiantes de la maestría. Varios de los estudios sobre el impacto del

programa tienen que ver con los cambios en el desempeño de sus estudiantes, es decir, con los cambios en las prácticas docentes, en la cultura académica adentro de las escuelas, con las innovaciones y propuestas de nuevas carreras o nuevas modalidades convencionales o no convencionales. Evidentemente la evaluación debe considerar a todos los actores y sobre todo a los protagonistas del cambio generado por los integrantes de esta maestría.

b) Externa (en proceso)

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior – CIEES-

- Programa Nacional de Posgrados de Calidad –PNPC- del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología –CONACYT-

1- Análisis de indicadores y determinación de la pertinencia

Es parte del proceso permanente de la evaluación interna y externa

2- Logros y experiencias exitosas

De la modificación curricular actual y que es de la que se da cuenta, se tiene una generación de egreso de 11 personas, de las cuales se han titulado 5 y están en proceso final 3 más

3- Retos y desafíos en la atención a las necesidades de su contexto o de los posgrados en México

Participación importante

Constituirse en un posgrado de referencia a nivel estatal u y nacional en la posibilidad de mejorar de la práctica docente.

Propuesta o Conclusión

Se plantea un modelo pedagógico de producción horizontal del conocimiento, básicamente enfocado a la mejora de la práctica docente. Hasta el momento se consideran logros importantes con las diferentes opciones de titulación, en su calidad de Maestría Profesionalizante.

Referencias

Maestría en Desarrollo Docente. En:

<http://www.maestriadesarrollodocente.ugto.mx/>. Consultado en enero de 2015.

Universidad de Guanajuato (2011) Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato.

Universidad de Guanajuato (2008) Normatividad Vigente México.

Universidad de Guanajuato (2011) Propuesta Curricular de Maestría en Desarrollo Docente. México.

Estudio de factibilidad de un programa de Maestría en Educación Física

*Filadelfo Miguel Ángel Montes de Oca-Jiménez.
Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta"
villamiguel52@yahoo.com.mx*

Resumen: Un estudio de factibilidad para ofertar estudios de maestría requiere de la consideración de los docentes a quien está dirigido. La aplicación de una encuesta con una muestra representativa, en este del Estado de México, permitió conocer las necesidades de formación y actualización de los docentes de educación física en servicio, sus condiciones laborales, expectativas, las posibilidades sociales y económicas, además de la intención e interés por cursar el posgrado en el área y concluirlo satisfactoriamente.

Palabras clave: Factibilidad, Educación Física, Profesionalización, Necesidades de Formación Profesional.

Introducción

El presente trabajo plantea el estudio de factibilidad de un programa de maestría en Educación Física. Se sustenta en la aplicación de una serie de encuestas realizadas a docentes del área que laboran en diferentes regiones del Estado de México, considera elementos de corte laboral y académico, disposición de tiempos y recursos para cursar un posgrado y, sobre todo, las necesidades y expectativas de formación académica.

El análisis de la información permitió conocer con mayor claridad las necesidades de formación profesional de los docentes del área que se encuentran en servicio en educación básica. Con estos elementos, se pretende ofrecer un programa de posgrado que resuelva problemas reales en el área de Educación Física, surgidos en la práctica docente.

Descripción del programa

Maestría en Educación Física

Escuela Normal de Educación Física "Gral. Ignacio M. Beteta. Av. Eduardo Monroy Cárdenas 100, Toluca Estado de México. C.P. 50110, Tel. 7222780800

Coordinadores: Mtro. Filadelfo Miguel Ángel Montes de Oca Jiménez, villamiguel52@yahoo.com.mx, tel. 7223375294, Mtro. Celso Castaño Enriquez, ce_casten@yahoo.com.mx, tel. 7225185379.

Objetivos del programa

- Formar profesionales que ejerzan con calidad la función docente en el área de la Educación Física, para contribuir al desarrollo integral del alumno en educación básica, con base en los rasgos del perfil deseado que señalan los planes y programas de estudio vigentes.
- Integrar conocimientos teóricos y metodológicos, habilidades y destrezas para desempeñar su práctica docente con calidad, eficiencia y pertinencia en el nivel de atención de su competencia.
- Brindar elementos que permitan generar y rehacer la práctica docente del educador físico en el Estado de México.

Perfil de ingreso y egreso

El requisito de ingreso al programa de Maestría en Educación Física es contar con el título de Licenciado en Educación Física, Entrenamiento Deportivo o áreas afines a la educación, además, se señalan como perfil de ingreso. Las características deseables del aspirante para insertarse en el Programa de Maestría se agrupan en cuatro áreas fundamentales: aptitudes, intereses, actitudes y conocimientos.

En el área de aptitudes se destaca la comunicación oral, escrita y corporal, la aptitud para integrar conocimientos de distintas fuentes, poseer las cualidades para realizar una lectura crítica, además de aptitudes físicas. El área de intereses se refiere a las relaciones humanas, las opciones de actualización continua, el interés por la investigación y el manejo de sistemas de informática. Las actitudes deseables en el perfil de ingreso refieren el trabajo eficiente dentro de los límites de tolerancia a las normas establecidas, el respeto por el otro y a sí mismo, así como la ética profesional que lo define como docente. Con relación al área de conocimientos, se espera que los aspirantes posean conocimientos en el manejo de un idioma distinto al español, manejo de las tic's y conocimientos de los contenidos programáticos de Educación Física en Educación Básica.

El Maestro en Educación Física será un docente especializado en procesos de intervención educativa, autónomo, participante en la resolución de problemas y transformación de su propia práctica; aplicando los principios de la Educación

Física, las necesidades, características y procesos de aprendizajes de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, así como de las formas metodológicas fundamentadas en un enfoque orientado al desarrollo de competencias. comunicará los resultados de la investigación de su práctica docente mediante redes de cooperación.

En este sentido, la Maestría en Educación Física pretende el logro del siguiente perfil de egreso:

La profesionalización del maestrante en Educación Física pretende el desarrollo de competencias profesionales que lo caractericen y las cuales incluyen: una alta capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender de manera autónoma, la solución de problemas es decisiva para este profesional, así como la capacidad de aplicar los conocimientos a su práctica pedagógica, será un rasgo distintivo la habilidad de adaptarse a nuevas situaciones y su permanente preocupación por la calidad de lo que emprende, la habilidad de la gestión de la información, y la destreza para trabajar en forma autónoma, el trabajo en equipo distinguirá, también, al maestro en este campo educativo así como su capacidad para organizar y planificar su quehacer docente.

Estos elementos le permitirán atender con equidad la diversidad sociocultural del contexto donde ejerce profesionalmente, con conocimiento de los propósitos del nivel educativo en el que este inserto, de las características de la población a la que atiende, con un enfoque holístico y de reflexión de su práctica pedagógica que le darán pauta al diseño de programas de intervención para la mejora continua.

Mapa curricular

La Maestría en Educación Física, se desarrolla a través de ocho módulos estrechamente vinculados por las características curriculares y pedagógicas de la enseñanza modular. Se desarrollará bajo la modalidad semiescolarizada, en virtud de las características laborales de los alumnos, esto es, la mayoría tiene dificultad para acudir a una modalidad escolarizada de turno vespertino. La falta de tiempo para acudir en forma escolarizada a las sesiones y por otra parte, la necesidad de que, en dos días de estudio continuo se pueda abreviar y recordar mejor los

conocimientos a fin de llevarlos a un plano de aplicación en el transcurso de la semana en su propia práctica docente, obliga a optar por un sistema semiescolarizado.

Esta modalidad se apoya principalmente en la enseñanza modular, lo que permite que la disposición de los seminarios y los seminarios-taller que la integran se desarrollen en óptimas condiciones, pues así, los catedráticos y maestrantes realizan sus trabajos de investigación, análisis o retroalimentación durante la semana, y en las sesiones se reafirma, se reconstruye y se recrea el conocimiento.

Modelo pedagógico

La Maestría en Educación Física centra su desarrollo en los procesos de intervención educativa de los docentes de área de Educación Física, que consiste en la implementación de estrategias de intervención en la práctica pedagógica y de la investigación para el logro de los propósitos educativos.

Reconoce a la práctica educativa como un elemento medular que al ser una realidad, sujeta a interpretación, significación y resignificación, reclama el empleo de la investigación para que los docentes efectúen una autorreflexión crítica de su quehacer cotidiano e identifiquen qué competencias es necesario seleccionar, diseñar y aplicar para generar mejores procesos formativos e impactar en el desarrollo integral de los alumnos.

La propuesta curricular de la maestría, se fundamenta en un modelo basado en competencias, entendiendo éstas como la estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para ejercer la profesión.

Una competencia no se adquiere de manera definitiva, se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de competencias se inicia con la educación formal y continua durante la escolarización del ser humano, el aprendizaje constituye la base para el desempeño futuro.

Tipo de gestión del conocimiento

Acorde a estas orientaciones, la Maestría en Educación Física, se orienta hacia la Profesionalización de la Práctica Educativa con énfasis en los procesos de intervención educativa, en la utilización de la investigación como un proceso de reflexión y evaluación permanentes, de preparar a los estudiantes a aprender a emprender, de fortalecer el fomento de los valores y de la atención a la diversidad.

Otro aspecto fundamental que considera la orientación de esta maestría, es el desarrollo de competencias profesionales para que los docentes de Educación Física o Entrenadores Deportivos cuenten con elementos para la detección de problemas, la aplicación de alternativas de solución, la innovación pedagógica y los procesos de intervención a partir del desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de la población a la que atienden.

Los rasgos esenciales de estas orientaciones de la profesionalización de los docentes, son comunes en los siguientes aspectos:

- Se enfocan a la profesionalización de las prácticas docentes.
- La aplicación innovadora del conocimiento científico y técnico.
- La participación en proyectos profesionales relacionados con la práctica educativa.
- La incorporación de nuevos elementos teóricos, metodológicos e instrumentales.

Marco de referencia de la evaluación

La evaluación del aprendizaje, se realizará en términos del logro de las competencias profesionales descritas en el perfil de egreso, a través de la valoración de indicadores de desempeño que impliquen acciones concretas y observables.

Además de considerar la evaluación como el proceso sistemático de conocimiento acerca de cómo los maestrantes están aprendiendo a lo largo de una secuencia de enseñanza- aprendizaje, ésta estará estrechamente relacionada con la metodología empleada. El proceso evaluador estará compuesto por fases: una evaluación inicial, una reguladora o formativa y una final o sumativa.

La evaluación se considerará en una escala de 0 a 10 puntos, la calificación mínima aprobatoria para los seminarios y seminarios- taller de la Maestría en Educación Física será de 8.0 puntos.

Se considera que un alumno ha concluido la fase escolarizada de la maestría, cuando haya aprobado las unidades de aprendizaje que conforman el Plan de y será acreedor a un Certificado de la Maestría en Educación Física.

Evaluación operativa del programa

Los criterios y procedimientos aplicables al ingreso, permanencia y promoción de los catedráticos de la Maestría en Educación Física, serán considerados por el Colegio de Posgrado, quienes realizarán la valoración del perfil del aspirante, su currículum vitae, su experiencia profesional y docente, y la disposición de integrarse a la academia correspondiente, asistir a las actividades inherentes de tal manera que pueda comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto para este programa.

Con un instrumento que brinde información acerca del desarrollo del trabajo áulico, se incorporará la encuesta de apreciación estudiantil, misma que detectará la opinión de los maestrantes con respecto a la puntualidad y asistencia de los profesores, el dominio de contenidos, la preparación de las clases, el uso de material didáctico, el uso de los servicios de apoyo de la institución, la aclaración de dudas y la atención hacia los alumnos.

El currículum de la Maestría en Educación Física será permanentemente evaluado, desde su inicio hasta su consolidación, incluyendo el proceso para ponerlo en práctica, de tal manera que pueda ser susceptible de ajuste permanente, para cumplir con este propósito el Colegio de Posgrado designará un comité de evaluación curricular permanente que atiendan:

- La evaluación de la pertinencia de cada una de las promociones de la Maestría en Educación Física.
- La evaluación de los programas de las unidades de aprendizaje y el Plan de Estudios de tal manera que se brinde conocimiento acerca del logro de los objetivos y del perfil de egreso.

- La evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje, el uso de los recursos didácticos y materiales de apoyo a través de las opiniones de docentes y maestrantes.
- Se mantendrá un estudio continuo de la práctica profesional y campo laboral del Maestro en Educación Física a partir de un seguimiento de egresados.

Análisis de indicadores que determinan la pertinencia

Las instituciones de educación superior, deben estar acorde a las necesidades del área de influencia. Preparadas para promover el desarrollo de modelos basados en competencias que integren perspectivas sobre programas educativos que sean pertinentes y de calidad, orientados a la formación integral de los profesionales. Con esta necesidad surge este estudio, enfocado a analizar la oferta laboral y demanda educativa del Programa Educativo de Maestría en Educación Física.

El presente estudio muestra la perspectiva de los requerimientos educativos de estudios de posgrado en el Estado de México. Respecto a la aceptación y disponibilidad por estudiar el Programa Educativo de Maestría en Educación Física, sustentado en un estudio de factibilidad, basado en la información de una encuesta, la cual, incluye el análisis de la oferta laboral, la demanda educativa y las dimensiones educativa, económica y social.

Se realizó un análisis de los principales indicadores de demanda. Niveles educativos que atienden, énfasis en el enfoque de la Maestría, Temáticas generales que consideran prioritarias, así como posibilidad y disponibilidad de recursos para cursar el programa de posgrado.

La encuesta aplicada analiza las expectativas de los docentes en servicio con relación a la posibilidad de cursar el programa de estudios de posgrado. Fue aplicada a 181 profesores que imparten la asignatura de educación física en escuelas públicas de educación básica. De ellos, 123 son de sexo masculino Y 58 de sexo femenino.

La encuesta fue aplicada a docentes de educación física que laboran en escuelas ubicadas en las diferentes regiones del estado de México. Es una

muestra representativa ya que permitió obtener algunas estimaciones y relacionarlas con el total de la población de profesores que imparten Educación Física en los diferentes niveles de educación básica, y establecer tendencias.

Para estudiar la Maestría no existe un rango de edad ideal, ni tampoco hay alguna ley que lo disponga. Sin embargo, cuando se es más joven cronológica y profesionalmente, existen mayores posibilidades de crecimiento y desarrollo personal y laboral. Las edades de los profesores encuestados son variadas: el 30% tienen entre 26 y 30 años de edad, el 28% tienen entre 31 y 35 años, el 16% entre 36 y 40 años, el mismo porcentaje y cantidad tienen entre 41 y 45 años, el 4% de la muestra tienen edad entre 46 a 50 años y (1.6%) tienen más de 51 años, el 20% no explicitaron su edad en la encuesta.

De lo anterior es posible deducir que un porcentaje importante, 58% tienen edad entre 26 y 35 años. Se encuentran en la edad considerada adultos jóvenes, es la edad en la que ocurren sucesos y logros importantes en la vida adulta de una persona, edad ideal para asumir retos personales y profesionales con responsabilidad.

En relación con la antigüedad en el servicio de los profesores encuestados es la siguiente:

El 18% tiene de 1 a 5 años de antigüedad en el servicio, el 28% tienen de 6 a 10 años, el 16% tiene de 11 a 15 años, el 19% tienen de 16 a 20 años de servicio, 6% tienen entre 25 y 30 años, el 2% tienen de 26 o más años de antigüedad en el servicio.

El mayor porcentaje de profesores encuestados tienen entre 1 y 15 años de antigüedad en el servicio. Estos datos ponen en evidencia que los profesores se encuentran en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos constituyen una posibilidad de actualización y formación docente, de adquisición de conocimientos, que motiven innovación en la práctica orientada a la mejora de la calidad educativa.

Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, niñas y jóvenes es el compromiso de las autoridades educativas, directivos, maestros y profesionistas involucrados en la atención de esta población en edad escolar, en

este sentido la atención está dirigida hacia los profesores que trabajan en educación básica, de los profesores encuestados el 19% se desempeñan en el nivel preescolar, el 73% laboran en educación primaria, 6% son de educación secundaria y el 2% se desempeñan en otros niveles educativos. Los propósitos de la maestría que se pretende ofertar están encaminados a fortalecer el desempeño educativo de los profesores de educación física que laboran en educación básica, ya que el 98 % de los profesores encuestados se desempeñan en los niveles de preescolar, primaria y secundaria y, el 96% en preescolar y primaria.

Cuando se está involucrado con las actividades propias del área de conocimiento en la que se quiere hacer el posgrado es un incentivo. En este sentido, las funciones que desempeñan los profesores encuestados son las siguientes: el 19% son docentes, 55% tienen nombramiento de promotores de educación física, 23% se desempeñan como profesores horas clase en el área de educación física y 3% desempeñan otra función.

De lo anterior, un alto porcentaje de los profesores encuestados 97%, tienen contacto directo con la práctica de la docencia en educación física, independientemente del nivel educativo en el que se desempeñan y del tipo de nombramiento que tienen, son profesores de educación física. Además, la situación laboral de los profesores es estable, ya que la gran mayoría de ellos tienen certidumbre laboral. Este aspecto de la práctica docente pudiera ser un factor de decisión para estudiar un posgrado, en este caso la maestría en el área en que se desempeñan.

Con relación a la orientación de la maestría, el 70% de los profesores sugieren que sea profesionalizante; pero que a la vez integre elementos propios de la investigación educativa. Ello muestra la necesidad de dotar a los profesores de elementos teórico-metodológicos para analizar su práctica docente, identificar problemas, investigar y aplicar metodologías apropiadas a cada situación. Con base en ello, proponen que en la maestría se considere temas orientados a reconocer lo importante de la didáctica de la educación física, en este sentido se pronunció el 52% de la muestra, el 29% señalaron la importancia de los temas

propios del entrenamiento deportivo, el 17% señalaron la necesidad de incluir temas sobre terapia de la rehabilitación, así como de recreación y el tiempo libre.

De igual modo, los profesores encuestados definieron temas que ellos consideraron de prioridad en el desarrollo de la maestría, en relación a la investigación, consideran como temas importantes: diseño de proyectos de innovación, teorías del conocimiento, investigación para la docencia y metodología de la investigación. En relación a la práctica docente se consideran temas prioritarios como: planeación didáctica, estrategias de enseñanza, análisis de la práctica docente, metodología de trabajo, evaluación de los procesos de aprendizaje.

Otros temas considerados prioritarios en relación teorías y saberes son: Teorías educativas, Teoría del deporte, Teoría de la recreación. Por último, en temas relacionados con administración educativa: Evaluación institucional, Vinculación escuela-comunidad.

En correspondencia a los tiempos disponibles para cursar la Maestría en Educación Física, el 65% de los profesores encuestados manifestaron la disposición de tiempo para cursar el programa de posgrado. El 32% del total prefiere cursarla los sábados por la mañana y tarde de cada semana. Este porcentaje constituye el que, en su mayoría les favorece, debido a que los horarios laborales son variables; algunos laboran por la mañana, otros en turno vespertino y, algunos tienen además de una plaza, horas-clase o bien doble plaza.

Del porcentaje que manifestó interés por cursar el programa de Maestría, el 67% tienen disposición de tiempo para actividades extracurriculares, entendidas como actividades fundamentales que complementan, enriquecen y ayudan en el logro del perfil de egreso de los estudiantes del posgrado.

En la actualidad, la disposición de insumos técnicos es indispensable para cubrir las necesidades académicas de un posgrado. En este sentido, del total de los profesores encuestados, el 85% cuentan con un equipo de cómputo, el 69% tiene el servicio de internet y, 51% cuenta con acervo bibliográfico del área, ya que laboran como promotores o profesores horas-clase de educación física.

Los resultados obtenidos muestran pertinencia para la apertura del programa educativo de Maestría en Educación Física en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” de la ciudad de Toluca en el Estado de México.

El estudio permitió analizar los requerimientos de preparación y profesionalización, aceptación y disponibilidad de los profesores que imparten la Educación Física en todo el Estado de México.

Logros y experiencias exitosas

Este programa de posgrado tiene antecedentes. Se han ofertado dos programas: uno de especialización en la práctica docente de la educación física y uno de maestría con especialidad en recreación e iniciación deportiva. En estos programas se obtuvo un alto porcentaje de estudiantes que concluyeron los estudios.

La demanda de aspirantes ha sido lo suficientemente amplia para realizar una selección en una proporción de 4 a 1. Este dato constata la demanda de posgrados en el Estado de México, en particular en el área de Educación Física.

Un atractivo de los programas de posgrado ofertados en la Escuela Normal de Educación Física, es que se han cumplido de acuerdo con los tiempos y formas propuestas. Esto ha contribuido en el prestigio de la institución como espacio formador de docentes de Educación Física.

La calidad de los docentes que han impartido los programas de asignatura son de capacidad reconocida. Su experiencia laboral en otras instituciones avalan su trayectoria profesional docente en el área.

Los Intercambios con instituciones similares han sido experiencias formativas para los estudiantes de los posgrados. Han fortalecido conocimientos, ampliado visiones y formado redes de comunicación de corte académico con colegas del área.

Retos y desafíos en la atención a las necesidades de su contexto

El principal reto de este programa es cumplir con las características para obtener los registros de autorización de la Maestría en Educación Física. Se plantea en respuesta a las necesidades de formación y actualización de los

docentes que se encuentran en servicio en el área de la Educación Física; encontrar las coincidencias para su factibilidad y operación será el trabajo subsecuente de los responsables del diseño de este programa.

Conclusión

El diseño de un programa de posgrado requiere de la participación comprometida de expertos en el área, pero, sobre todo, de conciliar visiones y puntos de vista que coincidan en la pertinencia de responder a las necesidades de los docentes a quienes está destinada.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública. (2014). Ley General de Educación. México.
- Segovia Olmo, F. y Beltrán Llera, J. (1999) El aula inteligente. 2ª edición, Marzo de 1999. España: ESPASA.
- SEP – CONACYT. (2001). Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional. México.
- SEP. (2006). Programa Nacional Indicativo de Posgrado. México.
- SEP. (2011). Art. 3º Constitucional y la Ley General de Educación. México.
- SEP. (2002). Programa de Educación Física. México.
- Secretaría de Educación Pública (2004) El Seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Serie Evaluación Interna/1. México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003) El posgrado para profesores de educación Básica, Cuadernos de Discusión 5, México: SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Maestría en Investigación Educativa, formación para la investigación educativa haciendo investigación

Sylvia Katharina van Dijk Kocherthaler
Abel Rubén Hernández Ulloa
Luis Jesús Ibarra Manrique
Universidad de Guanajuato
sylviavd@ugto.mx
abelruben@gmail.com
ljibarra@ugto.mx

Resumen: Posgrado enfocado a la formación de investigadores educativos que con su última modificación curricular, 2011, ingresó al Programa Nacional de Posgrados de Calidad –PNPC- del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONACyT- en el pasado año 2013; además considerando que en 2006 fue evaluado en nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior –CIEES-.

Una de sus virtudes importantes es un currículo que a partir de seminarios va dando cuenta de la formación práctica como investigadores educativos, que ya inicia con sus primeros titulados, con área de oportunidad importante en ampliar su ingreso.

Palabras clave: Maestría, Investigación, Producción, Conocimiento.

Descripción general de programa

Maestría en Investigación Educativa

Universidad de Guanajuato

Coordinadora: Dra. Sylvia Katharina van Dijk Kocherthaler, menie.ugto@ugto.mx, posgrad.educ@ugto.mx, menie.ugto@gmail.com

Objetivo

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.

Perfil de ingreso

- Profesionistas, preferentemente del área de ciencias sociales y humanidades, que estén desarrollando actividades directamente relacionadas con

las funciones de investigación, docencia, extensión y difusión, y gestión académica

- Interés por la investigación educativa
- Búsqueda de la mejora de la calidad educativa
- Disposición para trabajar en equipo y en redes intra e interinstitucionales.
- Habilidades básicas en el uso de tecnologías de la comunicación e información
- Comprensión de textos científicos del campo educativo en otro idioma, preferentemente en inglés.

Perfil de egreso

- Conocer las tendencias teóricas y metodológicas, tanto nacionales como internacionales, que imperan hoy en algunos ámbitos de la investigación educativa.
- Trabajar en equipos disciplinarios e interdisciplinarios que desarrollen investigación educativa.
- Seleccionar información pertinente, tanto de fuentes nacionales como internacionales (i.e. información publicada en Inglés), para el desarrollo de proyectos de investigación.
- Discutir en los planos teórico y metodológicos artículos publicados en revistas especializadas de investigación educativa así como de ciencias afines como psicología, sociología, etc.
- Escribir con rigor académico.
- Generar propuestas de investigación educativa para el campo específico de la línea de investigación en la que trabajó para la realización de su tesis de maestría.
- Usar textos científicos del campo educativo en otro idioma, preferentemente en inglés, para fundamentar la investigación realizada.
- Experiencia internacional por medio de intercambio académico con estudiantes y profesores investigadores de otros países, utilizando las nuevas tecnologías de la información y comunicación o en experiencias directas en diversos eventos.

Mapa Curricular

| INSCRIPCIÓN SUGERIDA | EJES | | | |
|----------------------|----------------------------|--|--|----------------------------|
| | 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 |

Total de 90 créditos

Modelo Pedagógico

Basado en el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (2011), que sugiere el trabajo centrado en el aprendizaje del estudiante, en este caso en particular en la formación para la investigación educativa.

Descripción del tipo de gestión del conocimiento que se realiza.

Se busca un proceso horizontal de trabajo cotidiano en la formación, para así lograr una producción de conocimiento que lleve a respuestas de mejora de problemáticas educativas a partir de las investigaciones realizadas.

En el proceso para titulación la producción del conocimiento se da a partir de la realización de tesis, producto de la realización de investigación.

Marco de referencia de la evaluación

Normatividad Universitaria, Propuesta curricular de la Maestría en Desarrollo Docente

Evaluación operativa del programa (interna y externa)

a) Interna

El trabajo cotidiano, permanente, plantea acciones de evaluación para la mejora de las acciones realizadas.

b) Externa

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior – CIEES-, Nivel 1

Programa Nacional de Posgrados de Calidad –PNPC- del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología –CONACYT-, Programa en Desarrollo

Análisis de indicadores y determinación de la pertinencia

Es parte del proceso permanente de la evaluación interna y externa

Logros y experiencias exitosas

De la modificación curricular actual y que es de la que se da cuenta, se tiene una generación de egreso de 4 personas, de las cuales se han titulado 1 y están en proceso final 3 más.

Retos y desafíos en la atención a las necesidades de su contexto o de los posgrados en México

Participación importante

Constituirse en un posgrado de referencia a nivel estatal y nacional en la formación de investigadores educativos.

Propuesta o Conclusión

| 1) Estructura del programa /Personal Académico | | | | |
|--|---|------------------------|---------------------|---|
| Objetivo | Acción | Fecha de Inicio | Fecha de Fin | Producto Esperado |
| DIFUNDIR LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN ESPACIOS ACADÉMICOS | FORTALECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN FOROS ACADÉMICOS | 29/08/14 | 30/06/16 | PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN AL MENOS 4 EVENTOS ACADÉMICOS DURANTE SU MAESTRÍA. |
| DIFUNDIR LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN PUBLICACIONES | PROMOVER LA INCORPORACIÓN DE PARTICIPACIONES DE LOS ESTUDIANTES EN PUBLICACIONES CON SUS PROFESORES | 29/08/14 | 30/06/16 | PROMOVER LA INCORPORACIÓN DE PARTICIPACIONES DE LOS ESTUDIANTES EN PUBLICACIONES CON SUS PROFESORES |

| | | | | |
|--|--|----------|----------|---|
| PROCESO DE SELECCIÓN DE ESTUDIANTES QUE PERMITA DETECTAR A LOS MEJORES CANDIDATOS PARA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA | SESIONES COLEGIADAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE SELECCIÓN | 29/08/14 | 30/06/16 | PROPUESTA DEL COMITÉ DE POSGRADOS AL CONSEJO DIVISIONAL PARA SER APROBADO |
| EMPATAR LA FLEXIBILIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL SEGUIMIENTO ACADÉMICO ADMINISTRATIVO DE LA DIRECCIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS | ELABORAR PROPUESTA ANTE LA DIRECCIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS | 29/08/14 | 30/06/16 | MODIFICACIONES A LA NORMATIVIDAD UNIVERSITARIA QUE PERMITA LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR |

| 2) Estudiantes | | | | |
|--|--|------------------------|---------------------|------------------------------------|
| Objetivo | Acción | Fecha de Inicio | Fecha de Fin | Producto Esperado |
| PROMOVER ACCIONES CON LOS PROFESORES PARA IMPULSAR EL BUEN TRATO CON TODOS SUS ESTUDIANTES | DESTINAR UN PUNTO DE LA AGENDA DEL COMITÉ DE POSGRADOS AL ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LAS RELACIONES DE PROFESORES CON ESTUDIANTES | 29/08/14 | 06/06/16 | AMBIENTE CONSISTENTE DE BUEN TRATO |

| | | | | |
|---|---|----------|----------|--|
| REALIZAR ESTANCIAS ACADÉMICAS INTERNACIONALES O NACIONALES DE MAYOR DURACIÓN | CONTAR CON BECA CONACYT PARA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN REALIZAR ESTANCIAS ACADÉMICAS SIN TENER PROBLEMAS EN SUS ESPACIOS LABORALES | 29/08/14 | 30/06/16 | EXPERIENCIAS DE INTERCAMBIOS EXITOSAS DE LOS ESTUDIANTES |
| FORTALECER EL DOMINIO VERBAL Y ESCRITO DE UNA SEGUNDA LENGUA QUE PERMITA FACILITAR LAS EXPERIENCIAS DE ESTANCIAS ACADÉMICAS INTERNACIONALES | FACILITAR HORARIOS EN EL CENTRO DE AUTO-APRENDIZAJE DE IDIOMAS PARA QUE LOS ESTUDIANTES LOS UTILICEN MAYOR FRECUENCIA | 29/08/14 | 30/06/16 | AUMENTO DE EXPERIENCIAS DE INTERCAMBIOS INTERNACIONALES |

| 3) Infraestructura | | | | |
|--|--|------------------------|---------------------|--|
| Objetivo | Acción | Fecha de Inicio | Fecha de Fin | Producto Esperado |
| DIFUNDIR LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN ESPACIOS ACADÉMICOS | FORTALECER LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN FOROS ACADÉMICOS | 29/08/14 | 30/06/16 | PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN AL MENOS 4 EVENTOS ACADÉMICOS DURANTE SU |

| | | | | |
|--|--|----------|----------|---|
| | | | | MAESTRÍA. |
| EXISTENCIA DE SOFTWARES ESPECIALIZADO EN INVESTIGACIÓN PARA SER UTILIZADO POR PROFESORES Y ESTUDIANTES | COMPRA DE SOFTWARES CON LICENCIA | 29/08/14 | 30/06/16 | CONTAR CON 2 SOFTWARE DISPONIBLES PARA ESTUDIANTES Y PROFESORES |
| USO DE LOS MEDIOS DIGITALES DISPONIBLES EN LA UG, PARA APOYAR INVESTIGACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES | TALLERES DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN BASES DE DATOS | 29/08/14 | 30/06/16 | MAYOR CONSULTA EN LAS BASES DE DATOS POR PARTE DE ESTUDIANTE Y PROFESORES |
| TENER MAYOR ACCESO A LAS INSTALACIONES DE LA UG PARA VIDEOCONFERENCIAS | GESTIÓN CON LA FACULTAD DE QUÍMICA DE LAS SALAS DE VIDEOCONFERENCIAS QUE SE TIENEN | 29/08/14 | 30/06/16 | SESIONES DE VIDEOCONFERENCIAS QUE APOYEN EL PROGRAMA |

| 4) Resultados y Vinculación | | | | |
|--|---|------------------------|---------------------|---|
| Objetivo | Acción | Fecha de Inicio | Fecha de Fin | Producto Esperado |
| CONTAR CON CONVENIOS FORMALIZADOS CON DIVERSAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR | FORMALIZAR LOS LAZOS DE TRABAJO ACADÉMICO YA EXISTENTES | 29/08/14 | 30/06/16 | CONVENIOS ACADÉMICOS ENTRE LA UG E INSTITUCIONES INTERNACIONALES Y NACIONALES |
| REALIZAR ESTANCIAS ACADÉMICAS INTERNACIONALES O NACIONALES | CONTAR CON BECA CONACYT PARA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN REALIZAR ESTANCIAS ACADÉMICAS MÁS LARGAS SIN TENER PROBLEMAS EN SUS ESPACIOS LABORALES | 29/08/14 | 30/06/16 | EXPERIENCIAS DE INTERCAMBIOS EXITOSAS DE LOS ESTUDIANTES |
| PARTICIPACIÓN DE PROFESORES INVITADOS A DIVERSAS ACTIVIDADES COLEGIADAS | GESTIONES DE OBTENCIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS PARA INVITAR A PROFESORES DE INSTITUCIONES NACIONALES E INTERNACIONALES A ACTIVIDADES ACADÉMICAS DIVERSAS | 29/08/14 | 30/06/16 | ASISTENCIA DE AL MENOS 2 PROFESORES INVITADOS CADA AÑO |

Referencias

Maestría en Investigación Educativa. En:

<http://www.posgrados.ugto.mx/Posgrado/Default.aspx?p=540312>

Consultado en enero de 2015.

Universidad de Guanajuato (2011) Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato.

Universidad de Guanajuato (2008) Normatividad Vigente México.

Universidad de Guanajuato (2011) Propuesta Curricular de Maestría en Investigación Educativa. México.

Gestión del conocimiento de la Maestría en Innovación educativa, desde la experiencia del núcleo académico básico

*Marisa del Socorro Zaldívar Acosta
María del Carmen Trejo Irigoyen
Jesús Pinto Sosa
Facultad de Educación. UADY
marisa.zaldivar@uady.mx
mtrejo@uady.mx
psosa@uady.mx*

Resumen: En este trabajo se presenta la experiencia de los docentes a cargo de la Maestría en Innovación educativa de la Facultad de Educación de la UADY, rediseñada en el 2012 y aprobada por el H. Consejo Universitario en junio del 2013. Dicho programa se encuentra reconocido actualmente en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por lo que el trabajo conjunto del núcleo académico básico del programa, es parte de su compromiso hacia la actualización y mejora continuas, así como procurando un impacto en la sociedad.

Palabras clave: Innovación educativa, Diseño curricular, Educación superior

Descripción general del programa

La Maestría en Innovación Educativa (MINE) es un programa de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). La MINE es coordinada actualmente por la Mtra. Marisa del Socorro Zaldívar Acosta (marisa.zaldivar@uady.mx).

Posterior a su rediseño aprobado por el H. Consejo Universitario en el 2013, el programa de la MINE tiene por objetivo “Formar profesionales competentes que utilicen el conocimiento y generen propuestas innovadoras para la solución de problemas, e introduzcan cambios en el currículo y la práctica pedagógica, tanto en ambientes formales como no formales” (Plan de estudios de la MINE, 2013).

La MINE se enmarca en el Modelo Educativo para la Formación Integral de la UADY, 2012) el cual se sustenta en el enfoque de competencias y se imparte a través del método de proyectos, completamente congruente con la Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA) y promovida por el MEFI de la UADY.

Perfil de ingreso

Las competencias deseables de los estudiantes al momento de iniciar el programa que indican su perfil de ingreso son:

- Se comunica en español en forma oral y escrita en sus intervenciones profesionales utilizando correctamente el idioma.
- Se comunica en inglés de manera oral y escrita, en la interacción con otros de forma adecuada.
- Usa las TIC en sus intervenciones profesionales y en su vida personal de manera pertinente y responsable.
- Utiliza habilidades de investigación, en sus intervenciones profesionales con rigor científico.
- Resuelve problemas en contextos locales, nacionales e internacionales, de manera profesional.
- Manifiesta comportamientos profesionales y personales, en los ámbitos en los que se desenvuelve, de manera transparente y ética.
- Toma decisiones en su práctica profesional y personal, de manera responsable.
- Pone de manifiesto su compromiso con la calidad y la mejora continua en su práctica profesional y en su vida personal de manera responsable.
- Elaborar propuestas educativas para responder a las demandas de un mercado globalizado y competitivo.
- Utilizar el pensamiento crítico y creativo en la resolución de problemas educativos.
- Analizar y comprender fenómenos sociales y educativos, para proponer soluciones a los problemas identificados.
- Diseñar e implementar planes de clase, programas de curso y materiales de instrucción de diferentes niveles educacionales y modalidades.
- Utilizar efectivamente las habilidades docentes, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Perfil de egreso

El perfil de egreso se derivada de dos áreas de competencia: el área de la competencia pedagógica y el área de la competencia curricular. De éstas dos áreas de competencia se desprenden cuatro competencias de egreso que se presentan a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. Áreas de competencia y competencias de egreso.

| Áreas de competencia | Competencias de egreso |
|--------------------------------------|--|
| Innovación de la práctica pedagógica | <p>Competencia de egreso 1. Utiliza modelos de innovación educativa para resolver problemas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr la mejora de los mismos.</p> |
| | <p>Competencia de egreso 2. Diseña ambientes de aprendizaje para diferentes modalidades, convencionales y no convencionales, utilizando las TIC como apoyo en la solución innovadora de problemas de la enseñanza y el aprendizaje en los niveles medio superior.</p> |
| Innovación Curricular | <p>Competencia de egreso 3. Desarrolla proyectos innovadores aplicados a los ámbitos de la didáctica y el desarrollo curricular, en ambientes formales y no formales.</p> |
| | <p>Competencia de egreso 4. Evalúa programas utilizando métodos adecuados para tomar decisiones tendientes a la mejora del currículo y de las prácticas pedagógicas.</p> |

La agrupación anterior obedece a las características de cada uno de los proyectos formativos integradores, a través de los cuales se articulan los distintos cursos del plan de estudios (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Malla curricular de la MINE

| Semestre | Primero | | | | | | Segundo | | | | | | Tercero | | | Cuarto | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|---|-------|---|-------------|--|-------|---|-------|----------------------------------|-----------------|-------------------------------------|-----|---|--|-------|------------|-------|------|-----------------|-------|--|-------------|--|--|------------|--|--|
| Proyecto integrador | Innovación de la práctica pedagógica | | | | | | Innovación curricular | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cursos y créditos | Investigación educativa para la innovación | 7c | Métodos para el desarrollo de proyectos innovadores | 7c | Instrumentos de recolección de datos en la innovación curricular | 7c | Diagnóstico de necesidades de innovación curricular | 7c | Práctica profesional supervisada | 12c | Seminario de informe de la práctica | 32c | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 40 p | 72 np | 112 h | 40 p | 72 hp | 112 h | 40 p | 72 hp | 112 h | 40 p | 72 np | 112 | 480 h | | 480 h | | | | | | | | | | | | |
| | Diseño de cursos innovadores en modalidades no convencionales | | | 9 c | | | Diseño de proyectos curriculares innovadores | | | 9 c | | | Seminario de seguimiento de la práctica profesional | | | 20 c | | | | | | | | | | | |
| | 48 p | 96 np | 144 h | | | 64 p | 80 hp | 144 h | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Innovación de la práctica educativa | | | 9 c | | | Evaluación de proyectos curriculares | | | 9 c | | | 32 p | | | 288 np | 320 h | 48 p | 464 np | 512 h | | | | | | | |
| | 64 p | 80 hp | 144 h | | | 64 p | 80 np | 144 h | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Curso optativo | | | 8 c | | | Curso optativo | | | 8 c | | | Curso optativo | | | 8 c | | | | | | | | | | | |
| | | | | 128 h | | | | | | 128 h | | | | | | 128 h | | | | | | | | | | | |
| Créditos totales | 32 obligatorios | | | 8 optativos | | | 40 totales | | | 32 obligatorios | | | 8 optativos | | | 40 totales | | | 32 obligatorios | | | 8 optativos | | | 40 totales | | |
| 160 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 1. Malla curricular de la MINE

Descripción del tipo de gestión del conocimiento que se realiza Estructura curricular

La Maestría en Innovación Educativa es un programa de posgrado con orientación profesional. Su plan de estudios es por asignaturas, se desarrolla en la modalidad presencial con el apoyo de recursos tecnológicos para el desarrollo e impartición de asignaturas en línea. Tiene una duración mínima de cuatro semestres y máxima de seis semestres, que se consideran a partir de la primera inscripción al programa. Es flexible debido a que incluye asignaturas obligatorias y optativas, y cuenta con un sistema de créditos. La estructura del plan de estudios se basa en el paradigma del modelo PNPC, que relaciona los elementos formación de recursos humanos de alto nivel, vinculación con los sectores de la sociedad y desempeño del trabajo profesional (Ver figura 2). Se propone que el ingreso de los estudiantes sea generacional (Plan de estudios de 2013).



Figura 2. Paradigma del modelo PNPC para programas de posgrado con orientación profesional.

Forma de organización.

El plan de estudios de la MINE está organizado con base en dos proyectos integradores, mismos que refieren a las dos áreas de competencia declaradas para el programa educativo (Ver figura 2). Comprende asignaturas relacionadas con los saberes de las competencias de egreso o las competencias disciplinares. Incluye asignaturas obligatorias, que son aquellas indispensables para el perfil de egreso declarado en el programa educativo; e incluye también asignaturas optativas, que son aquellas que le permiten al estudiantado participar en la construcción de su perfil de egreso, ya que puede elegir asignaturas a partir de un abanico de alternativas y contribuir con su formación profesional (Plan de estudios de la MINE, 2013).

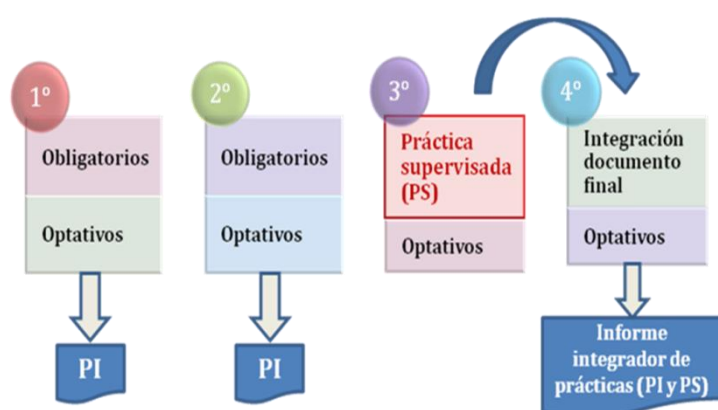


Figura 3. Estructura curricular de la MINE.

Formas de flexibilidad

La flexibilidad se aborda desde cuatro ámbitos: académico, curricular, pedagógico y administrativo.

En el *ámbito académico*, se cuenta con un núcleo básico de profesores que en su mayoría pertenecen al cuerpo académico consolidado de “Currículo e Instrucción”, con una amplia experiencia en las áreas de innovación pedagógica y curricular (Plan de estudios de la MINE, 2013).

En el *ámbito curricular*, las asignaturas están agrupadas en dos tipos de proyectos (de innovación pedagógica y de innovación curricular), mismos que se vinculan con la práctica profesional y derivan en los trabajos terminales. Respecto a las asignaturas optativas, el estudiante puede seleccionar asignaturas incluidas en este plan y en cualquier dependencia de la UADY, en instituciones de educación superior, nacionales o internacionales de reconocido prestigio o con las que la Universidad o la Facultad hayan firmado convenios y cuenten con programas de estudio acreditados. Sobre el *ámbito pedagógico*, las asignaturas serán cursadas de manera presencial, no presencial o mixta, en períodos regulares semestrales o intensivo de verano. Para la implementación, los profesores y estudiantes cuentan con una diversidad de recursos, como son: uso de un Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA), tutoría presencial o no presencial desde el inicio y a lo largo de todo su proceso formativo, acervo bibliográfico actualizado, bases de datos hemerográficos, medios y recursos didácticos (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Por último, la flexibilidad desde el *ámbito administrativo* consistirá en procedimientos y normas que coadyuven a la planeación, implementación, evaluación y gestión del programa educativo.

Marco de referencia de la evaluación

Un referente de evaluación externa muy importante en el desarrollo curricular de la MINE es el informe de evaluación emitido por el CONACyT, que se hace relevante en este caso dado que, el programa se encuentra actualmente reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), como un posgrado en desarrollo. Las fortalezas y áreas de oportunidad que se revelan en dicho informe, representan una retroalimentación importante para el programa.

Una recomendación importante ha sido la traducción del enfoque de competencias especialmente en el rediseño del programa (Plan de estudios de la MINE, 2013).

En relación con el *Personal Académico*, los resultados de esta evaluación fueron favorables en lo general, pues se considera que cumple con todos los criterios y sub criterios importantes para esta sección. Se señala la necesidad de incrementar el número de profesores para asegurar la eficiencia terminal del programa dado que año con año aumentará la matrícula (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Las reuniones académicas que se realizan con el fin de revisar continuamente la operación del programa, han generado información importante acerca del desarrollo de los cursos, destacando las fortalezas y debilidades del plan de estudios al momento de su implementación. Estos análisis tienen lugar a través de sesiones de trabajo colegiado, en las que participan tanto los profesores encargados de cada curso como el coordinador académico del programa (Plan de estudios de la MINE, 2013).

Evaluación operativa del programa (interna y externa)

El proceso de evaluación curricular es sistemático e integral y se centra tanto en la implementación como en los resultados del plan de estudios. La evaluación tiene como finalidad conocer su pertinencia, viabilidad y relevancia social y se realiza tanto interna como externa. La evaluación determinará la calidad del plan de estudios, así como su solidez, su pertinencia, suficiencia, eficiencia, relevancia y congruencia con necesidades institucionales, locales, regionales, nacionales e internacionales (Plan de estudios de la MINE, 2013).

La evaluación interna se llevará a cabo de acuerdo con los indicadores establecidos por las políticas institucionales vigentes en cuanto a la evaluación de planes y programas de estudio, con base en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, el Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) y la Coordinación del Sistema de Posgrado e Investigación de la UADY.

La evaluación del proceso, se deberá realizar de la siguiente manera:

- a. *Reuniones académicas con profesores*. Se realizará a mitad y al término de cada semestre, principalmente con los profesores del núcleo básico. El proceso incluirá elaborar un reporte (acta) con los avances, acuerdos,

dificultades y pendientes por mejorar la implementación del programa de estudios.

- b. *Reuniones con alumnos.* Por lo menos una vez al semestre, a partir de la encuesta de satisfacción y con un encuentro personal con los estudiantes, se obtendrá información sobre las fortalezas y áreas de mejora en la implementación del programa de estudios.
- c. *Evaluación del desempeño docente.* Con base en la opinión de los alumnos se obtendrá información sobre la pertinencia y calidad del desempeño docente.
- d. *Reunión de evaluación semestral.* Toda vez que se tenga el procesamiento de la información obtenida de los profesores y alumnos, conjuntamente con el o la coordinadora del PE, el o la Jefa de UPI y personal de Secretaría Administrativa (ej. control escolar), se emitirá un conjunto de acuerdo de aspectos o criterios por mejorar el siguiente semestre, así como agrupar las recomendaciones en los diferentes rubros del plan de estudios (Plan de estudios de la MINE, 2013).

El Sistema de Seguimiento de Egreso servirá para apoyar, documentar, supervisar y evaluar el seguimiento del estudiante en la obtención del grado a partir de la aprobación de su trabajo terminal por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado (CEPEG). Adicionalmente, toda vez que egrese una generación, se deberá tener una reunión con los estudiantes que recién finalicen el PE, que tendrá como propósito obtener información más específica sobre la pertinencia, viabilidad y trascendencia del perfil de egreso, de la estructura y malla curricular, así como del impacto preliminar que tuvo el programa en su formación. La evaluación externa se llevará a cabo con base en el método de evaluación y seguimiento, los criterios y estándares establecidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT.

Análisis de indicadores y determinación de la pertinencia

A continuación se presenta el plan de desarrollo al 2020 d la MINE:

Tabla 3. Proyección de la MINE al 2020

| Criterio | Meta | Objetivo | Indicadores | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------------------------|---|--|---|------|------|------|------|------|------|
| Estructura del programa | Evaluación del programa educativo | Fortalecer la calidad educativa y pertinencia del programa educativo | Satisfacción de estudiantes | X | X | X | X | X | X |
| | | | Seguimiento de egresados y empleadores | X | | X | | X | |
| | | | Evaluación interna (estructura y elementos). | X | X | X | X | X | X |
| | Mantenerse en el PNPC | | Cumplimiento de los criterios del PNPC | X | X | X | X | X | X |
| | | | Atención a las recomendaciones | X | X | | X | X | X |
| | | | Mantenerse o cambiar de nivel | | | X X | | | X X |
| Estudiantes | Incrementar el índice de graduación en 2.5 años | Fortalecer los servicios a los estudiantes y por ende a la sociedad, así como a los indicadores de producción y procesos asociados a la MINE | % de Alumnos graduados en 2.5 años | | 880 | 880 | 880 | 880 | 880 |
| | Mejorar la atención en tutorías del programa educativo | | % de alumnos asignados a un tutor | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | | | % de reportes de tutoría entregados a la coordinación | 80 | 80 | 90 | 100 | 100 | 80 |
| | | | % de resultados de evaluación positiva al programa de tutoría | 80 | 80 | 90 | 100 | 100 | 100 |
| | Incrementar la productividad entre alumnos y profesores | | Número de productos elaborados con su asesor | X | X | X | X | X | X |
| | Lograr la movilidad de estudiantes | | % de estudiantes en movilidad Nacional | 0 | 20 | 0 | 30 | 0 | 0 |
| | | | % de estudiantes en movilidad Internacional | 0 | 20 | 0 | 30 | 0 | 0 |
| | | | Número de convenios nacionales | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| | | | Número de convenios | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 |

Tabla 3. Proyección de la MINE al 2020 (Continuación)

| criterio | Meta | Objetivo | Indicadores | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | |
|---|--|---|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Personal académico | Mejorar la habilitación de profesores asociados al programa | Consolidar la formación y habilitación y el reconocimiento profesional del núcleo básico. | Grado académico Maestros | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | | | Grado académico Doctores | 2 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | |
| | | | Perfil PROMEP | 7 | 7 | 9 | 9 | 9 | 9 | |
| | | | Experiencia profesional reconocida | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 | 8 | |
| | Incrementar la productividad de los profesores del núcleo básico | | Número de productos | 15 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | |
| | | | Asesor de Trabajo terminal | 15 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | |
| | | | Trabajo en conjunto con estudiantes | 15 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | |
| | Incrementar la movilidad de profesores | | Número de Profesor es invitados nacionales | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | | | Número de Profesor es invitados internacionales | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | | | Número de profesores en movilidad nacional | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Número de profesores en movilidad internacional | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| Resultados | Contar con los espacios en las instituciones y sectores sociales para que los estudiantes realicen sus prácticas | Fortalecer el área de experiencia profesional del programa | Cobertura del programa | Proporción Aspirantes/Aceptados | 70/20 | 70/20 | 70/20 | 80/20 | 80/20 | 70/20 |
| | | | | Proporción Estudiantes/profesor | 20/7 | 20/7 | 20/9 | 20/9 | 20/9 | 20/9 |
| | | | Alcance y tendencia de los resultados del programa | Proyectos de desarrollo tecnológico e innovación | 10% | 30% | 50 % | 70% | 80% | 80% |
| | | | Evolución del programa | Estudio acerca del impacto del programa | SI | NO | SI | NO | SÍ | NO |
| | Contar con el manual de experiencia profesional | | Manual de experiencia profesional supervisada | SÍ | SÍ | SÍ | SÍ | SÍ | SÍ | |

Tabla 3. Proyección de la MINE al 2020 (Continuación)

| Criterio | Meta | Objetivo | Indicadores | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-----------------------------|--|---|---------------|--|------|------|------|------|------|
| Infraestructura y servicios | Mantener actualizadas las instalaciones, los servicios y los equipos | Apoyar el trabajo de profesores y estudiantes proporcionando mejores instalaciones, servicios y equipo. | Instalaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Un aula equipada para formatos diferentes, para 20 estudiantes y Dos aulas en diferentes formatos equipadas - Centro de cómputo equipado con 20 computadoras - Centro de innovación pedagógica y curricular | | | | | |
| | | | Servicios | <ul style="list-style-type: none"> - Internet - Uso de acervo - Bases de datos | | | | | |
| | | | Equipos | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector inteligente - Pizarrón inteligente - Televisor de plasma - Pintarrón | | | | | |

Logros y experiencias exitosas

En el mes de octubre de 2013, la Maestría en Innovación Educativa participó en su tercera evaluación externa por parte de CONACYT, cuyo dictamen fue de aprobada en el nivel de Fomento a Calidad del Posgrado / en Desarrollo.

La Maestría en Innovación Educativa aprobada respecto a su rediseño en el 2013, se comienza a impartir en agosto del mismo año con la IX generación de estudiantes. Uno de los primeros logros respecto a la estructura del programa fue el diseño de las secuencias didácticas de las asignaturas enmarcadas en el MEFI, tanto obligatorias como de las optativas, por parte de los profesores del núcleo básico, quienes participaron en el Programa Institucional de Habilitación en el MEFI. Así mismo, se llevó a cabo la impartición en tiempo y forma de todas las asignaturas de los primeros dos semestres, durante los cuales, se concretaron los proyectos pedagógicos y curriculares, respectivamente. Durante estos dos períodos escolares, se gestionó en instancias del sector social público y privado, la participación de los estudiantes para la realización de las prácticas profesionales supervisadas. Se llevó a cabo un convenio académico con la Red de Educación Artística en Línea de la Secretaría de Cultura y las Artes (REDALICY), perteneciente a la Secretaría de la Cultura y las Artes del estado de Yucatán (SEDECULTA) y la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, en dicha institución cinco estudiantes de la MINE realizaron en el período agosto-diciembre de 2014 sus prácticas profesionales, en donde realizaron proyectos de innovación pedagógica y curricular, de acuerdo a las necesidades detectadas en dicha institución. Así mismo, se contó con la participación de instituciones públicas y privadas del sector educativo para la realización de dichas prácticas profesionales, como la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), Unidad Académica Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY, Colegio de Bachilleres de Yucatán (Sede Dzidzantún), CBTA No. 100, CBTIS 95 y la Biblioteca de la UADY. Actualmente se sigue gestionando la posibilidad de llevar a cabo convenios académicos con más organismos del sector social para que los estudiantes de las generaciones entrantes cuenten con más opciones para la realización de dichas prácticas, así como para aumentar la cobertura del servicio del programa a la sociedad yucateca. Respecto a la movilidad académica, del 2010 a la fecha, los estudiantes de la MINE han realizado estancias y cursado asignaturas en diversas universidades públicas nacionales e

internacionales. En últimas fechas cinco estudiantes de la IX generación realizaron una estancia académica en la Universidad de Castilla la Mancha, España, en donde dichos estudiantes tuvieron experiencias significativas en el intercambio y adquisición de conocimientos en el área de la innovación educativa. En cuanto a los profesores del núcleo básico, el 100% cuenta con reconocimientos nacionales como docentes e investigadores, así mismo pertenecen a redes de investigación e innovación nacionales e internacionales.

Retos y desafíos en la atención a las necesidades de su contexto o de los posgrados en México

Se pretende que los proyectos de desarrollo que lleven a cabo los profesores del núcleo básico, puedan vincularlos con los sectores sociales y con los proyectos de innovación, pedagógica o curricular de los estudiantes en los siguientes años.

Otro reto es lograr la consolidación del programa en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad de CONACYT. Así mismo, se pretende extender la cobertura del programa para concretar la internacionalización del mismo en las siguientes evaluaciones externas. Se continuará evaluando internamente al programa, para procurar su pertinencia e impacto social, así como en la satisfacción de los profesores y estudiantes, a través de las reuniones académicas, evaluación docente, supervisión de la trayectoria escolar y tutoría. Se pretende a corto plazo tener mayor interacción académica con las facultades del Campus de Ciencia Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades.

Conclusiones

La Maestría en Innovación Educativa (MINE) se encuentra reconocida nacionalmente como un programa de calidad que profesionaliza la labor educativa a través de proyectos pedagógicos y curriculares llevados a cabo por sus egresados para impactar en la sociedad actual.

Los profesores a cargo del programa están formados, actualizados y relacionados académicamente con instancias nacionales e internacionales de renombre, en donde llevan a cabo la práctica profesional reconocida.

Se espera que a mediano plazo la MINE cuente con reconocimiento internacional que permita mayores oportunidades de experiencia académica, tanto de los estudiantes como de sus profesores del núcleo básico.

Referencias

Modelo Educativo para la Formación Integral. (2012). Universidad Autónoma de Yucatán

Plan de estudios de la Maestría en Innovación Educativa. (2013). Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán.

Programa Institucional de Habilitación en el MEFI. (2013). Universidad Autónoma de Yucatán.

CARTELES

El juego emancipador

*Claudia De la Cruz Fabela
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
clau.dcf19@gmail.com*

Introducción:

El cartel se hace con la finalidad observar un breve análisis que permita reconocer una mirada diferente del juego, la cual reconstruya su concepción y se establezca una forma diferente de conocerlo en la práctica educativa a partir de la emancipación; como sabemos el juego representa un parte importante en la escuela ya es una herramienta que permite el logro de los aprendizajes, por ello la urgencia de considerarlo como elemento de liberación y concienciación del sujeto.

Objetivo:

Analizar el juego como elemento emancipador del educador apoyado en el principio de esperanza.

Justificación:

Debido a las condiciones y a la realidad en la cual se encuentra sumergido el juego y el papel que desempeña como herramienta de aprendizaje en la escuela surge desde mi mirada la urgencia de reconsiderar hacia donde esta siendo dirigido el mismo ya que se esta malversando y se esta perdiendo el verdadero sentido del mismo durante la práctica educativa, además de que se estan repitiendo prácticas de las cuales uno fue resultado y formado.

Revisión de literatura:

La información revisada en torno al juego se enfocó a una mirada de liberación y lúdico, se consideran dos autores uno contemporáneo Tonucci y Duvignaud de los años 80's que hacen una crítica a la importancia y el papel que se le da al niño en la sociedad y recuperan al juego como elemento de libertad; a quien se considera en emancipación y el papel del educador es un precursor en América latina en los años 70's en torno a esta miradas que es Freire; y en relación a el principio de esperanza sólo se puede recuperar a Bloch que es el que habla

directamente y es creador de este principio y de la recuperación de la esencia del ser humano.

Método (tipo de estudio, participantes, procedimiento)

Teórico con referente empírico con enfoque interpretativo, cualitativo, en ambiente escolar de preescolar apoyado en la observación.

Resultados esperados

Crear espacios que permitan el análisis y estudio del juego y su papel emancipador en la formación del educador y el educando a partir de la interacción.

Referencias

Tonucci, Francesco (2012). *Apuntes Sobre Educación*. Buenos Aires: Losada.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Bloch, Ernst (2007). *Principio de Esperanza I*. España: Trotta.

Duvignaud, Jean (1982). *El Juego del Juego*. México: FCE.

Zemelman, Hugo (2005). *Necesidad de Conciencia. Un Modo de Construir Conocimiento*. España: Anthropos.

La deserción escolar en la escuela telesecundaria. Un estudio de caso.

*Ernesto González Palma
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
egonzalezp68@hotmail.com*

Introducción

El problema de la deserción es un fenómeno que afecta a la educación pública en América Latina y especialmente a México. La deserción escolar provoca rezago educativo, un grave problema que aqueja a nuestra sociedad. Es importante conocer las causas y factores económicos, políticos, sociales y culturales, que se involucran, para comprender el fenómeno de la deserción.

Formulación del problema de investigación

Hasta el momento no se conocen causas sobre el origen de la deserción en esta escuela, de ahí que la pregunta principal que refleja el problema de investigación es:

¿Cuáles son las causas principales que provocan la deserción escolar en la escuela Telesecundaria 44 de Santa Catarina de Cuevas, Gto., desde la perspectiva de los propios sujetos?

Justificación

Es importante estudiar el fenómeno de la deserción en nuestra sociedad debido a que la escuela sigue siendo un artífice de movilidad social y económica tendiente a mejorar la calidad de vida de quien a ella asiste.

Se pretende que los sujetos potencialmente beneficiados con la investigación sean los docentes y alumnos de la escuela ya mencionada.

Revisión de literatura

Basado en el estado del Arte, se encuentran los significados de los conceptos que se manejarán en el proceso de investigación de acuerdo con varios autores:

Alejandro Doublier, Eduardo Aguado y Nelson Arteaga, Centro de Estudios Educativos (CEE), Muñoz Izquierdo, Mónica Benavides, Rosaura Galeana

Metodología

Paradigma: Cualitativo, interpretativo, de carácter etnográfico en el sentido de realizar un estudio detallado de una unidad social en particular, en este caso la telesecundaria.

Método: Estudio de caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Se construyen en torno a problemas o grandes ideas.

Técnicas: Entrevistas semiestructuradas, donde tanto las preguntas como las respuestas son relativamente libres. Encuestas. Es un estudio observacional en el que el investigador busca recopilar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni controlar el proceso que está en observación.

Avances

Hasta el momento se han elaborado y aplicado las siguientes encuestas: 60 cuestionarios a alumnos potencialmente desertores; 4 cuestionarios a maestros que forman el personal docente; 1 cuestionario a una maestra jubilada que laboró en la escuela los últimos 8 años; 2 cuestionarios a alumnos desertores y 2 a madres de familia de estos alumnos.

Referencias

- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C.
- Wassermann, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores

Catálogo de posgrados en educación que se ofertan en el estado de Guanajuato

*Eva Araceli López Laing Hernández
Maribel Lozano Reyes
María Guadalupe Galván Martínez
Universidad de Guanajuato Departamento de Educación
tolemac6@hotmail.com*

La información es parte constitutiva de toda sociedad, organismo o sistema, y es a partir de la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de su codificación, control y organización, como estrategia para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación (Quintero Castro; Giraldo Lopera; Bernal Vinasco; Viana Arango y Taborda Ortiz; 2009)

Sin lugar a duda, la educación es y seguirá siendo el instrumento principal en el desarrollo y crecimiento de los individuos en cualquier etapa de su vida, razón por la cual, consideramos que un punto clave de la profesionalización es contar con una herramienta específica que permita satisfacer sus necesidades de información educativa.

Choo plantea que “los sistemas para el procesamiento de información de nuestro mundo contemporáneo nadan en una sopa extraordinariamente rica de información. En un mundo de este tipo, el recurso escaso no es la información, es la capacidad de procesamiento para atender la información” (Sánchez y Valdés, 2008). En este sentido resulta interesante analizar los datos actuales que nos ofrece la web en sus diferentes sitios educativos los cuales son consultados por un sin número de personas.

En la actualidad, la tecnología se ha convertido en la forma de comunicación más fácil y rápida de acceder al mundo de la información y que mejor que ésta sea verídica y confiable. Burt se ha pronunciado respecto a los sistemas de información cuando señala que “un sistema de información es una combinación de fuentes de información, junto con una serie de mecanismos de recuperación, manipulación y uso”. (Sánchez y Valdés, 2008).

Por ello, para este proyecto se realizó una búsqueda en la Web sobre las páginas que manejan información de las diferentes universidades que ofrecen un Posgrado en Educación y nos encontramos con que dicha información no está completa ni actualizada, (SEIEM, 2010) incluso en los sitios oficiales de las propias Universidades se proporcionan datos incompletos (UG, s.f.), de ahí la importancia de contar con un catálogo electrónico que ofrezca datos actualizados ya que, a través de estos tomamos decisiones.

Como parte de la metodología, nos acercamos a la investigación documental, Paul Otlet considera la documentación como una ciencia, doctrina y técnica que estudia los documentos, los que son organizados, ordenados y clasificados mediante operaciones bibliográficas; se trata de “informar con ayuda de la documentación” (Quintero Castro et al., 2009).

Este catálogo facilitará a los profesionistas interesados en cursar un Posgrado en el ámbito educativo una opción más ágil y efectiva, que contenga las diversas alternativas académicas y les ayude a tomar decisiones; de igual manera permitirá conocer detalles específicos, tales como el plan de estudios, modalidad, costos y contacto.

El catálogo electrónico será diseñado en su contenido, primero por orden alfabético exclusivamente de municipios que oferten Posgrados en Educación, seguido de Universidades, englobando los datos en una tabla práctica donde el interesado podrá consultar esta herramienta en .pdf tantas veces como sea posible.

Referencias

- Quintero Castro, Nathalia; Giraldo Lopera, Marta Lucía; Bernal Vinasco, Isabel Cristina; Viana Arango, Carmen; Taborda Ortiz, Jair Gonzalo. (2009). Identificación de las ciencias de la información documental. Revista Interamericana de Bibliotecología, Julio-Diciembre, 195-229.
- Sánchez Vignau, Bárbara Susana; Valdés López, Yanai. (2008) Diseño de Sistemas de Información Documental. Consideraciones teóricas. Ciencias de la Información, Septiembre- Diciembre, 21-29

Servicios Educativos Integrados al Estado de México Dirección de Educación Superior SEIEM. (2010). Catálogo de instituciones de educación superior que ofertan estudios de posgrado en educación. 15 de Noviembre 2014, de SEIEM sitio web: http://www.edomex.gob.mx/esuperior/doc/pdf/cat_les.pdf

Universidad de Guanajuato. (Sin fecha). Maestría en Desarrollo Docente. 19 de Noviembre del 2014, de División de Ciencias Sociales y Humanidades Sitio web:
www.posgrados.ugto.mx/CampusGuanajuato/DivisionCienciasSocialesHumanidades

El uso del tiempo en dos registros de una clase de estadística

Edgar Fabián Torres Hernández
Instituto Renacimiento de Guanajuato
edgarfab1@hotmail.com

Luis Enrique Murillo Yañez
Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería campus Guanajuato
lemy74_ipn@yahoo.com.mx

Juana Marisol Villafaña Castillo
División de Derecho Política y Gobierno
Universidad de Guanajuato.
oggm@hotmai.com

Introducción

El presente proyecto forma parte de un trabajo de caracterización de la práctica docente en la materia de Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales a alumnos de la licenciatura en Desarrollo Humano en una institución educativa de la ciudad León, Guanajuato, el grupo observado consta de 11 alumnos. El cual fue desarrollado en la materia de Recuperación y Análisis de la Práctica Docente en el posgrado de Desarrollo Docente de la escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guanajuato. El trabajo consistió en recuperar dicha práctica mediante el apoyo de dos registros de observación de dos clases y su posterior análisis, siguiendo la propuesta cualitativa de García (1997), a través del análisis del uso del tiempo.

Objetivo

Utilizar el registro para analizar y reflexionar sobre el uso del tiempo como eje de la práctica docente, durante dos sesiones.

Justificación

Es importante destacar que el tiempo es un factor importante en cómo se planean las actividades y cómo se fueron desarrollando durante las sesiones de clase, el analizar si se están dando los tiempos necesarios para que se dé el proceso enseñanza – aprendizaje, si existen tiempos muertos, si se da más tiempo a algunas cuestiones sin importancia, etc., este análisis permitirá observar si hay que hacer algunos cambios o mejoras en la forma de integrar las actividades y cómo se llevan a cabo.

Revisión de la literatura

La relación entre teoría y práctica en educación hoy día no debe estar peleada. El profesor debe ser un ente reflexivo que pueda teorizar lo que vive en el aula y a su vez puede poner en práctica lo teórico de su pensamiento y formación. Para ello es imprescindible que sea un crítico de su realidad y de la del entorno educativo (Carrizales, 1998), para que los derroteros de las corrientes en educación que señalan al profesor como investigador, puedan verse reflejados en la realidad cotidiana como docente (Ceniceros, 2003).

Método

Realizar grabaciones de audio y video de dos sesiones, que permitiera obtener información de cómo se fueron distribuyendo los tiempos de las actividades implementadas y si estos fueron los adecuados para las sesiones.

| Actividad | Hora | Actividad | Hora |
|---|---------------|---|-------------|
| Introducción al tema | 18:40 – 19:00 | Apertura y ajuste de base de datos | 18:40-18:55 |
| Pruebas de correlación | 19:00-19:10 | Análisis comparativo de H de Kruskal por estado civil | 18:55-19:05 |
| Pruebas de dos muestras independientes | 19:10-19:15 | Análisis comparativo por edad | 19:05-19:12 |
| Pruebas de tres muestras independientes | 19:15-19:20 | Análisis comparativo por escolaridad | 19:12-19:17 |
| Pruebas relacionadas | 19:20-19:22 | Análisis comparativo por ingresos económicos | 19:17-19:24 |
| Chi cuadrada | 19:22-19:30 | Conclusiones y cierre | 19:24-19:30 |
| Conclusión | 19:30-19:33 | | |

Resultados

Aunque el tiempo de duración de ambas sesiones fue de cincuenta minutos. Sin embargo, las fases fueron muy distintas, ya que durante la primera sesión se emplearon 20 minutos como introducción y repaso de conceptos, con una técnica

didáctica expositiva por parte del docente, mientras que la segunda sesión empleó la técnica de modelaje y análisis. Asimismo, durante la primera sesión se tuvo un espacio de tiempo de mayor brevedad para poder intercambiar puntos de vista y aclaración de dudas; en contraparte, la segunda sesión parece haber desarrollado una distribución más equitativa de los tiempos y expresión de comentarios de análisis por parte de los alumnos y del docente.

Referencias

- Carrizales, C. (1998). Alienación y cambio en la práctica docente. En: Maestros: Formación, práctica y transformación escolar.
- García, A. (1997). La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente. En: Unidad editorial del Gobierno del Estado de Jalisco, México

PRESENTACIÓN DE LIBROS

Investigación y desarrollo en la gestión de las organizaciones educativas

Silvia Alejandra Baeza Aldana

Edith J. Cisneros-Cohernour

Ángel Martín Aguilar Riveroll

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán

alejandra.baeza@uady.mx

cchacon@uady.mx

aguilarr@uady.mx

Editorial: Unas Letras.

Lugar: Mérida de Yucatán.

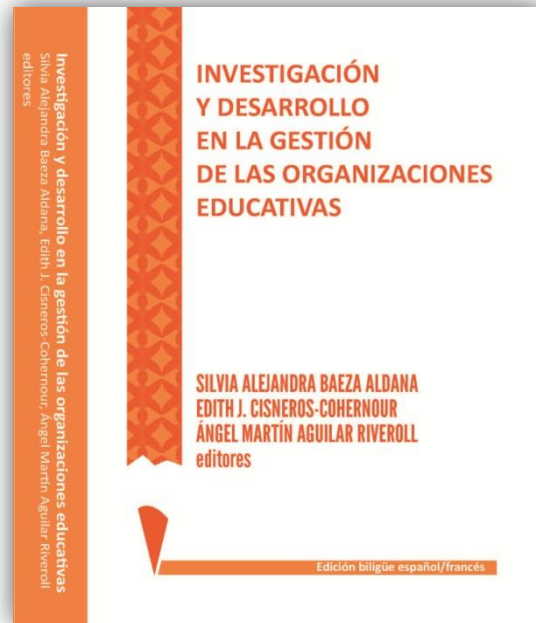
ISBN: 978-607-9054-27-4

Fecha de publicación: septiembre de 2012.

Comentarista: Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa

Autora: Silvia Alejandra Baeza Aldana. Licenciada en Educación por la Facultad de Educación de la UADY. Maestra en Desarrollo Organizacional por el Instituto de Estudios de Posgrado en Ciencias y Humanidades. De 2002 a 2008 fue coordinadora de la revista Educación y Ciencia de la misma dependencia. Tiene amplia experiencia docente en las líneas de administración y metodología. Sus intereses de investigación se centran en el estudio del clima organizacional, aprendizaje y desarrollo organizacional, desde la perspectiva de género. Actualmente es Profesora Titular de Tiempo completo, Coordinadora de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (2008-a la fecha) en la Facultad de Educación de la UADY, y estudiante del Doctorado en Investigación para el mejoramiento del currículo y de las organizaciones escolares de la Universidad de Granada, España.

Coautora: Edith J. Cisneros-Cohernour. Doctora en Ciencias (Ph. D.) en las especialidades de Evaluación, Administración, Educación Superior por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Actualmente, es profesor investigador titular de la Facultad de Educación de la UADY, donde también es la Coordinadora de Investigación. Sus áreas de investigación son: Evaluación, desarrollo profesional, aprendizaje organizacional y los aspectos éticos en investigación y evaluación. Por su desempeño académico ha recibido reconocimientos de diversas instituciones entre las que se encuentran: la



Fundación Fullbright (1993-1996), la Universidad de Illinois (Bagley Scholar, 1996, 1997), el University Council of Educational Administrators (UCEA, 2001), la Secretaría de Educación Pública (PROMEP, 2002-a la fecha), y la Asociación Americana de Investigación Educativa, de la American Association (AERA, 2001; 2006). Es investigador nacional (SNI II) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la American Educational Research Association, de la American Evaluation Association y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Docencia. Es destacada investigadora en América Latina, Estados Unidos y Europa.

Coautor: Ángel Martín Aguilar Riveroll. Dr. En Desarrollo Regional en la especialidad de planeación educativa por el Colegio de Tlaxcala. Tiene estudios de Licenciatura en Educación y Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Es profesor titular de carrera de tiempo completo en la Facultad de Educación de la UADY, donde se desempeñó como Coordinador de la Licenciatura en Educación (2003-2009); ha sido integrante del Comité de promoción y permanencia y Coordinador del cuerpo académico de Administración y Políticas Educativas de dicha Facultad. Asimismo, es evaluador del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES. Es catedrático de asignaturas del eje de humanidades, administración y metodología. Su trabajo de investigación lo ha desempeñado en: Administración educativa, liderazgo docente y ética y valores.

Comentarista: Laura del Rosario Torre López. Licenciada en Educación y Maestra en Administración por la Universidad Autónoma de Yucatán. Tiene 24 años de experiencia docente en las áreas de administración, desarrollo curricular, microenseñanza, ortografía y redacción, en bachillerato, licenciatura y posgrado. Como investigadora, sus intereses se centran en el estudio de la satisfacción laboral en profesores universitarios y la gestión socioeconómica en las organizaciones educativas. Ha colaborado en investigaciones sobre formación docente, así como en proyectos de planeación y evaluación institucional. Posee más de doce años de experiencia en la coordinación de programas a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado. Fue Secretaria Académica (2007-2014) de la Facultad de Educación de la UADY, dependencia en la que actualmente labora como profesora titular de tiempo completo.

Área temática: Administración de organizaciones escolares

La presente obra reúne los resultados de 12 proyectos de investigación y de desarrollo, llevados a cabo como producto de la formación de administradores dentro del programa educativo Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE).

El programa de posgrado, de corte profesionalizante, surgió en 2004, ante la “necesidad de apoyar el desarrollo y la evaluación docente y la introducción de innovaciones para el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y

aprendizaje que tienen lugar en las escuelas”, proponiendo como una de sus líneas de acción, “impulsar el fortalecimiento de los órganos de coordinación y gestión de las escuelas, así como fomentar la formación de administradores y expertos calificados en la gestión de la educación”, plasmados en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PND, p.179). Dicha formación de administradores educativos también se consideró en el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006), en el que se estableció la necesidad de contar con administradores capaces de lograr una gestión más eficaz de las escuelas, contribuir a alcanzar una mayor integración entre sus organizaciones y las de otros niveles educativos, así como una mejor adaptación de sus instituciones al cambio.

El programa, creado bajo el esquema de un primer modelo por competencias, se diseñó bajo 6 ejes de formación: gestión, liderazgo instruccional, liderazgo organizacional, experiencia profesional supervisada, investigación y formación para cargos específicos.

De esta manera, cada uno de los proyectos de desarrollo incluidos en la presente obra se llevó a cabo desde la perspectiva de uno o varios de las competencias mencionadas y bajo la asesoría experta de administradores en ejercicio, con amplia experiencia en el área.

La MAOE, desde su creación, ofrecía la oportunidad a los administradores en formación de optar con el reconocimiento de un segundo diploma avalado por una universidad extranjera, la Universidad Paris XII, Val de Marne, Francia, lo que, además de contribuir a la internacionalización del programa, también brindaba a los egresados mayores oportunidades profesionales en el campo nacional y de la Unión Europea. Por este motivo, cada uno de los autores de capítulos que participan en la presente obra, al optar por un segundo diploma, también sometieron los resultados de sus proyectos de investigación y de desarrollo al escrutinio de un sínodo compuesto por profesores franceses, por lo que también era necesario presentarlos en el idioma correspondiente.

La importancia, pues, del libro “Investigación y desarrollo en la gestión de las organizaciones educativas”, radica en difundir los resultados de investigaciones y proyectos de desarrollo, llevados a cabo por administradores en

formación, en escenarios reales, tanto en un plano nacional como internacional, bajo estándares de calidad requeridos en cada una de las universidades responsables de la formación, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad París XII de Francia.

El Trabajo Colaborativo y Cooperativo. Una experiencia en Posgrado.

Josefina Elva de la Parra García
María Teresa Gutiérrez Castro
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrados
elvadelaparra@yahoo.com.mx
posgrados@ipep.edu.mx

Autor Editor

Josefina Elva de la Parra García
Celaya, Gto.

ISBN 978-607-00-7763-0 (PDF)

Fecha de Edición 31 marzo 2014

ISBN 978-607-00-8169-9 (HTML)

Fecha de Edición 31 julio 2014

Comentarista.

Maestro Tiburcio López Macías

Resumen curricular de los autores y comentarista

Josefina Elva de la Parra García.

Doctora en Ciencias de la Educación.
Maestra en Filosofía. Profesora Investigadora del Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrados. Maestra del Departamento de Historia de la Universidad de Guanajuato. Miembro activo del Consejo Institucional de Investigación Educativa del Estado de Guanajuato, A. C. Pertenece a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística Academia Nacional del Magisterio.



María Teresa Gutiérrez Castro.

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora y actual jefe del Departamento de Investigación del Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrados, donde ha dirigido trabajos de Investigación de maestría y doctorado. Miembro activo del Consejo Institucional de Investigación Educativa del Estado de Guanajuato, A. C., así como de la Red de Posgrados en Educación, A.C. y al Consejo Mexicano de Educación Internacional para la Integración y Desarrollo de las Naciones, además de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística Academia Nacional del Magisterio.

Tiburcio López Macías.

Maestro en Pedagogía, *Diplomado en Historia Regional, Metodología de la Historia Oral. Especialidad en Herramientas Básicas para la investigación Educativa.* Catedrático de Licenciatura y de Posgrado, de la Escuela Normal

Superior Oficial de Guanajuato, (ENSOG). Responsable de la Coordinación de Posgrado en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG).

Diploma al mérito académico; por alto desempeño en el examen para la actualización de maestros en servicio. “La formación cívica y ética en la escuela secundaria.” Secretaría de Educación Pública, SEP. Reconocimiento como Maestro Distinguido. H. Ayuntamiento de la Ciudad de Guanajuato.

Área temática: Abordaje de las problemáticas educativas, desde la investigación o la profesionalización

Aproximarse al complejo entramado de la educación es un reto, pero también es necesario investigar si queremos comprender lo que sucede en este campo, por ello, a través de la lectura de este libro, *El trabajo Colaborativo y Cooperativo. Una experiencia en Posgrado*, desde el enfoque etnográfico, nos acercaremos tanto al proceso macro educativo que implica todos los factores que participan en este hecho así como, lo que sucede en el aula, o sea al momento micro, donde se realiza propiamente el hecho educativo.

Esta obra presenta la estructura metodológica de la investigación cualitativa con enfoque etnográfico, porque a través de ella se detectan los cimientos, casi siempre ocultos ante los demás, siendo estos los que sostienen todo el entramado conceptual, haciendo posible su permanencia y continuidad de la investigación.

El eje central de la investigación lo constituye la categoría de aprendizaje de manera detallada, precisa cuál fue el proceso que los sujetos, tanto maestro como alumnos, pusieron en juego para elaborar sus aprendizajes. Aquí se generan espacios micro que denominamos “intrasubcategoría”, los que nos proporcionaron una precisión muy puntual para la comprensión del proceso de aprendizaje a través del trabajo cooperativo y trabajo colaborativo.

Al considerar a los sujetos como indispensables dentro del proceso de aprendizaje por ser la piedra angular de esta investigación, dado que estos, son los que aprenden y enseñan. Están insertos en un contexto social, y sin ellos no habría aprendizaje, ni mucho menos existiría la educación; porque sólo el hombre es educable.

Todo proceso educativo implica un fin que es valioso por alcanzar, por ello, se presentan los valores que de manera implícita o explícita subyacen en el

proceso de aprendizaje, que posibilitan el trabajo colaborativo, trabajo cooperativo, así también, apoyan al sujeto en su convivencia armónica. Al respecto, recordemos las palabras de Jacques Delors: "...aprenden a convivir dentro del conglomerado social que es la sociedad".

El docente no lograría sus metas sin considerarlas en un plan propuesto y detallado, que en consenso con sus estudiantes lo afinan y lo llevan a cabo a través del trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo.

Así pues, esperemos que la lectura de este texto le lleve a la reflexión de la importancia del trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo para lograr aprendizajes significativos, y contextualizados que contribuyan a la formación de los estudiantes y, en el transcurso de estos aprendizajes, practiquen valores como responsabilidad; respeto; tolerancia; verdad; etc., que les permitirán vivir en plena armonía con los otros. Que este texto sea el hilo conductor que les dará elementos para su reflexión sobre la importante tarea que está realizando en el campo educativo.

Lo que se comparte en esta obra es describir acerca de las diversas estrategias que nos permitieron acceder a la subjetividad propia y a la *ajena* y *poder comunicar nuestras experiencias y hallazgos metodológicos*.

Por último, expresamos que nuestro compromiso con la educación en este siglo, es aportar alternativas para que los hombres sean verdaderamente hombres y su formación sea integral.

Aprender a aprehender la esperanza

Ma. Dolores García Perea
Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México
dolgarper@att.net.mx

Castellanos Editores, México, D. F.
ISBN: 968-5573-37-8
Primera edición 2013
1 de enero de 2013

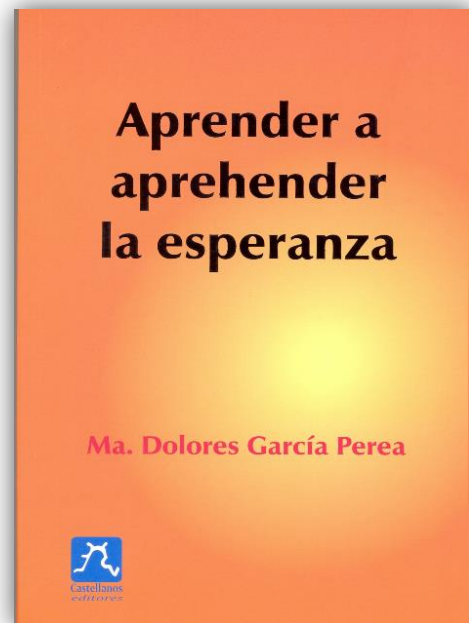
Mtra. Marcelina Rodríguez Robles

Autora del libro *Paideia zacatecana. Fuentes para su estudio 1989-2011*, nace en la ciudad de Zacatecas, Zac. Ha sido docente por más de 34 años dos en la UAZ. Inició en el Centro de Educación y Cuidado Infantil de la UAZ (CECIUAZ), luego como Orientadora educativa en el Centro Psicopedagógico y de Orientación Educativa (CENPOV) en preparatoria y secundaria, más tarde en el Departamento de Aprendizaje Estudiantil, y Coordinadora Administrativa en el Centro de Estudios Multidisciplinarios, actualmente en la Unidad Académica de Docencia Superior.

Tiene estudios de Normal Básica en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, Especialidad en Psicología Educativa, Maestría en Ciencias de la Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior, en la UAZ. Ha trabajado en los niveles educativos desde preescolar hasta el posgrado en el que estuvo como responsable de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI) durante 19 años. Actualmente es docente-investigadora, miembro del Cuerpo Académico 150, Cultura Currículum y Procesos Institucionales y Coordinadora de Docencia en la UAZ.

Coordinadora General de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) desde 2009, participo en la Red de Posgrados en Educación como representante institucional por la UAZ y en el Órgano Evaluador Independiente con carácter Federalista (OEIF) en representación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). He realizado investigación en el área de Aprendizaje y sujetos del currículum, participo en programas de formación de profesores, de tutores y en procesos de evaluación, reestructuración y diseño curricular de programas de licenciatura y posgrado en diferentes instituciones de la Universidad y del Estado.

Ha participado en congresos locales, nacionales, e internacionales, soy asesora de 22 tesis de Maestría (concluidas) y 16 más en proceso, jurado de 56



exámenes de Grado en la MDPI y en la UAZ. Imparto seminarios de Teoría y Metodología de la Investigación, Diseño curricular, Evaluación y Producción Intelectual supervisada. Perfil PROMEP desde 2007.

Dra. María del Carmen Salgado Vega

Doctora en Economía por la Universidad de Salamanca, España, Profesor definitivo de la Facultad de economía de la U. A. E. Méx., Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y Perfil PROMEP. Ha realizado más de quince investigaciones. Entre su producción se encuentran. **LIBRO:** (2011), *Políticas informativas orientadas a los estudiantes de preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Capítulos de libros: (2011) “La empresa familiar en México según los trabajadores familiares”, (2008). “El mercado de trabajo de los profesionistas en el estado de México 1990 – 2000” y (2006) “Conceptualización Teórica del Sistema de Educación”. Artículos Científicos: (2010) “Educación y el mercado laboral. “Una vinculación universidad sociedad”, (2010). “Monto Asignado al Rubro de educación 2010 Nacional y Estado de México”, (2009). Desarrollo Regional y Especialización en el Estado de México 2007. En Las Regiones de México ante la Crisis Actual: Impactos, Retos y Perspectivas, (2009). Desempleo y Políticas de Empleo en el Estado de México, (2008). Comportamiento del Mercado Laboral de las Profesiones a nivel Nacional y para el Estado de México, (2008). Las Mejores Universidades de la Región Centro para las Licenciaturas de Economía y Actuaría 2008, (2007). “Mercado de Trabajo y Profesionistas en el Estado de México”, (2005) “Empleo y Transición profesional en México”, (2007). “Mercado de Trabajo y Formación Superior: ¿funciona el mercado laboral como institución social o por medio de las leyes del mercado? Y (2007).

Área temática: Abordaje de las problemáticas educativas, desde la investigación o la profesionalización desde la filosofía de la educación.

El objetivo de la obra, es mostrar el recorrido epistemológico realizado para construir una nueva noción sobre el concepto de formación: ‘aprender a aprehender la esperanza’. La noción de formación está ausente en las definiciones de los autores clásicos del campo de la formación (Ferry y Honoré). Tampoco aparece en los argumentos de los expertos y especialistas (Ibáñez, März, Ducoing, entre otros). No ha sido empleada en los trabajos que aluden a la educación, la formación, la pedagogía y otros temas relacionados con el ser humano.

La noción se caracteriza por los aspectos siguientes: mira hacia el futuro, pondera la condición de historicidad del devenir humano, invita a descifrar y precisar lo querido, hace consciente lo que todavía no es, implica un compromiso

para lograr lo que se quiere, exige responsabilidad para asumir las consecuencias de lo obtenido, convoca a la generación de acciones que anticipen las fantasías diurnas, enfatiza que para hacer realidad los sueños diurnos se requiere de pasión, tenacidad, ahínco, fe y esperanza, descubre que lo querido se encuentra en la trama y maraña de momentos situacionales, contingencias y vicisitudes que predominan en la vida. Es así que, el tiempo para hacer realidad lo que se quiere, no importa cuando el caminar es consistente en la aprehensión de lo deseado.

Así mismo, la formación entendida como aprender a aprehender la esperanza, tiene un soporte argumentativo centrado en la teoría de la esperanza de Ernst Bloch. Aún cuando el filósofo alemán se haya focalizado en temas como el derecho, los planteamientos contenidos en la obra *El principio esperanza*, no sólo son una invitación para aprender la esperanza, sino también son el recurso para habilitar su importancia, trascendencia y devenir como estructura ontológica de la vida.

Mi interés consiste en comprender el concepto de formación de una manera distinta y encauzar su sentido y acuñación hacia un futuro prometedor basado en el principio de esperanza. La tarea es dual, además de aceptar la invitación para aprender la esperanza, hay que hacerla nuestra convirtiéndola en la bandera de nuestro existir. Gadamer expresaría: El modo de ser de la cosa se nos revela hablando de ella.

Lo que desencadenó y agilizó el descubrimiento y la construcción de la nueva noción de formación es, por un lado, la noción de formación entendida como posibilidad de existir propuesta en la obra "*Formación, concepto vitalizado por Gadamer*" y, por otro, el conjunto de nociones desplegadas y argumentadas en el libro "*Las nociones de formación en los investigadores*".

¿Por qué estudiar la formación a partir de la teoría de la esperanza de Ernst Bloch? ¿Cuáles son los retos enfrentados para construir la nueva noción de formación y, a la vez, estudiar el tema de la esperanza? son las preguntas que generalmente formulan las personas que asisten a los eventos académicos donde he expuesto la noción de formación entendida como aprender a aprehender la esperanza.

Con la finalidad de contestar las preguntas, la obra ha sido dividida en cinco capítulos, los cuales se intitulan y son desarrollados en el orden siguiente: 1. Educación: hito de esperanza y desesperanza, 2. Descubrir la esperanza, 3. Campo de estudio sobre la esperanza, 4. Recepción del concepto de esperanza y 5. Estructura de la condición humana.

ARALGEO. La promoción de saberes entre la aritmética y el álgebra.

Martha Daniela Concepción García Moreno
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
pamela_dimat@hotmail.com

Martha Daniela Concepción García Moreno Secretaría de Educación Jalisco
pamela_dimat@hotmail.com

Lya Sañudo Guerra:
Secretaría de Educación Jalisco

lya.sanudo@yahoo.com.mx

Ruth C. Perales Ponce:
Secretaría de Educación Jalisco
ruthperales2004@yahoo.com.mx.

Dimna Silvia González:
Secretaría de Educación Jalisco
(oficina_central_999@hotmail.com)

Pablo Alberto Macías Martínez:
Universidad de Guadalajara
maciaspa56@yahoo.com.mx

Carlos Rondero Guerrero
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
ronderocar@gmail.com

Janet Alatorre Rivas
Secretaría de Educación Jalisco
jany_janet0286@hotmail.com

Juan Alberto Ramírez Valdez:
Secretaría de Educación Jalisco
alberto.valdez@jalisco.gob.mx.

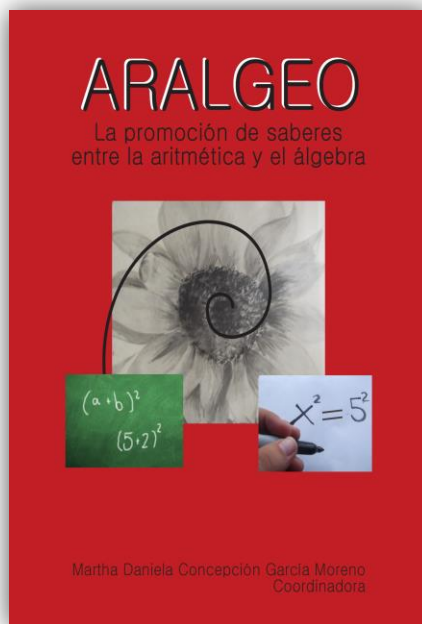
Angélica Dueñas Cruz:
Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
duenascruz@gmail.com.

Alejandra Medina Lozano
Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta
ale_medina13@hotmail.com.

Leticia Velarde Peña Leticia Velarde Peña
Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta
velalety2006@hotmail.com

Andrea Montaña Perches
Dirección General del Tecnológico Nacional de México
andreamopet@hotmail.com

José Luis Lagos Navarrete:
Secretaría de Educación Jalisco
lagosnav2001@hotmail.com



Nimia Ruth Flores Santillán:
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco
nimiainvestiga@gmail.com
Editorial La noche. ISBN (en proceso)

Coordinadora

Martha Daniela Concepción García Moreno: Estudiante del doctorado por Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Maestra en intervención de la práctica educativa, Licenciada en Matemáticas por el Nueva Galicia. Diplomados en “Orientación familiar para maestros”, “Desarrollo de las competencias científicas desde el aula” y “Formando formadores”, Seminario en, Comunicación de la Ciencia, Barcelona. **Experiencia laboral**, en niveles de educación, básica, media y superior, ha impartido más de 21 cursos. Participación en la Revisión y actualización análisis curricular- TERCE, 2011, Colombia. Coautora de tres libros (pamela_dimat@hotmail.com).

Comentaristas:

Jesús Enrique Pinto Sosa: es profesor investigador por parte de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán desde hace 20 años. Ha participado como docente en el nivel de licenciatura, maestría y doctorado en asignaturas relativas a la metodología de la investigación, redacción de textos científicos, estadística y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Sus áreas de investigación son educación matemática y procesos de formación de docentes. Desde sus inicios ha participado en proyectos de formación de futuros docentes y actualización de docentes en ejercicio, con un particular interés en la conformación de comunidades de práctica profesional. Ha sido autor y co-autor de más de 45 publicaciones académicas y participado como conferencista en varios eventos de carácter nacional e internacional. Ha sido reconocido por su colaboración en proyectos de diseño y evaluación curricular, asesor de proyectos de desarrollo, así como investigador y evaluador nacional.

Dr. Miguel Aref Karam Espositos: es Ingeniero Civil egresado de la Facultad de Ingeniería de la UADY, posee la maestría en administración de la construcción del Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC) y actualmente es candidato a Doctor en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo por la Universidad de Mayab. Su experiencia profesional ha estado enfocada principalmente en la administración de empresas constructoras, siendo actualmente socio mayoritario y Administrador Único de Obras y Edificios SA de CV, con la que ha participado en obras de edificación, agua potable y drenaje principalmente. Pertenece al Colegio de Ingenieros Civiles de Yucatán y su empresa es socia, desde su fundación en 1994, de la Cámara Mexicana de la Industria de la Construcción, institución en la que ha ocupado la vicepresidencia en tres ocasiones. Ha impartido la materia de Programación y control de Obra en la Maestría en Administración de Empresas Constructoras en la Universidad Marista así como conferencias sobre “Estrategias de Negocios” en la Universidad del Mayab.Ing.

Área temática: Educación y conocimientos disciplinares

El mejorar la calidad de la educación ha sido una de las grandes preocupaciones del Sistema Educativo en México. Prueba de ello son los esfuerzos realizados en la búsqueda de factores que inciden en la calidad educativa. Una de las áreas que requiere atención es la que refiere al aprendizaje de las matemáticas. El examen que se le aplicó en el estado de Jalisco (ENLACE, 2013), solo 19.8% de los alumnos, muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada, en el aprendizaje de las matemáticas, deja mucho que desear el resultado y los reactivos en los que se obtuvo el puntaje más bajo, se encuentran relacionados con álgebra.

Es primordial considerar que en educación básica se experimenta un proceso importante y difícil, el paso de la aritmética al álgebra que realizado de manera adecuada permite el paso del estadio de operaciones concretas al del pensamiento formal. En consonancia con esta demanda se presenta el libro ARALGEO. La promoción de saberes entre la aritmética y el álgebra, en él se recuperan los resultados de la investigación "Fortalecimiento del aprendizaje del álgebra a través de la indagación conceptual, procesual y situacional de la enseñanza de los contenidos de aritmética en dos escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara" clave 2011-05-172072. El propósito fundamental de la investigación es fortalecer el aprendizaje del álgebra, para ello, fue importante conocer el contexto del objeto de estudio en todas sus dimensiones, por lo que se inició con el análisis del plan y programa de estudio de educación secundaria, que permitió conocer la organización, propósitos, metas disciplinares, recursos y perfiles, que se consideran para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Otra de las dimensiones estudiadas fue la práctica docente, se realizó una entrevista y observaciones focalizadas a los docentes, se identificó la dinámica de trabajo que se presenta en el aula, para analizar la misma se establecieron categorías que dieron cuenta de las características del proceso de enseñanza, también fue necesario conocer una muestra de los procesos

cognitivos que siguen los alumnos al resolver alguna situación matemática, para estos se diseñó y aplicó una entrevista a estudiantes de secundaria, a través de la misma se obtuvo información referente a los procesos de reversibilidad, que sigue el alumno en el tránsito de la aritmética al álgebra para llegar a la generalización, que constituyen la base fundamental para el desarrollo del pensamiento matemático, que favorecen al fortalecimiento del aprendizaje del álgebra.

La principal contribución de la investigación estriba en un modelo, en el que se presentan las características de los procesos del pensamiento y procedimientos matemáticos, en una muestra de alumnos de entre 13 y 14 años, al relacionar sus conocimientos, de aritmética con el álgebra, que dan pauta a una estrategia de articulación entre ambas áreas del conocimiento matemático. A partir de los resultados obtenidos se plantea la propuesta en la que se describen aspectos a considerar para lograr de manera exitosa el tránsito de la aritmética al álgebra. Además, los resultados obtenidos permitieron elaborar un software que contiene sugerencias, estrategias y juegos que favorecen el aprendizaje del álgebra.

El libro y el software constituyen una herramientas de consulta, en el caso del libro presenta contenidos de actualidad que incluyen aspectos teórico, metodológicos y estrategias presentes en el proceso de la investigación. El Software considerar una serie de actividades de manera integrada, en las que se toma en cuenta las características cognitivas de los estudiantes y con base en ello se presenta un juego "ARALGEO", que contemplan los procesos y procedimientos matemáticos que favorecen al aprendizaje del álgebra.

Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación

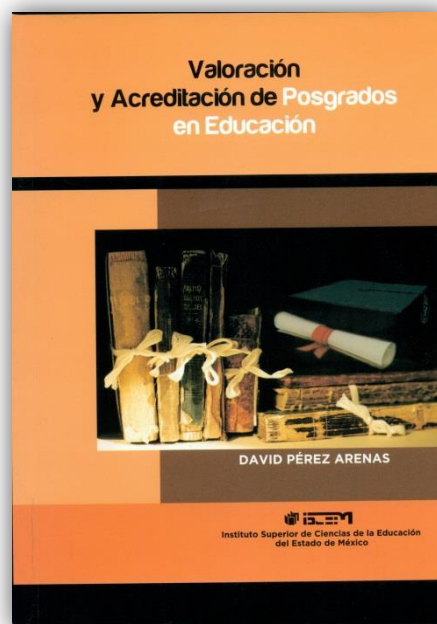
David Pérez Arenas
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México División Ecatepec*
pearenas@prodigy.net.mx

Editorial Gobierno del Estado de México
ISCEEM, Toluca México, ISBN: 978-607-
9055-18-9 2013.

Comentarista: Dr. Tomás Jorge Camilo

Resumen curricular.

Autor: David Pérez Arenas, Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI-CONACYT: Nivel I, Perfil PROMEP-SEP desde 2010, Líder del Cuerpo Académico “Formación para la Investigación y Eficiencia Terminal en los posgrados en educación”, registrado ante PROMEP. Docente Investigador, Tiempo Completo del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), División Ecatepec, Tutor del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Acatlán UNAM. Líneas de investigación trabajadas: Currículum e Institución Escolar, Teoría Educativa, Reformas Educativas y Práctica Docente, Formación para la Investigación y Estudios de Posgrado.



Comentarista Dr. Tomás Jorge Camilo, Doctorado en Ciencias Pedagógicas y la Maestría en Investigación Científica, en Cuba. Ha ejercido Gestión Académica en la Educación Superior en posgrado, con materias como Filosofía, Epistemología, Psicología, Didáctica, Metodología de Investigación. Trabajó como Metodólogo del Organismo Central del Ministerio de Educación de la República de Cuba e Investigador del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ha colaborado en proyectos educativos en países como Francia y México, como: Integración Comunitaria, con la ONG “Save the Children” y Mejoramiento de la Calidad Educativa en el Estado de Oaxaca. Ha participado en numerosos Congresos Nacionales e internacionales sobre Educación e Investigación y posee varias publicaciones sobre temas educativos. Por su labor y trayectoria ha recibido tres condecoraciones del Consejo de Estado de la República de Cuba. Se desempeña actualmente como catedrático y Coordinador de Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez de Oaxaca.

Área temática: Fortalezas y áreas de oportunidad de los posgrados

El trabajo considera el contexto actual en el que se inscriben los estudios de posgrado, desde donde se define el nuevo contorno: *la comercialización de la educación*; y las polémicas que se han generado en relación a estos programas si deben realizarse en una institución pública o privada; con una orientación para la investigación o profesionalizante; en un programa acreditado por una institución o interinstitucional; en una modalidad escolarizada, semiescolarizada o virtual; que tenga como requisito la tesis u ofrezca otras modalidades para la titulación; y lo más importante el cómo enfrentar estos dilemas.

Se hace un análisis de la importancia que ha adquirido en los últimos años la acreditación de los programas de posgrado, distinguiendo la necesidad de hacer su valoración no sólo a partir de lo que se ha denominado evaluación con referencia a una norma, para lo cual se proponen una serie de dimensiones, variables e indicadores desde donde hacerlo; sino destacando la importancia de incorporar la evaluación como elemento sustantivo con referencia a un criterio.

Finalmente se presenta a manera de catálogo un concentrado de los programas de maestría e instituciones que los ofrecen en el Estado de México, con los aspectos básicos que todos los interesados en realizar este tipo de estudios o en hacer su valoración deban conocer; entre ellos: denominación, orientación, perfiles, estructura y mapa curricular, por citar algunos.

Formación de profesores y prácticas educativas

*Jesús Enrique Pinto Sosa
Dora Esperanza Sevilla Santo
Facultad de Educación, UADY
psosa@uady.mx
dora.sevilla@correo.uady.mx*

Editorial: Universidad Autónoma de Yucatán (Ediciones de la Noche)

Lugar: Mérida Yucatán, México

ISBN: 978-607-9371-17-3

Fecha de publicación: 2014

Comentaristas:

Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa

Profesor Investigador Titular "C" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciado en Educación (especialidad de matemáticas), con Maestría en Educación Superior (con la opción de Currículo e Instrucción) por parte de la Facultad de Educación de la UADY y Doctorado en Educación Matemática por parte de la Universidad de Salamanca (España).

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo

Profesor Investigador Titular "A" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciada en Educación (especialidad de sociales), con Maestría en Educación Superior (con la opción de Educación Especial) por parte de la Facultad de Educación de la UADY y Doctorado en Avances en Investigación en Discapacidad por parte de la Universidad de Salamanca (España).

Área temática: Abordaje de las problemáticas educativas, desde la investigación o la profesionalización

La Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, se ha preocupado por la formación de los educadores a nivel de posgrado, siendo que entre 2004 y 2005 diversifica su oferta en este nivel educativo con cuatro programas de maestría: uno con orientación a la investigación (Maestría en Investigación Educativa) y tres con orientación profesionalizante (Maestría en Innovación Educativa, Maestría en Orientación y Consejo Educativos, Maestría en Administración y Política Educativas).

Como producto de la formación en todos estos programas, los estudiantes realizan tesis a partir de un proyecto de investigación o uno de desarrollo (según la orientación del programa). Es así que en 2010 se invitó a los estudiantes, en

colaboración con sus asesores, a someter a dictaminación un resumen de su trabajo y con aquellos seleccionados es que se realiza esta publicación.

El libro se estructura en tres grandes apartados. El primero de ellos denominado “Conocimientos, procesos de formación y perfil profesional de los profesores”, donde podemos encontrar cuatro trabajos que enfatizan la formación de valores, ambiental y para la investigación; así como otro que plantea el perfil profesional de los profesores de filosofía. Los autores de estos trabajos son egresados de la Maestría en Investigación Educativa.

El segundo apartado del libro se denomina “Procesos y prácticas educativas en espacios escolares”, compuesto por dos trabajos uno de ellos centrado en un programa de intervención para disminuir el absentismo, el otro en un programa de orientación para disminuir la ansiedad ante los exámenes. El primero escrito por una egresada de la Maestría en Innovación Educativa, el segundo escrito por una egresada de la Maestría en Orientación y Consejo Educativos; por lo que se podrá notar el enfoque hacia los proyectos de desarrollo planteados en estos programas.

El tercer y último apartado del libro se denomina “Cultura escolar y aprendizaje”, el cual agrupa tres trabajos cuyos autores son egresados de la Maestría en Investigación Educativa. El primero enfocado a la Cultura escolar de una institución pública, el segundo se centra en el aprendizaje de la investigación y el tercero, mucho más específico, en el aprendizaje de la representación gráfica en estadística.

Orientación y administración en organizaciones educativas

*Dora Esperanza Sevilla Santo
Ángel Martín Aguilar Riveroll
Facultad de Educación, UADY
dora.sevilla@correo.uady.mx
aguilarr@uady.mx*

Editorial: Universidad Autónoma de Yucatán (Ediciones de la Noche)
Lugar: Mérida Yucatán, México
ISBN: 978-607-9371-01-2
Fecha de publicación: 2014

Comentaristas:

Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo

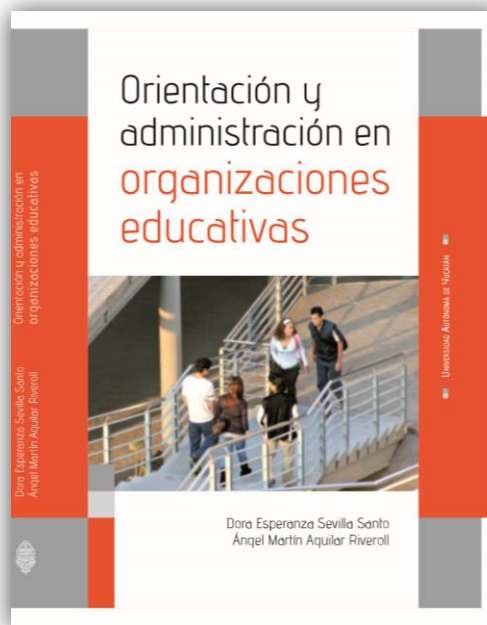
Profesor Investigador Titular "A" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciada en Educación (especialidad de sociales), con Maestría en Educación Superior (con la opción de Educación Especial) por parte de la Facultad de Educación de la UADY y Doctorado en Avances en Investigación en Discapacidad por parte de la Universidad de Salamanca (España).

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll

Profesor Investigador Titular "C" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciado en Educación con Maestría en Educación Superior. Tiene el grado de Doctor en Desarrollo Regional en la especialidad de planeación educativa.

Área temática: Abordaje de las problemáticas educativas, desde la investigación o la profesionalización

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), la ONU concluyó que, para enfrentar los desafíos del siglo XXI, una de las tareas necesarias era retomar el binomio enseñanza–investigación como fuente de innovación y creación de conocimientos, y permitir, de esta manera, difundir sus resultados con mayor rapidez. Ante esta demanda, planteada de manera puntual a



las universidades como una de sus tareas sustantivas, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) señala, tanto en la visión como en la misión declarada en el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), la importancia que la generación y la aplicación del conocimiento tienen, tanto en el proceso enseñanza aprendizaje como en su impacto en la sociedad, al dar respuesta a las problemáticas del contexto.

La Facultad de Educación, específicamente preocupada por, y ocupada en, atender las problemáticas surgidas en el ámbito educativo, ha brindado apoyo para la conformación de diferentes grupos colegiados de profesores que, al pasar de los años, se han definido como cuerpos académicos (CA). A partir de lo anterior, los CA de Educación y Orientación y Administración y Política Educativas deciden unirse para presentar una selección de diez trabajos (cinco de cada CA) correspondientes a las investigaciones realizadas en los últimos años. El libro se divide en dos partes, la primera corresponde a los trabajos de Educación y Orientación, y la segunda da constancia de los trabajos de Administración y Política Educativas.

La finalidad de este libro es, además de dar a conocer algunos de los trabajos realizados al interior de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ser un referente sobre la labor investigativa en el campo educativo. Por esto, al final del documento se incluyó un breve apartado con los datos generales de cada uno de los participantes, así como su dirección de correo electrónico, con la intención de abrir espacios de diálogo y trabajo conjunto con otras instituciones.

Proyectos de investigación y desarrollo en educación

Dora Esperanza Sevilla Santo
Facultad de Educación, UADY
dora.sevilla@correo.uady.mx

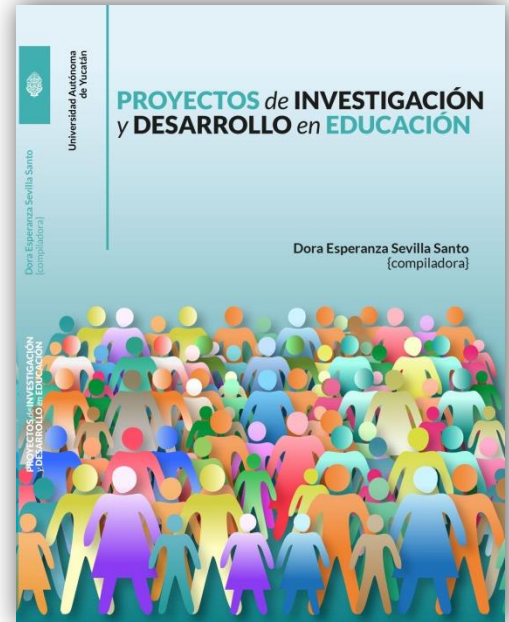
Editorial: Universidad Autónoma de Yucatán
(Ediciones de la Noche)
Lugar: Mérida Yucatán, México
ISBN: 978-607-9371-22-7
Fecha de publicación: 2014

Comentaristas:

Mtro. Mario José Martín Pavón
Profesor de Carrera Asociado "D" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciado en matemáticas con maestría en ciencias matemáticas en la especialidad de estadística por la Universidad Autónoma de Yucatán, estudiante del doctorado "Desarrollo del currículo y de las organizaciones escolares por la Universidad de Granada España. Coordinador de la Maestría en Investigación Educativa (2010-2014).

Mtra. Marisa del Socorro Zaldívar Acosta
Profesor de Carrera Asociado "A" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciada en Nutrición (especialidad de servicios de alimentación), Especialista en Docencia por la Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán. Maestría en Innovación Educativa, por parte de la Facultad de Educación de la UADY, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por el Centro de Altos Estudios Universitarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Virtual educa Argentina. Candidato a Doctor en Investigación en el Desarrollo del Currículum y de las Organizaciones Escolares por la Universidad de Granada, España. Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa desde 2006.

Dra. Dora Esperanza Sevilla Santo
Profesor Investigador Titular "A" de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciada en Educación (especialidad de sociales), con Maestría en Educación Superior (con la opción de Educación Especial) por parte de la Facultad de Educación de la UADY y Doctorado en Avances en Investigación en Discapacidad por parte de la Universidad de Salamanca (España).



Área temática: Abordaje de las problemáticas educativas, desde la investigación o la profesionalización

En este siglo XXI, a escala tanto internacional como nacional, la existencia de las instituciones de educación superior se justifica por la función que desempeñan en la formación de recursos humanos del más alto nivel, así como por la generación, el desarrollo y la transferencia de conocimientos para atender las necesidades más apremiantes de su entorno. En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, a través de sus programas de posgrado, busca contribuir a la solución de los problemas educativos de la región, mediante el estudio y la comprensión de sus causas, analizadas en los trabajos de tesis y proyectos de desarrollo de sus estudiantes.

Todos estos trabajos plantean la solución a problemáticas o necesidades identificadas en contextos específicos, tales como el trabajo desde el proceso enseñanza y aprendizaje, el análisis del contexto educativo y la reflexión sobre aspectos psicológicos; por ello se espera que este texto dé muestra de la diversidad de temáticas que, desde los posgrados brindados por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, se están desarrollando por los estudiantes, bajo la dirección de profesores con líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) bien definidas y que son continuadas con los trabajos de los estudiantes. Con ello no solo se fortalece el proceso formativo en investigación, sino también se crean vasos comunicantes entre el saber experto y el aprendiz, lo que fortalece la comunidad científica y sus vínculos sociales, y da respuesta a las demandas que la región presenta en materia educativa.

Perspectiva epistemológica para la investigación educativa: aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos.

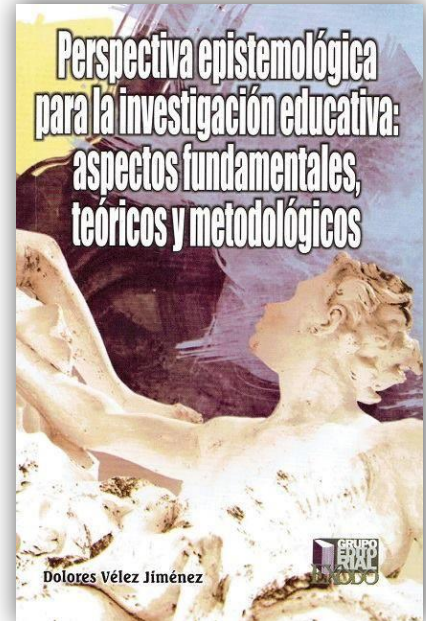
Dolores Vélez Jiménez
Universidad del Valle de México
dolores_velez@my.uvm.edu.mx

Grupo Editorial Éxodo México, D.F.
ISBN: 978-607-9315-67-2 Agosto 2014
Comentarista: Ma. Cristina Sánchez Anguiano

Resumen curricular:

La autora, Post-Dra. en Ciencias de la Educación Dolores Vélez Jiménez a lo largo de 14 años ha sido docente de nivel superior en las áreas de ingeniería, a partir del 2006 en el nivel maestría y desde el 2012 en el nivel doctorado, todo ello en instituciones privadas del D.F. y Estado de México tales como la Universidad Tecnológica de México, Universidad del Valle de México, Universidad Justo Sierra, Universidad Interamericana para el Desarrollo. La docencia en el nivel posgrado de forma precisa se enfoca a la Investigación Educativa, aún sin descuidar áreas importantes como el Diseño y Desarrollo Curricular. La comentarista, Post-Dra. en Ciencias de la Educación Ma.

Cristina Sánchez Anguiano, con 26 años de servicio en Educación Básica del estado de San Luis Potosí, sub-jefa del Departamento de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación del estado y asesor académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Ambas con ponencias, participación en congresos, publicaciones de artículos, dirección de tesis en nivel licenciatura y posgrado.



Área Temática: Abordaje de las problemáticas educativas, desde la investigación o la profesionalización.

Para los investigadores de la educación es importante mantenerse actualizados respecto a la información de temas tales como la eficacia de estrategias y programas de enseñanza, problemas especiales de los estudiantes, inserción de tecnología, impacto de políticas y reformas así como la esencia del acto educativo, el aprendizaje del alumno. Hacer investigación trata de un proceso que hay que vivir para comprenderlo. Las universidades e instituciones de posgrado son entidades sociales que generan conocimiento, por lo cual requieren

enfatar la calidad de sus investigaciones; a la vez, proponer y sistematizar procesos para que las investigaciones realizadas sean válidas y confiables, por lo que el trabajo epistemológico debe ser intelectualmente productivo. La investigación educativa se implementa a partir de la perspectiva epistemológica del investigador.

El objetivo se centra en la Epistemología como un punto de partida para reflexionar sobre los usos de las teorías del conocimiento, los métodos y una certera aplicación del proceso metodológico en la investigación educativa. Ponderar el manejo de enfoques y su utilidad para conducir un problema u objeto del campo educativo a través de la vértebra metodológica seleccionada; además de identificar que el sentido actual de la ciencia debe ser integrador en el desarrollo de su investigación; la Epistemología valida y formaliza dicho desarrollo.

El contenido del Capítulo 1 refiere a los aspectos fundamentales para clarificar el proceso investigativo; la lógica, la gnoseología y la epistemología como cimiento y luz para establecer las directrices que guiarán la postura empática del sujeto cognoscente. Los aspectos fundamentales son necesarios para entender el paradigma a utilizar. Dentro del Capítulo 2 se aborda la explicitación de la construcción teórica de la investigación, sus componentes y características de acuerdo al corte cuantitativo o cualitativo. En el mismo tenor, el Capítulo 3 integra la construcción metodológica, punto crucial del entramado epistemológico al presentar la deriva metódica que parte del enfoque de investigación. A manera de cierre, se presentan algunos alcances de la presente obra con la finalidad de generar la inquietud permanente por el estudio y realización de la Investigación Educativa.

Docencia y Gestión En La Educación Superior

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
psanchez@uady.mx

Pearson, México, 978-607-32-3016-2
Noviembre de 2014

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón y Dr. Pedro Canto Herrera
Licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán. Especialidad en Docencia, Facultad de Educación de la UADY
Maestría en Educación Superior, Facultad de Educación de la UADY
Doctorado en Evaluación, Administración y Educación Superior en la University of Illinois at Urbana-Champaign. Sus líneas de investigación se centran en el mejoramiento de la calidad de educación en las organizaciones educativas, especialmente en las áreas de desarrollo profesional y organizacional y evaluación educativa. Algunos temas que destacan en sus líneas de investigación son la evaluación y el desarrollo profesional del personal académico, el aprendizaje organizacional, la evaluación de programas educativos y los aspectos éticos en evaluación e investigación.

Profesor Investigador Titular de tiempo completo adscrito a la Facultad de Educación de la UADY en las áreas de Tecnología Educativa, Curriculum, Didáctica y Estadística. Ha trabajado en la Facultad de Educación por más de once años. Obtuvo el título de Ingeniero Químico Industrial en la Facultad de Ingeniería Química de la UADY en 1985, la Especialización en Docencia en la Facultad de Educación de la UADY en 1987, la Especialización en Estadística en la Facultad de Matemáticas de la UADY en 1990, y el grado de Maestro en Educación Superior en la Facultad de Educación de la UADY en 1994. Actualmente es Doctor en Educación Superior impartido por UADY-Ohio University. Ha sido coordinador del área Físico-matemáticas en la licenciatura en educación, coordinador del área de Didáctica en la licenciatura en educación, coordinador de la Especialización en Docencia y coordinador de la Maestría en Educación Superior.

Área temática: Docencia y Gestión en la Educación Superior

La presente obra trata dos aspectos importantes de la educación superior en México: la docencia y la gestión universitaria.

En el texto concurren autores de diferentes corrientes ideológicas y paradigmas educativos con distintos enfoques de investigación para analizar una serie de problemas y retos en la educación superior contemporánea de nuestro país.

Esta obra colegiada se basa en el trabajo multidisciplinario y surge de la unión estratégica con labor activa de dos cuerpos académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY): el cuerpo académico de currículum e instrucción y el cuerpo académico de administración y gestión educativa, ambos en el nivel de consolidación. En cada uno se ha procurado la vinculación y colaboración con otros cuerpos académicos del país por lo que en este material se incluyen dos capítulos, uno que se hizo con la participación del Instituto Tecnológico de Sonora, y otro, con la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Desde el punto de vista de la docencia se estudian las percepciones de los profesores universitarios en relación con su práctica educativa y se disertan temas propios de la educación universitaria con un fuerte componente ideológico y filosófico como la enseñanza y promoción de la axiología y el altruismo, se analizan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la percepción de profesores referente a los alumnos de alto rendimiento académico.

También se abordan aspectos organizacionales a nivel institucional como son el clima organizacional, aspectos relativos a la administración y gestión de procesos curriculares, percepciones de directivos y académicos respecto a la gestión y, en una visión más amplia, los retos que enfrentan las instituciones de educación superior (ies) en México en relación con los temas administrativos y de gestión.

Docencia y gestión en la educación superior es una reflexión acerca de muchos de los problemas que vive la educación universitaria del país e incluye ensayos académicos y reportes de investigación empírica desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa.

Invitamos al lector a interactuar y debatir con los autores de la obra y a utilizar la información aquí contenida, tanto para la docencia como para la investigación en las temáticas abordadas.

Agradecemos a los colegas que participaron en la revisión y arbitraje de los textos, por mantener la revisión anónima de pares —práctica necesaria en este tipo de obras.