

MEMORIAS




1, 2 y 3 de Marzo 2018
San Francisco de Campeche,
Campeche, México

MEMORIAS DEL CONGRESO IBEROAMERICANO DE CALIDAD EDUCATIVA año 3, No. 4 Abril 2018, es una Publicación Periódica dependiente de las emisiones del Congreso Iberoamericano De Calidad Educativa, editada por la Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa A.C. Calle12 Num. Ext.205C Num. Int.S/N Colonia Sta. María Chi, Mérida, Yucatán Código Postal 97144, Teléfono (999)2905121, <http://comisioniberoamericana.org/publicaciones.html>, enlace.cice@gmail.com. Editor responsable Mayra Beatriz Castañeda García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-121512122600-203, ISSN: 2395-8820, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Mario Navarro Calle12 Num. Ext.205C Num. Int.S/N Colonia Sta. María Chi, Mérida, Yucatán Código Postal 97144, fecha de la última modificación 28/02/2015. Las expresiones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa A.C



¡ La Escuela Imposible !



Esa escuela que se plantea utópica, que no existe desde luego y a la que todos los niños quisieran acudir; la escuela donde se aprenda jugando y el conocimiento deje de ser aburrido y obsoleto, donde el cuerpo y las emociones sean tomadas en cuenta y en el que podamos tener nuestro propio espacio de diálogo y reflexión.

Una escuela donde los docentes puedan ser creativos, donde no tengan que ceñirse a un espacio delimitado por cuatro paredes, donde no tengan que emplear un 30% de su tiempo de trabajo a la burocracia y donde los padres de familia estén en disposición de involucrarse con decisión y convicción en el proceso de crecimiento de sus hijos.

Esta convocatoria es para los diseñadores, esos profesionales comprometidos con un proceso de acompañamiento, escucha y observación que deje de ser vertical e invasivo, donde cedamos espacio a los niños y los jóvenes para escucharlos, para entender sus puntos de vista y donde podamos comprender qué es lo que sucede en realidad ¿Por qué la escuela se ha convertido en un espacio que se detesta, al que se rehúye?

¿Realmente estamos interesados en la infancia y sus procesos o sólo la vemos como una etapa incómoda en la que tenemos que “soportar” a nuestros estudiantes o hijos? Pensar, reflexionar y escucharnos desde diversos puntos de vista, desde visiones, tal vez, encontradas y contrapuestas. Las tensiones son las que nos hacen caminar ¿por qué evadirlas?

Después de varios años de diálogo fructífero hemos podido llegar a la 7ª. Edición, después de encontrarnos en Mérida, Yucatán (México), León, Guanajuato (México), Atlixco, Puebla (México), Medellín, Antioquia (Colombia), Telchac, Yucatán (México) y Barcelona, Calatuña (España)

Un mundo de abrazos.

Mayra Castañeda



PROGRAMA

Programa sujeto a cambios sin previo aviso

| | |
|---------------------------------|---|
| Jueves 1 de Marzo 2018 | |
| Teatro Juan de la Cabada | |
| 8 – 9 Hrs. | Registro |
| 9 - 10 Hrs. | Inauguración |
| 10:00 – 11:30 Hrs. | Conferencia Magistral: “La escuela Imposible” Dra. Mayra Castañeda |
| 11:30 – 12:30 Hrs. | Conferencia: “El proyecto de vida en el marco del Nuevo Modelo Educativo” Dr. Eulalio Velázquez Licea |
| 12:30 – 13:30 Hrs. | Conferencia: “Una cita requerida: La Educación en América Latina” Mtra. Guadalupe Conn |
| 13:30 – 15:00 Hrs. | Receso comida |
| 15:00 – 16:00 Hrs. | Mesa Panel: “Nuevo Modelo Educativo, desafíos, fortalezas y debilidades” Dra. Elsa Pech, Dra. Abril Mayanin, Mtra. Gabriela Porcayo. Moderador Mtro. Gonzalo Homá |
| 16:00 – 17:30 Hrs. | Conferencia Magistral: “Tareas evaluativas, un desafío para la práctica docente” Mtra. Eréndira Piñón |
| 18:00 – 19:00 Hrs. | Evento Cultural / SECTUR Campeche |

| | |
|---|--|
| Viernes 2 de Marzo 2018 | |
| Aulas Coordinación General de Vinculación y Extensión Académica Universidad Autónoma de Campeche | |
| 8:00 - 10:00 Hrs. | Mesas Educativas |
| 10:00 - 12:00 Hrs. | Talleres I |
| 12:00 - 14:00 Hrs. | Mesas de Reflexión |
| 14:00 - 15:30 Hrs. | Receso / Comida |
| 15:30 - 17:00 Hrs. | Talleres II |
| Hotel Ocean View | |
| 20:00 - 22:00 | Sesión Networking |
| Sábado 3 de Marzo 2018 | |
| Teatro Juan de la Cabada | |
| 9 – 10:00 Hrs. | Mesa panel: “Formación y fortalecimiento docente en Latinoamérica” Miembros de AELAC |
| 10:00 – 11:00 Hrs. | Conferencia: “El Nuevo Modelo Educativo y la necesidad de construir una cultura de colaboración” Mtra. Gabriela Porcayo |
| 11 – 12:00 Hrs. | Conferencia: “El papel de los padres con hijos con discapacidad” Mtro. Gonzalo Homá |
| 12:00 – 13:30 Hrs. | Conferencia Magistral: "La escuela posible que impulsa el Nuevo Modelo Educativo" Dra. Patricia Ganem Alarcón |
| 13:30 – 14:00 Hrs. | Receso |
| 14 – 15 Hrs. | Panel de Expertos Miembros de la CICE |
| 15:00—15:30 Hrs. | Ceremonia de clausura |

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

8:00 - 10:00 Hrs.

Mesas Educativas

Mesa Educativa 1

Sala Avanza

COMUNIDADES DE María Eliud Reyes Pinzón
PRÁCTICA IMPLEMEN- Abelardo Ramón Presuel Loeza
TANDO LA WEB 2.0 PARA Esther de los Angeles Rodríguez Servín
LA COLABORACIÓN EN- Marcos Gabriel Huchin Casanova
TRE ESCUELAS NORMA-
LES RURALES *Escuela Normal Rural "Justo Sierra
Méndez" Hecelchakán, Campeche*

LA INTERVENCIÓN FAMI- Roxana Janet Sánchez Suárez
LIAR EN EL DOMINIO DEL Oralía Gabriela Palmares Villarreal
ASPECTO DEL CONTEO Aracely del Bosque Vélez
ANALIZADO A TRAVÉS Samantha Andrea Cabello Rodríguez
DE DIFERENTES CON-
TEXTOS DURANTE LA *Escuela Normal de Educación
Preescolar de Coahuila de Zaragoza*
MOVILIDAD ACADÉMICA

EL TRABAJO COLABORA-
TIVO EN EL EQUIPO DO- Fidel Jony Vargas Vargas
CENTE DESDE LA SO-
CIOFORMACIÓN FRENTE *Centro de Investigación y
Desarrollo Educativo para
la Formación del Profesorado A.C.*
A LOS RETOS DE LA SO-
CIEDAD DEL CONOCI-
MIENTO

Mesa Educativa 2

Sala 1

PROPUESTA DE INTER- Elizabeth Paloma Martínez Flores
VENCIÓN: GRUPOS DE Karina Huertas Campos
APOYO PEDAGÓGICO Rossy Lorena Román Vega
EMERGENTE *Instituto de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos*

ENSEÑANZA Y PRÁCTICA Rosa María Padilla Díaz
DE LOS VALORES EN EL
AULA DE EDUCACIÓN
BÁSICA. RESULTADOS *Secretaría de Educación del
Estado de Yucatán*
DE UNA INVESTIGACIÓN
ACCIÓN

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

8:00 - 10:00 Hrs.

Mesas Educativas

Mesa Educativa 2

Sala 1

FACTORES QUE INCIDEN EN LA TUTORÍA EN CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Eduarda Maldonado Martínez
Cuauhtémoc Ramírez Ayala
Elizabeth Guadalupe Ramos Suárez
Alina Lorena Arreola González

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza

Mesa Educativa 3

Sala Madera A

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA STEAM PARA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Lina Marcela Gómez Quintero
Juan Diego Martínez Marín

*Universidad Pontificia Bolivariana.
Medellín*

DIAGNÓSTICO DEL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES DE GOOGLE EN EL APRENDIZAJE: CASO ESCOM

Maribel Aragón García
Yaxkin Flores Mendoza

*Escuela Superior de Cómputo
Instituto Politécnico Nacional*

¿QUIÉN PUEDE SER LLAMADO BUEN PROFESOR? ... UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ALUMNOS DE PREPARATORIA

Dora Isabel Cua Aguayo
Pedro José Canto Herrera

Universidad Autónoma de Yucatán

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

8:00 - 10:00 Hrs.

Mesas Educativas

Mesa Educativa 4

Sala Madera B

EVALUACIÓN DE COMPE-
TENCIAS DOCENTES EN
EDUCACIÓN BÁSICA DES-
DE LA SOCIOFORMACIÓN

Juan Alberto Hernández Nicolás

*Centro de Investigación y
Desarrollo Educativo para la
Formación del Profesorado A.C.*

LA EXPERIENCIA DE LA
EVALUACIÓN DOCENTE
EN MÉXICO

Francisco Guzmán Marín
Erik Avalos Reyes

*Unidad 161, Morelia,
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*

LAS RÚBRICAS SOCIO-
FORMATIVAS PARA LA
VALORACIÓN DE COMPE-
TENCIAS EN EDUCACIÓN
BÁSICA

Abraham Hernández Nicolás

*Centro de Investigación y
Desarrollo Educativo para la
Formación del Profesorado A.C.*

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

10:00 - 12:00 Hrs.

TALLERES I

Para participar en alguno de los talleres le pedimos que se presente al taller de su elección y se reporte con el tallerista.

Los talleres se impartirán dos veces de acuerdo a la demanda y cupo de las salas.

| | |
|---|---------------|
| 1• Taller EJE 1 Dra. Mayra Castañeda | Sala Avanza |
| 2• Taller EJE 2 Mtra. Guadalupe Conn | Sala 1 |
| 3• Taller EJE 3 Mtra. Patricia Betancourt Romero | Sala Madera A |
| 4• Taller EJE 4 Mtra. Eréndira Piñón | Sala Madera B |

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

12:00 - 14:00 Hrs.

Mesas de Reflexión

Mesa de Reflexión 1

Sala Avanza

EI DESARROLLO DE LA COMPE-
TENCIA APRENDER A APREN-
DER EN EDUCACION BASICA

Diego Alexis Ortega Guzmán

*Centro de Investigación y
Desarrollo Educativo para la
Formación del Profesorado A.C.
Oaxaca*

LA FORMACIÓN DOCENTE AN-
TE LOS NUEVOS RETOS DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA

María Eliud Reyes Pinzón
Abelardo Ramón Presuel Loeza
Esther de los Angeles Rodríguez
Servín
Marcos Gabriel Huchin Casanova

*Escuela Normal Rural
"Justo Sierra Méndez"
Hecelchakán, Campeche*

PERTINENCIA EDUCATIVA PA-
RA EL DESARROLLO SOSTENI-
BLE: CASO ESCOM

Maribel Aragón García
Yaxkin Flores Mendoza

*Escuela Superior de Cómputo
Instituto Politécnico Nacional*

Mesa de Reflexión 2

Sala 1

LA LECTURA DE TEXTOS DIGI-
TALES DENTRO DE LA FORMA-
CIÓN ACADÉMICA EN LA BENE-
MÉRITA ESCUELA NORMAL DE
COAHUILA

Arnoldo Flores García
Claudia Margarita Paz Reboloso
Gloria Leticia Cepeda Estrada
Ruth Montes Martínez

*Benemérita Escuela Normal de
Coahuila*

NARRACIÓN GRÁFICA PARA EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN
ESCUELA BÁSICA SECUNDARIA

Lina Marcela Gómez Quintero
Juan Diego Martínez Marín

*Universidad Pontificia
Bolivariana. Medellín*

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

12:00 - 14:00 Hrs.

Mesas de Reflexión

Mesa de Reflexión 2

Sala 1

ESTRATEGIA DIDÁCTICA CON LEGO® SERIOUS PLAY® PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: CASO ESCOM

Maribel Aragón García
Yaxkin Flores Mendoza

*Escuela Superior de Cómputo
Instituto Politécnico Nacional*

Mesa de Reflexión 3

Sala Madera A

RETOS DE LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA BENC

Gloria Leticia Cepeda Estrada
Cecilia Reyes Olivans
Irma Pérez Casillas
César Gress Rodríguez

*Benemérita Escuela Normal de
Coahuila (BENC) y Escuela
Normal Experimental (ENE)*

UNA EXPERIENCIA CON PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA: ACUERDOS Y CONSENSOS DEL COLECTIVO ESCOLAR

Rosa María Padilla Díaz

*Secretaría de Educación del
Estado de Yucatán*

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES EN UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES

Maldonado Castro Alfredo
Luis Alfredo Chi Chi
Ana Margarita Aldana Delgado
Fatima del Alba Ruiz Cortes

*Escuela Normal Rural
"Justo Sierra Méndez"
Hecelchakán, Campeche*

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

12:00 - 14:00 Hrs.

Mesas de Reflexión

Mesa de Reflexión 4

Sala Madera B

ESTRATEGIAS PARA EL LOGRO
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

María del Carmen Nakasima Villa-
fuerte
Claudia Margarita Paz Reboloso
José Eleazar Robles Alonso
Arnoldo Flores García

*Benemérita Escuela Normal
de Coahuila*

LA EQUIDAD COMO EJE CEN-
TRAL DE LA CALIDAD EDUCATI-
VA

Izcóatl Tlacaélel García Morales

*Universidad Mesoamericana Oa-
xaca*

CONTEXTUALIZACION EN BUS-
QUEDA DE LA CALIDAD EDUCA-
TIVA: CASO FACULTADES CON-
TADURIA PÚBLICA Y ADMINIS-
TRACION INDUSTRIAL

Rocío Téllez Plazas
Henry Cárdenas Avila

*Universidad Antonio Nariño
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia*

Viernes 2 de Marzo 2018

**Aulas Coordinación General de Vinculación
y Extensión Académica Universidad
Autónoma de Campeche**

15:30 - 17:00 Hrs.

TALLERES II

Para participar en alguno de los talleres le pedimos que se presente al taller de su elección y se reporte con el tallerista.

Los talleres se impartirán dos veces de acuerdo a la demanda y cupo de las salas.

| | |
|---|---------------|
| 1• Taller EJE 1 Dra. Mayra Castañeda | Sala Avanza |
| 2• Taller EJE 2 Mtra. Guadalupe Conn | Sala 1 |
| 3• Taller EJE 3 Mtra. Patricia Betancourt Romero | Sala Madera A |
| 4• Taller EJE 4 Mtra. Eréndira Piñón | Sala Madera B |

Sesión Networking

La dinámica con la que trabajaremos en la Sesión Networking es la siguiente:

- ◆ Cada asistente que lo deseé dispondrá de tiempo para presentarse y exponer su experiencia sobre una temática del congreso; estado actual del sector, posibles evoluciones, problemas... etc.
- ◆ Para hablar debe inscribirse como orador previamente. (Antes del receso del primer día de actividades)
- ◆ Tras las presentaciones, iniciaremos un debate que debe ser automoderado.
- ◆ Buscamos establecer una participación activa de todos los participantes en el debate.
- ◆ Duración estimada: 2 horas.

1.- Consejos a los asistentes:

- ◆ Traer preparada tu presentación verbal (sin ningún tipo de apoyo audiovisuales).
- ◆ Debes ser conciso y claro a la hora de explicar quién eres y que hacéis tú y tu institución y cual es tu relación profesional con el tema del encuentro. Estas presentaciones se plantean dinámicas por lo que podrán preguntarte el resto de participantes por aspectos de tu presentación profesional.
- ◆ Recuerda que no es una exposición de venta: es una reunión de la cual queremos aprender todos de todos. No queremos saber todos tus proyectos de manera detallada: preferimos saber cómo llegaste al punto en el que estás y que aportes al debate y la conversación en el encuentro.

2.- Objetivos tras celebrar el encuentro:

- ◆ Reunir en un mismo espacio a un grupo de profesionales cualificados con un nexo común, que mantendrán un contacto y una conversación más allá del encuentro en persona.
- ◆ La interacción y conexión entre los asistentes pre y post evento con el fin de establecer sinergias y colaboraciones profesionales.

۱۳۳۳

۱۳۳۳

۱۳۳۳

۱۳۳۳

۱۳۳۳



“COMUNIDADES DE PRÁCTICA IMPLEMENTAN LA WEB 2.0 PARA LA COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS NORMALES RURALES”

Como implementar la web 2.0

Ponentes: Dra. María Eliud Reyes Pinzón.

Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.

Mtra. Esther de los Angeles Rodríguez Servín.

Mtro. Marcos Gabriel Huchin Casanova.

Hecelchakán, Campeche; a 10 de diciembre de 2017.

DATOS PERSONALES.

TÍTULO DEL TRABAJO: “COMUNIDADES DE PRÁCTICA IMPLEMENTAN LA WEB 2.0 PARA LA COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS NORMALES RURALES”.

EJE TEMÁTICO: 1. LA ESCUELA IMPOSIBLE.

Comunidades de aprendizaje, las experiencias y sus resultados

PONENTES: Dra. María Eliud Reyes Pinzón.

marielyta_reyes@hotmail.com

Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.

abel_presuel67@hotmail.com

Mtra. Esther de los Angeles Rodríguez Servín.

estherdelosangelesrs@hotmail.com

Mtro. Marcos Gabriel Huchin Casanova.

marcosgcasanova@hotmail.com

EXPOSITOR: Dra. María Eliud Reyes Pinzón y Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Clave: 04DNP0002V. Hecelchakán, Campeche. México

“Normalistas Trabajar es la Misión”

RESUMEN

Las escuelas normales rurales de México están protagonizando un rediseño, en este nuevo milenio un gran avance tecnológico está sucediendo, la era digital nos invade , aprovechando este escenario educativo donde el alumno debe de ser más reflexivo colaborativo e innovador, debemos darle las herramientas digitales e implementarles estrategias de enseñanza renovando nuestra practica docente haciéndolo más vanguardista; es tiempo de vincularse con otras escuelas normales y crear redes de colaboración entre alumnos.

Mediante las comunidades de colaboración de las normales rurales del estado de Campeche, se pretende generar un marco idóneo para el diálogo, el intercambio de experiencias e información, el fomento del trabajo colaborativo entre los alumnos, provocando que la propia escuela se transforme, aprenda y progrese, promoviendo el desarrollo de proyectos conjuntos y el fortalecimiento académico de cada escuela generando una nueva era de calidad y de mejoramiento en la práctica docente de las escuelas normales.

Palabras clave: escuela rural, comunidades de práctica, Web 2.0, aprendizaje colaborativo.

INTRODUCCIÓN

Las herramientas digitales de la Web 2.0 están haciendo posible la inclusión educativa de los sectores menos privilegiados, trascienden la comunicación y aportan el valor añadido de cooperación y colaboración a través de las potencialidades de blogs, wikis, redes sociales y otras aplicaciones permitiendo que las escuelas normales incorporen tanto reflexiones sobre las experiencias que llevan a cabo en sus aulas como los resultados de las innovaciones implementadas en ellas. Se logra así que grupos de interés, surjan en una comunidad de práctica, en este caso, integrada por alumnos comprometidos implicados en procesos de innovación didáctica en contextos diferentes.

Las escuelas normales del estado de Campeche pueden sumarse en una nueva dimensión de socialización, no sólo a nivel personal con carácter comunicativo entre el docente y los alumnos que las componen, sino también una socialización a partir del intercambio o elaboración de contenidos desarrollados entre todos los integrantes de una comunidad con el uso de la web 2.0.

En este sentido, las comunidades de práctica que se consolidan dentro de las redes sociales suponen un espacio de encuentro entre los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, volcados en su mejora, a partir de una interacción continua; para este trabajo se utilizará una red social básica que será Facebook y se aplicará con tres escuelas normales del estado de Campeche cada una con tres grupos del mismo número de alumnos.

Para generar una comunidad de práctica y colaboración han de tener presencia tres condiciones, tal y como establece Wenger (2000, p. 1): Compromiso de elaborar y producir conjuntamente contenidos, información, etc.; 2) Imaginación para crear una imagen digital de la comunidad y de sus integrantes que permita orientar y reflexionar sobre su situación y analizar sus posibilidades; y 3) Alineación para asegurarse que las actividades locales estén en consonancia y en línea con otros procesos, de manera que pueden ser efectivas, más allá del compromiso adquirido en la propia comunidad.

Los alumnos de las escuelas normales rurales han aprovechado todas las potencialidades de las comunidades de práctica para favorecer el intercambio de experiencias entre alumnado, generando escenarios propicios para el aprendizaje colaborativo.

Las nuevas herramientas tecnológicas están siendo el detonador de proyectos colaborativos entre escuelas normales, que constituyen un motor propulsor de las mismas, poniendo rostro a los artífices de esas experiencias conjuntas, y asignándole un componente afectivo y emocional que fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad, y por ende, a la interacción para el aprendizaje y la comunicación entre los miembros que la integran.

Así, Wenger (2008) ha mostrado que las interrelaciones que se producen en el seno de las comunidades de práctica favorecen la construcción de sentimientos de identidad que resulta de pertenecer a la comunidad y el significado que se atribuye a las prácticas comunes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo la implementación de la WEB 2.0 beneficia a las escuelas normales del estado de Campeche?

- Delimitación temporal: Se aplicó en los meses de agosto 2016 a febrero 2017 en el curso las Tic en la educación en transversalidad con el curso de iniciación al trabajo docente.
- Delimitación práctica La intención es implementar el uso de la red social “Facebook” para generar una comunidad de práctica en 3 normales con un total de 90 usuarios, cada escuela normal aportará 30 usuarios que intercambiarán opiniones de su práctica docente. Propiciando así un ambiente de colaboración entre las escuelas formadoras de docentes en el estado de Campeche.

MARCO TEÓRICO

LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ESCUELA NORMAL RURAL

Las escuelas normales rurales se definen por su permeabilidad para absorber las novedades tecnológicas de la era digital en la que se insertan. La colaboración y el intercambio de información y experiencias que permiten las herramientas de la Web 2.0 entre escuelas alejadas geográficamente suponen un avance considerable. La creación de comunidades de práctica entre diferentes escuelas está siendo un empuje importante para minimizar la brecha entre la escuela rural y la urbana.

En este sentido, la constitución de comunidades de práctica en las escuelas rurales puede efectuarse con dos finalidades:

1) Desarrollo de proyectos colaborativos apoyados en las herramientas de la Web 2.0

Desde la óptica del constructivismo social, el aprendizaje supone la participación en una comunidad y no se limita solo a la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, si no que se trata de un proceso de participación social.

Miller (2000) manifiesta que el aprendizaje colaborativo surge como respuesta ante la necesidad del sujeto de aprender de forma conjunta, originando una nueva forma de aprender basada en la realización de diferentes tareas, que requieren de la participación y colaboración de todos los componentes de un determinado grupo de trabajo, para favorecer la construcción colectiva del conocimiento, precisando del estudiante un rol más activo, dinámico y comprometido con su propio aprendizaje.

En este sentido, las herramientas colaborativas de la Web 2.0 están generando contextos virtuales que contemplan ambientes de aprendizaje potenciando la creación de comunidades de práctica orientadas al intercambio de información entre los miembros de las mismas, el acceso a recursos compartidos, la posibilidad de participar en la redacción de una publicación conjunta entre sus diversos miembros, permite contextualizar el aprendizaje y hacerlo significativo.

De igual modo, han ido surgiendo diversas aplicaciones y herramientas informáticas que conforman el denominado software social (Owen, Grant, Sayers, Facer, 2006), entre las que destacan: los blogs, wikis, social bookmarking, workflow, etc., que pretenden ampliar las posibilidades de comunicación, interacción e intercambio de información entre los miembros de una comunidad de práctica, facilitando el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento dentro de un espacio virtual.

Desde esta perspectiva, Del Moral (2011) ha enunciado diferentes propuestas para desarrollar proyectos colaborativos entre escuelas rurales y crear una comunidad de práctica empleando diversas herramientas y aplicaciones de la Web 2.0 con el fin de favorecer la participación y colaboración entre las escuelas rurales.

2) Desarrollo profesional de los alumnos y potenciación de competencias digitales

Enseñar y aprender con las herramientas de la *Web 2.0* es uno de los desafíos a los que debe hacer frente la actividad docente. La revolución tecnológica, tal y como apuntaba en 1995 la Comisión Europea en el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*, debe producirse no sólo en la sociedad sino también en la educación.

En el marco escolar, la utilización de las herramientas de la *Web 2.0* han hecho posible la puesta en marcha de diferentes proyectos e iniciativas educativas, facilitando a los estudiantes el acceso a contenidos educativos de calidad, así como la selección, clasificación, integración e interrelación de los más adecuados para construir el conocimiento colaborativo en el seno de las *comunidades de práctica*.

El nuevo perfil del profesorado va a estar condicionado por la adecuada integración de las herramientas tecnológicas en los procesos formativos. De ahí que su cualificación y actualización permanente, orientada al uso y manejo de las herramientas de la *Web 2.0* y su aplicación en el ámbito educativo, sea una de sus piedras angulares.

Igualmente, los docentes en el contexto rural deben asumir nuevos roles íntimamente relacionados con la integración de las nuevas tecnologías y que tienen bastante que ver

con la renovación de la educación rural, en tanto actores mediadores de una *comunidad de práctica* virtual en la que se desarrollen diversos proyectos colaborativos. Así, Wenger et al. (2002) destaca entre estas nuevas funciones, las siguientes:

- Planificar y favorecer el desarrollo de las actividades colaborativas en la comunidad de práctica.
- Potenciar la comunicación entre los miembros de la comunidad para propiciar el intercambio de información, experiencias, etc.
- Ayudar a construir el conocimiento a partir de las contribuciones de cada uno de los integrantes de la comunidad de práctica.
- Valorar y evaluar cada una de las aportaciones de los miembros de la comunidad.

Ante los nuevos requerimientos derivados de la incorporación de las herramientas de la *Web 2.0* y la creación de *comunidades de práctica*, los docentes que desempeñan su actividad profesional en escuelas rurales precisan adquirir y consolidar determinadas competencias profesionales, de marcado carácter tecnológico para superar la cultura de aula como espacio formativo único, y posibilitar que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de estar confinado a las paredes de un aula, para ser una actividad presente en todas las actividades sociales, mediante la utilización de las *nuevas tecnologías 2.0*.

Las *comunidades de práctica* generan un entramado social que posibilita el intercambio de conocimiento, poniendo en común experiencias y aprendizajes, brindando al profesorado la oportunidad, según Del Moral (2007), de acceder a recursos didácticos y objetos de aprendizaje difíciles de lograr (imágenes de seres microscópicos, animales de otras latitudes, ilustración textual y gráfica de hechos históricos, visitas virtuales a museos, noticias de acontecimientos coetáneos, animaciones o simulaciones de procesos naturales; piezas musicales *on line*..) y de divulgar las actividades realizadas

en el centro por los distintos grupos de estudiantes a través de la creación de *wikis*, *blogs*, etc.

Estas *comunidades de práctica* surgidas en las escuelas rurales, y las actividades que en ellas se pueden desarrollar, exigen al docente rural la adquisición y consolidación de diversas competencias digitales (Del Moral y Villalustre, 2010):

- Saber dónde, cuándo y cómo utilizar las nuevas tecnologías en el aula.
- Conocer los fundamentos y características de las diferentes herramientas tecnológicas para la formulación tanto de actividades individuales como colaborativas, así como las necesarias para generar una comunidad de práctica.
- Emplear todos los recursos de la red Internet para favorecer entre los estudiantes la colaboración; el acceso y gestión de la información a través de la *Web 2.0*; la creación de comunidades de práctica; etc. que faciliten el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes.
- Propiciar que los normalistas apliquen las competencias tecnológicas aprendidas, fuera del aula convirtiendo las tecnologías en un elemento más que forme parte de su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, el perfil del nuevo maestro rural se transforma desarrollando nuevas y diferentes acciones formativas apoyadas en el uso de las tecnologías de la *Web 2.0*, encaminadas éstas a favorecer el desarrollo local al interconectar centros educativos, separados geográficamente, con diferentes realidades y que de manera colaborativa unan esfuerzos para la creación de una *comunidad de práctica* con intereses educativos afines.

RESULTADOS

Al introducir la nueva tecnología se observa en el entorno educativo la presencia de indicadores de progreso y desarrollo, al usar la computadora y el internet se da una ruptura con las formas tradicionales de enseñanza, así se ve que se cambian formas de trabajo y estilos de vida laboral.

En el aprendizaje colaborativo se presenta un resultado grupal donde cada uno de los participantes adopta instantáneamente el rol de educador y de educado al ir aprendiendo a aplicar las herramientas WEB 2.0.

Durante el desarrollo de la actividad inicialmente se estableció un marco conceptual de las doctrinas y teorías que apoyan la aparición de esta tecnología.

Posteriormente se construyó un marco teórico, para precisar una reseña de lo más destacado de las principales herramientas que configuran WEB 2.0

Este material además de ser actual brinda una perspectiva más amplia del aprendizaje colaborativo, donde los alumnos implementaron una nueva herramienta digital y compartieron experiencias de sus prácticas docentes.

Fue factible definir con claridad las diferencias entre conductismo, cognitivismo, constructivismo y conectivismo.

Un resultado digno de significar es la empatía lograda donde los 90 alumnos de las 3 escuelas compartieron experiencias y resultados.

A través de las diversas actividades se logró la familiarización de los alumnos con la aplicación del Facebook cada día sus argumentaciones y sus intervenciones fueron más consolidadas y la participación más activa intercambiaron experiencias de sus prácticas videos, argumentos fotografías y debates.

Se generaron foros en donde ellos mismo compartían experiencias de sus prácticas y generaban preguntas integradoras a los usuarios al día llegaban a los 135 comentarios con fotos o evidencias siempre era una red activa,

La evidencia obtenida permite corroborar que los usuarios en la comunidad de aprendizaje, de manera natural y mejoraron su proceso de construcción de conocimiento colaborativo.

Al estar produciendo nuevas capacidades y habilidades la alfabetización digital continua desarrollándose, ampliando como resultado concreto el pensamiento crítico, la meta cognitiva, la comunicación eficaz, además se experimenta en el entorno de las comunidades del problema relacionados con la WEB 2.0.

Se logra en los estudiantes el aumento en su capacidad mental que les permite comparar lo realizado, emitir opiniones certificadas y otorgar confianza en la ejecución de cada uno de sus productos.

Los estudiantes de la escuela normal rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, reconocen que la utilización del dispositivo de la WEB 2.0 les apertura una gama de posibilidades tecnológicas de información, y herramientas digitales en las que pudieran mejorar su trabajo. Y también, reconocen que en esas tecnologías móviles pueden mejorar mucho los resultados en la práctica de sus alumnos.

CONCLUSIÓN

La construcción de *comunidades de práctica* en entornos virtuales contribuye a la dinamización de las experiencias colaborativas entre el profesorado de las diferentes escuelas, en los contextos rurales se logra un mayor acercamiento entre docentes y escuelas con ámbitos de interés y/o investigación afines.

La utilización en las escuelas rurales de las herramientas de la *Web 2.0* permite difundir las actividades y experiencias educativas que llevan a cabo a través de sus propias comunidades de práctica. Indirectamente, les ofrece la oportunidad de darse a conocer a otras escuelas y dentro de su propio entorno, lo que puede traducirse en un motor para el desarrollo socio-económico de la zona, y se ayuda a comprender, de este modo, la realidad de otras escuelas rurales.

El maestro del medio rural ante los avances tecnológicos presentes en la última década, ocasionados por la aparición de la *Web 2.0* y su repercusión en la enseñanza, *requiere* de una capacitación específica en la que se conjugue una formación orientada a conocer las herramientas de la *Web 2.0* y su utilización didáctica en el aula. De igual modo, adquiere nuevos roles y tareas como resultado de su participación en la creación y gestión de comunidades de práctica, entre éstas destacamos:

- Favorecedor de actividades y proyectos colaborativos mediante el uso de las herramientas de la *web 2.0*.
- Mediador entre los miembros de la comunidad de práctica promoviendo interacciones que reviertan en el enriquecimiento mutuo.
- Facilitador del aprendizaje en el contexto rural a través de la innovación tecnológica.

Las escuelas rurales a través de la *Web 2.0* y las comunidades de práctica contribuyen a ampliar la oferta educativa y social del medio rural mediante la participación en proyectos de colaboración con otros centros que implican a toda la comunidad, creando puentes de unión al establecer vías de contacto e intercambio de conocimiento entre estudiantes de diferentes países y culturas.

Fue notorio observar de igual manera con entre los docentes se desarrolló un sentido de comunidad. Abfalter, Zaglia y Mueller (2012), porque pudieron superar sus limitaciones, ayudarse unos y otros en superar sus competencias y contenido, aumentaron su frecuencia de comunicación y consulta.

La proximidad física les dio una cohesión especial para mutuo apoyo en su alfabetización digital, se aprendió a, integrar y colaborar una comunidad integral mediante la implementación de tres escuelas normales interactuando con 90 usuarios en una red social como es el Facebook.

BIBLIOGRAFÍA

DEL MORAL, M. E. (2007). La contribución de las TIC's al desarrollo y progreso de la escuela rural del S. XXI. En Cid y Rodríguez (Coords.), *A Fenda dixital e as súas implicacións educativas* (pp 67-78). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.

DEL MORAL, M. E. (2011). Blogs y Wikis: visibilización de proyectos entre escuelas rurales y comunidades de práctica. Ponencia impartida en *las Jornadas de Educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*, celebradas en mayo 2009 en Teruel por la Universidad de Zaragoza.[En prensa]

DEL MORAL, M. E. y VILLALUSTRE, L. (2007). Herramientas de la Web 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula Abierta*, 25(1-2), 105-116. Accesible en:

DEL MORAL, M. E. y VILLALUSTRE, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Revista Magister*, 23, 59-70.

MCLAUGHLIN, M., y MITRA, D. (2001). Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader. *Journal of Educational Change*, 1(2), 1-24.

MILLER, L. (2000). La resolución de problemas en colaboración. En Ch. Reigeluth, (Ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I.* (pp. 255-259). Madrid: Santillana. Aula XXI.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

CONTEXTUALIZACION EN BUSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: CASO FACULTADES CONTADURIA PÚBLICA Y ADMINISTRACION INDUSTRIAL

Eje Temático: Calidad educativa

Rocío Téllez Plazas¹

Luis Felipe Amaya González²

Resumen

La educación en todos los lugares del planeta, en la totalidad de los niveles educativos, es dependiente, conexas a grandes retos y de lo que no cabe la menor duda, es que cada una de las partes inmersas en los contextos educativos debe responder a dichos retos de cara a proporcionar los mejores atributos a la triada educativa, que no es más que responderle a la sociedad con profesionales idóneos, preparados, habilidosos, versados, que potencien sus aptitudes y actitudes, de frente al cambio constante de los diversos contextos de una sociedad cambiante y cada vez más consciente de las profundas necesidades de aprendizaje integral por parte de sus miembros.

El presente documento responde a un análisis en perspectiva de los factores y/o variables determinantes en la calidad de la educación en Instituciones de educación superior, estos relacionados con la triada instituida en la denominada comunidad educativa, ligada a los conceptos emanados por la Ley 115 de 1.994, ley General de Educación en Colombia; como referente para el logro de objetivos concernientes a la calidad, desde antes de que los estudiantes inicien su etapa universitaria; para así, al dar inicio a la misma, esta triada continúe teniendo su equivalente preponderancia con la Ley 30 de 1992, Ley que organiza el servicio público de la educación superior, la cual enuncia en uno de sus numerales pertenecientes al capítulo II “La profundización en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir la funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”. La perspectiva mencionada integra la experiencia de 20 años al servicio de la formación y educación formal tanto en los sectores público, como privado; con punto de partida en la formación preescolar, primaria, media vocacional hasta el nivel universitario. ¹

Universidad Antonio Nariño¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia²

Msc. Administrador Industrial¹

Esp. Administrador Industrial²

Coordinadora Acreditación académica, Docente Tiempo completo¹

Joven Investigador, Docente catedrático²

rociotellez@uan.edu.co¹

luisfelipe.amaya@uptc.edu.co²

Colombia¹

Colombia²

Así lo que realmente se desea exponer es la importancia que juega todo el contexto en el cual se desenvuelven, tanto el estudiante, docente, la comunidad educativa y el rol de las políticas gubernamentales pertinentes a los temas educacionales, sociales, de infancia y adolescencia vigentes y que en el deber ser, conllevan a una educación con Calidad, determinando como factor constante los planes de mejoramiento de las Instituciones.

Generalidades

El mundo de hoy plantea una serie de demandas a sus habitantes en varios frentes social, económico, tecnológico, generacional. Se requiere que las personas tengan capacidad para: (Aramburuzabala, Cerrillo, & Tello, 2015,pag 82).

- Explorar problemas.
- Buscar información.
- Claramente el problema y sus causas.
- Identificar las principales fuerzas que influyen en el problema.
- Identificar las tendencias, conexiones, patrones, secuencias y relaciones entre los fenómenos.
- Buscar soluciones.
- Evaluar soluciones usando criterios basados en valores.
- Implementar una solución.
- Actuar.

De los aspectos mencionados es vital resaltar que cada uno guarda una estrecha relación con las vivencias diarias, con las experiencias que han sido base en la búsqueda y obtención del conocimiento humano por generaciones, así mismo se enmarcan en un contexto y cada uno de ellos son de gran significancia, siendo estos heterogéneos, algunos distantes, otros propios e inherentes a cada ser humano, en este caso al estudiante o la persona en formación, que es el agente principal de su aprendizaje y de la aplicación del mismo. Estos contextos y aprendizajes, se correlacionan a la hora de establecer o llevar a cabo los últimos cuatro aspectos citados.

Las instancias y/o demandas esbozadas se encuentran presentes a lo largo de la existencia de todo ser humano y llevan consigo una serie de habilidades que permiten a los estudiantes, docentes y comunidad educativa, participar de forma activa y positiva en el desarrollo de su pensamiento, haciendo uso de reflexiones y cuestionamientos por medio de estas habilidades a apasionarse por una profesión que aporte progreso personal y de la sociedad en general.

Algunos países de América Latina en búsqueda del bienestar y el mejoramiento eficaz y eficiente de sus naciones; entre los años 2000 y 2006, se dieron a la tarea de iniciar estudios que determinasen, la pertinencia de los programas de estudio y la calidad de la Educación Superior, es el caso de México, país que en el 2006 formuló planes para el sector, encaminados a flexibilizar los currículos pertinentes al entorno del sector

productivo con miras a la Globalización, insertando en dichos estudios al empresariado mexicano, lo que redundó en la aceptación de los profesionales egresados bajo estas modalidades de aprehensión del conocimiento. Generando altas tasas de titulación, autoevaluación y evaluación externa para el aseguramiento de la calidad y avances generales que incluyeron a todos los sectores del país (Montes, 2013). Lo anteriormente mencionado, es meritorio al interior del desarrollo de las sociedades.

Es a esta altura de la discusión en la que es primordial procurar conceptualizar a cerca del término calidad; término complejo, pues en su composición advierte una parte cualitativa y otra parte cuantitativa, respecto de su valoración al interior de los procesos educativos, en Instituciones de educación Superior. En ese orden de ideas la calidad en el sector educación señala criterios de eficiencia y eficacia, pertinencia, cobertura, equidad, trabajo en equipo y competencia profesional, entre otros. Factores asociados a la calidad en las facultades de alto rendimiento académico en Colombia (Flórez-Peña & Rojas-Cristancho, 2010).

Concretando la calidad según (Valdés Rojas, Alfonso Nazco, Remedios González, & Echemendía Arce, 2015). Se define como una estructura de acuerdo con un patrón, el cual se entiende como un conjunto de estándares que de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional, así como de la experiencia en el país, deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de una universidad. La formulación del patrón de calidad, persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse las universidades y define el "deber ser" de los procesos sustantivos en estas instituciones. Es la conjunción de la excelencia académica y revolucionaria con la pertinencia social en su acepción más amplia. Una educación de Calidad actual, tiene a cargo relacionar factores vitales como el conocimiento de los contextos en los que se desarrolla una sociedad, específicamente una comunidad educativa y los miembros que la componen, además la eficacia y efectividad en sus procesos y por supuesto el deleite de preparar y ver preparados a profesionales con herramientas, técnicas, habilidades, competencias y capacidades, con criterios para dar soluciones a las distintas problemáticas, trabajando en equipo, motivados y algo realmente importante, siempre en busca de nuevos retos, oportunidades y de constante satisfacción tanto personal, como profesional.

Se hizo mención en el párrafo anterior del factor efectividad, pues bien, es uno de los aspectos a tratar, el cual representa un determinante trascendente en la calidad de la educación en Instituciones de Educación Superior, siendo el culmen y sumatoria de la eficiencia y eficacia del accionar educativo de un país o una región, esta afirmación se desarrollará más adelante de forma más concreta.

En Colombia un determinante de gran importancia que define la calidad de su educación, tiene que ver con la articulación institucional entre la educación media y la superior. No se puede excluir o desconocer que el conocimiento y la experiencia previa de los estudiantes, nacidas estas, del entorno familiar y/o laboral prematuro, pero que, al momento de construir el conocimiento funcional, marcan un derrotero frente al resultado que se quiere obtener. Lo anterior ha implicado una serie de modificaciones a los currículos, otorgando mayor peso a las áreas básicas y generando más espacios de

actuación a las áreas genéricas, permitiendo al estudiante compartir espacios y conocimientos a partir de la interdisciplinariedad de acuerdo a dichas experiencias.

Los aspectos mencionados eficacia y efectividad, no son visibles en el corto plazo a los ojos del ser humano. La estandarización de los procesos y logro de los mismos, en relación con la educación en todos niveles es subjetivo, intrínseco, es individual. En este sentido estos aspectos confluyen en el estudiante y la comunidad, en la medida que la eficacia y la efectividad sean perceptibles a lo que estudiante anhela o quiere, a su expectativa frente a su desarrollo, no solo profesional sino personal.

Es en ese punto donde el estudiante distingue y evidencia la calidad de lo recibido con lo proporcionado por el alma mater, es ahí donde se puede percibir o detectar la diferencia. Sin embargo, cabe resaltar que el mejoramiento de la calidad, es decir el accionar preventivo y correctivo de las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre va a tener un resultado, denominado Mejora continua y es un segundo escenario donde se vislumbra con mayor nitidez la calidad.

Obviamente no se puede dejar de lado que la calidad educativa tiene un descriptor cuantificable, además de ser verificable. Es importante señalar que la calidad educativa y todo lo que gira en torno al tema, tiene una base, una raíz desde donde se centra su concepción, es la Autoevaluación, es decir la visualización a partir de varias aristas del proceso educativo en su conjunto a saber; la gestión educativa, la docencia con el rol del docente como conector neurolingüístico y la investigación aunada a la extensión educativa.

La noción clara en la cual se fundamenta y conceptúa la calidad en la Educación Superior, se detalla con base en tres sentidos; la caracterización del docente universitario, la docencia funcional como orientación para la vida y la investigación concertada.

A partir de lo señalado es importante citar la famosa frase del físico y matemático William Thomson Kelvin (Lord Kelvin), “Lo que no se define no se puede medir. Lo que no se mide, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre.” (Muller, 2014), es así que esta frase recoge un sin número de escenarios sobre los cuales la denominada Calidad Educativa en Colombia y en varios países, tiene un asidero importantísimo en la Autoevaluación. Es transcendental definir qué educación se está impartiendo, su planeación, su planificación, cuáles son los recursos adecuados, cuál es la forma de proceder en distintas atmósferas y contextos frente a una triada o comunidad educativa cada vez más exigente, así mismo determinar si son funcionales las temáticas concebidas para los distintos niveles; estos y otros cuestionamientos van a permitir definir la educación y sus respectivos indicadores de calidad.

Una vez definido el término Calidad Educativa, sin olvidar que debe identificarse siempre el contexto; se procede a medir, es en ese momento en el que entra a jugar un papel significativo el Ministerio de Educación Nacional a través del Sistema Nacional de Acreditación y el Consejo Nacional de Acreditación, el cual es el organismo encargado de establecer los aspectos o variables que determinan una educación de calidad, a

través del mecanismo de autoevaluación y acreditación Institucional, para Instituciones de Educación Superior, así mismo se encarga de verificar que dichos aspectos y/o variables establecidas se cumplan cabalmente, de acuerdo a una serie de lineamientos tanto cualitativos como cuantitativos, que permiten visualizar de forma clara, verificable y organizada el cumplimiento de los ítems, que se consideran deben tener las Instituciones de Educación Superior.

Se ha mencionado con insistencia el término contexto, no queriendo decir con este término que la educación de calidad se debe acotar al lugar de incidencia o desarrollo social de la persona en formación, estudiante o profesional en su comunidad educativa, por el contrario, es deber aclarar que se trata de la aldea global, de la funcionalidad que tiene el conocimiento impartido al estudiante, con el que este pueda tener mayor capacidad de maniobra, frente a las distintas situaciones y la complejidad de las relaciones y procesos que a diario se viven en un planeta convulsionado por los cambios constantes en las distintas áreas de la tecnología, las relaciones sociales efímeras, la constante movilidad, el trabajo en equipo y la ágil y adecuada capacidad de toma de decisiones frente a sus diversos contextos, como miembro activo de una comunidad educativa en constante evolución, reiterando que con comunidad educativa se entiende la triada de padres de familia, estudiantes, docentes.

En Colombia como en algunos países de América Latina, en materia de mejora de calidad de los procesos, las instituciones de Educación Superior, están llamadas a desempeñar roles importantes en espacios como la administración estatal, la producción, la economía, el bienestar social, el desarrollo financiero, las comunicaciones; siendo el caso de instituciones como la Universidad Antonio Nariño y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con las Facultades de Ciencias Administrativas y Económicas y los programas de Contaduría Pública y Administración Industrial, las cuales enmarcan de forma loable la difusión y aplicación de conocimientos científicos que fomentan el desarrollo de las sociedades modernas, en estrecho vínculo con el contexto en que se desarrollan. (Valdés Rojas et al., 2015)

Ahora bien, la mejora en materia de calidad en estas instituciones de Educación Superior colombianas, tanto en el proceso enseñanza aprendizaje, la gestión administrativa, la infraestructura tecnológica y financiera, los estudiantes, los docentes, la investigación, el bienestar institucional, los egresados, los directivos entre otros; han permitido avances significativos en varias espacios, pues los factores mencionados no son estáticos, por el contrario, tanto su teoría como en su praxis son dinámicos, interactúan entre sí como un sistema. Los factores mencionados en este párrafo, son los factores consagrados en el documento Lineamientos para la acreditación de Programas de Pregrado, preparado y “construido de forma conjunta entre el Consejo Nacional de Acreditación, asociaciones de instituciones de educación superior y la comunidad académica, basada en la experiencia acumulada por los participantes. Este documento refleja el esfuerzo por mejorar los procesos de autoevaluación y armonizar los criterios con los nuevos retos de la Educación Superior en el contexto de las dinámicas nacionales y globales”.(Consejo Nacional de Acreditación, 2013).

Contexto local

Esta descripción detalla el proceso de desarrollo para llegar a obtener la tan anhelada certificación de Calidad Educativa en los Programas de Contaduría Pública y Administración Industrial, adscritos a la Universidad Antonio Nariño y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia respectivamente.

En el proceso de Autoevaluación como su nombre lo indica, los programas se autoevalúan desde diferentes ángulos a través de herramientas diseñadas por las áreas encargadas de dichos procesos. Es muy importante contar con un equipo de trabajo dinámico, coherente, que tenga claro cuál es su norte y que bajo su óptica genere aportes, que le permitan al proceso mantener una indagación grupal, respecto de la mejora continua en la gestión integrada, la caracterización docente y la investigación concertada y efectiva entre docentes y estudiantes.

El proceso de autoevaluación con fines de Acreditación, que conlleva a la obtención de certificado de la calidad de los programas, señala al interior del documento una guía lógica, que orienta respecto de las condiciones que debe poseer un programa de Educación Superior.

Esta guía incorpora e integra a todos los agentes educativos; con factores, características y aspectos como;

- Estudiantes y sus dimensiones sociales, comportamentales, desarrollo cognoscitivo y desarrollo de competencias.
- Profesores; su perfilación, vinculación, capacidades y competencias.
- Planeación y planificación de los programas; su misión, visión, proyectos educativos de programa, entre otros.
- Investigación; líneas de investigación, producción, desempeño de docentes y estudiantes participando activa y concertadamente.
- Impacto y relevancia de los programas en el medio; la pertinencia como punto de encuentro entre los programas y el contexto en el cual se desarrollan.
- Profesionales egresados; seguimiento y participación de egresados en la sociedad (experiencias).
- Procesos académicos, acordes a las nuevas tendencias y a los contextos donde se desarrollan.
- Bienestar institucional; planificación de las distintas actividades y la participación activa de la triada educativa (padres de familia, y sociedad, estudiantes y docentes).
- Visibilidad nacional e internacional; planeación y planificación de la movilidad y apreciación de estadísticas.
- Recursos físicos y financieros; relación de la infraestructura existente, que permita llevar a cabo las funciones sustantivas, propias del proceso educativo.

El proceso de autoevaluación sugerido por el CNA, a partir del análisis y evaluación de los anteriores factores, supone un trabajo interdisciplinario, complejo, pero sí es adoptado al interior de los programas no solamente como una evaluación externa, sino

como una constante, representará una ventaja competitiva como comparativa entre las instituciones de Educación Superior. Figura 1.

BITACORA ACTIVIDADES AUTOEVALUACIÓN – UAN

LIDER DE FACTOR: _____ FACTOR: _____

| FECHA | AREA | COLABORADOR DE LA UAN (Persona que atendió la visita) | REVISIO | | DOCUMENTOS REVISADOS, ACCIONES, ETC. | OBSERVACION/DETALLE | FIRMA LIDER DE FACTOR | ESTUDIANTE |
|-------|------|--|---------|----|--|---------------------|--------------------------|------------|
| | | | SI | NO | | | | |
| | | | | | | | | |

Figura 1. Bitácora de Actividades Autoevaluación. Fuente propia.

El éxito de la conformación de equipos para el desarrollo de este ejercicio auto evaluativo y de cumplimiento de estándares de calidad, está en buena parte en la selección y conformación de los equipos por factor, teniendo en cuenta la perfilación, es decir si por ejemplo se va a conformar el equipo del factor Estudiantes, el equipo debe contar con un miembro que conozca la problemática elemental del estudiantado, sus necesidades no solo frente al proceso enseñanza aprendizaje, sino de los comportamientos, la conformación de grupos focales, sus necesidades afectivas y algo muy importante, lo relacionado con el reglamento estudiantil, como referente comportamental y estatutario de las Instituciones. Es importante que cada equipo este integrado de forma interdisciplinaria, es decir; por estudiantes, docentes, administrativos, directivos y egresados.

La primera herramienta aplicada, es la representación de la matriz FODA, con la cual se determina para cada uno de los factores; las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y amenazas, pertenecientes a cada factor; ello permite establecer la situación actual del programa, dando claridad a través de un diagnóstico de los puntos clave para la actuación y realizar las acciones que permitan encaminar la consolidación del proceso enseñanza aprendizaje, bajo el estándar de calidad sugerido, para la prestación del servicio. Figura 2.



| ITEM | <u>FORTALEZAS</u> | ITEM | <u>DEBILIDADES</u> |
|--------------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1 | | 1 | |
| 2 | | 2 | |
| 3 | | 3 | |
| 4 | | 4 | |
| 5 | | 5 | |
| <u>Est. Ataque (F-O)</u> | | <u>Est. Mejoramiento (D-O)</u> | |
| ITEM | <u>OPORTUNIDADES</u> | | |
| 1 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| | | <u>Est. de Defensa (F-A)</u> | <u>Est de Supervivencia (D-A)</u> |
| ITEM | <u>AMENAZAS</u> | | |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |

Figura 2. Matriz FODA. Fuente propia.

Esta primera aproximación permite hacer una medición no excesiva, pero si eficaz, tanto de la calidad de las actividades sustantivas, como del conjunto de factores concomitantes no menos importantes, que refieren las instituciones. Con la aplicación de la FODA, se obtienen criterios sobre los cuales los participantes toman decisiones, condicionan actividades y determinan cierto grado de calidad, operacionalizando la toma de decisiones acertada, es decir sistematiza los datos, obtienen información que a todas luces no se conocía de la práctica pedagógica, organiza recursos, ratifica la aplicación de técnicas pedagógicas o las desecha, es decir con este diagnóstico puede el equipo de trabajo reflexionar sobre su accionar, sin dictaminar el estado de la calidad educativa de los programas, pues no cuenta con pruebas, insumos o contextos suficientes para la emisión de juicios efectivos.

El documento que se obtiene de esta valoración cualitativa, permite en algún grado medir porcentualmente que tan cerca se está de cumplir el estándar, pero no es asertiva en su totalidad.


Con esta etapa agotada, la retroalimentación juega un papel de gran importancia. Una técnica que genera valor a estos procesos de determinación de la calidad educativa, es el instituir el denominado "Par Amigo"; perteneciente (opcional) a los programas, con conocimiento de los mismos; un docente, estudiante, egresado, directivo, administrativo; que evalúe los resultados obtenidos por el encargado de aplicar la matriz FODA a cada factor. Estos resultados no responden en su totalidad al estándar o requerimiento de calidad, por el contrario, dan bases para establecer qué otros factores

y en qué medida o de similar completitud y complejidad, pueden incidir el cumplimiento del resultado positivo de calidad o por el contrario abolla o afecta de forma negativa sobre la obtención del cumplimiento del estándar propuesto por el CNA. (Consejo Nacional de Acreditación).

El papel del Par Amigo, no tiene como objetivo la crítica, la detección de falencias o la inserción de comentarios, hallazgos o no conformes que afectan la calidad de servicio, del proceso o de una sola actividad. Todo lo contrario, basado en los criterios establecidos y concordados, desarrolla un análisis organizado, atinente a los resultados obtenidos, que conlleve al establecimiento de alternativas de solución a los problemas o falencias detectadas, este análisis debe ser abierto y suscitar en todo momento la participación activa de los miembros del equipo autoevaluador. Es muy posible y casi seguro que origine discusiones, por supuesto que deben darse estas discusiones, pues empoderan a los programas, es, en ese instante donde se encuentra la línea base para encaminarse al logro del objetivo. Por lo general, en esta parte del proceso, solo se develan aspectos de índole cualitativo, que según (Gómez & Sánchez, 2013) son de gran relevancia debido a que dan luces respecto a “la pertinencia, impacto, trascendencia, sistematización y grado de satisfacción”.

Otorgando valor agregado al proceso, la comunicación al interior del grupo autoevaluador es de gran importancia para los programas en cuestión, debe ser apremiante el desarrollo de actividades de socialización, de forma transversal, aplicadas a las partes interesadas como son los estudiantes, los padres de familia, docentes, administrativos y Directivos; en razón a que el conocimiento cabal del estado actual de los programas y su futuro proceder; se van a ver afectados y/o transformados por la implementación y puesta en marcha de las mejoras en Calidad Educativa. Es pertinente recordar que la ciencia y la tecnología han permitido que las comunicaciones avancen, de tal forma que las partes interesadas cuentan con herramientas suficientes para obtener información veraz, en tiempo real y con las características de formato requeridas por los procesos de calidad del sector educativo.

En el desarrollo de la autoevaluación, se encuentran inmersos los aspectos o variables contempladas en los lineamientos consagrados en el Consejo Nacional de Acreditación CNA, estos deben ser analizados, comparados y evaluados con la realidad de los programas. Esto implica la utilización de instrumentos como listas de chequeo, las cuales permiten desarrollar una comparación entre “el deber ser” y la situación actual. No obstante, que la lista de chequeo proporciona puntos clave, es importante incorporar una casilla que muestre las posibles observaciones con detalle y una casilla adicional, donde se refiera la acción de mejora pertinente, sin perder de vista las evidencias y la correlación existente entre los distintos lineamientos planteados. Figura 3.

| | | |
|---|--|-------------------|
|  | PROCESO ACREDITACIÓN PROGRAMA DE CONTADURIA PÚBLICA | |
| | HOJA DE INFORMACIÓN CHECK LIST EVIDENCIAS POR FACTOR | |
| | AREA: | DOCENTES PROGRAMA |

| CARACTERÍSTICA No. | ASPECTO | CUMPLE | NO CUMPLE | ACCIÓN DE MEJORA | SOPORTE (Área, Ubicación, Tipo físico, magnético) |
|---------------------------------|---------|--------|------------------|------------------|---|
| FACTOR Misión, Visión, PID, PEP | | | | | |
| FACTOR | | | LIDER DE FACTOR: | | |
| ESTUDIANTES | | | EGRESADOS | | |

Figura 3. Lista de chequeo evidencias por Factor. Fuente Propia.

Una vez finalizado el importante análisis cualitativo, no se puede dejar atrás el análisis cuantitativo, el cual es un instrumento que permite darle completitud al proceso de autoevaluación, con fines de acreditación en búsqueda de la tan anhelada Calidad Educativa. El CNA, ha dispuesto una serie de mecanismos que le van a permitir a los encargados del proceso, en los programas respectivos, determinar la medida de cumplimiento de los factores de calidad, requerida para los programas en mención. Es así que, mediante la página web institucional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se presenta una plataforma para asignar pesos distintos a las diversas características adscritas a cada factor, por nivel de importancia (Alto, medio y bajo). Esta ponderación o valoración, aterriza y hace tomar forma a la teoría descrita en el análisis cualitativo, con lo cual la ponderación del factor, derivada de la ponderación de las características, se expresa en relación al conjunto; esta valora las instituciones, su proyecto y los programas, detallando el porcentaje de cumplimiento y la justificación descriptiva del valor asignado. Figura 4 y 5.

| Características | | PONDERACIÓN COMO IMPORTANCIA RELATIVA RESPECTO AL TOTAL | | |
|--|--|---|--|--|
| Misión, Visión y Proyecto Institucional | | | | |
| Proyecto Educativo del Programa | | | | |
| Relevancia académica y pertinencia social del programa | | | | |
| | | 100 | | |

| FACTOR | CARACTERÍSTICAS | | PONDERACIÓN COMO IMPORTANCIA RELATIVA RESPECTO AL TOTAL | PONDERACIÓN DEL FACTOR, DERIVADA DE LA PONDERACIÓN DE LAS CARÁCTERÍSTICAS EXPRESADA EN RELACIÓN CON EL CONJUNTO |
|--------|-----------------|--|---|---|
| 1 | 1 | Misión, Visión y Proyecto Institucional | | |
| | 2 | Proyecto Educativo del Programa | | |
| | 3 | Relevancia académica y pertinencia social del programa | | |

Figura 4. Ponderación Factor 1 (Misión, Proyecto INSTITUCIONAL y de PROGRAMA). Fuente Propia.

FACTOR 2: ESTUDIANTES

| # | CARACTERÍSTICAS | NIVEL DE IMPORTANCIA | | | | | | PESO | JUSTIFICACIÓN |
|---|-----------------------|----------------------|---|-------|---|------|---|------|---------------|
| | | ALTO | | MEDIO | | BAJO | | | |
| | | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | | |
| 4 | Mecanismos de ingreso | | | | | | | | |

Figura 5. Ejemplo ponderación Factor Estudiantes. Fuente Propia.

Es deber y de elevada relevancia expresar que el enorme deseo de alcanzar las cifras y los certificados de acreditación para los programas, no debe derivar en el abandono del componente humano, incluso ético y el entorno social, por el contrario, debe ser un punto de convergencia de los conocimientos recibidos, engranados hacia el mejoramiento, el más valioso activo dentro del equipo de trabajo, siempre es el ser humano, el cual potencia y empodera las organizaciones, así como los procesos al interior de los mismas.

Una vez las mediciones cualitativas y cuantitativas sean ponderadas, los equipos de trabajo de los programas autoevaluados, proceden a elaborar las acciones de mejora respectivas, igualmente bajo el formato diseñado para tal caso, definiendo fechas de cierre de las mismas como compromiso de mejora, tanto para los programas, como para los auditores y el CNA. Figura 6 y 7.

IDENTIFICACION DE DESVIACIONES EN EL PROCESO

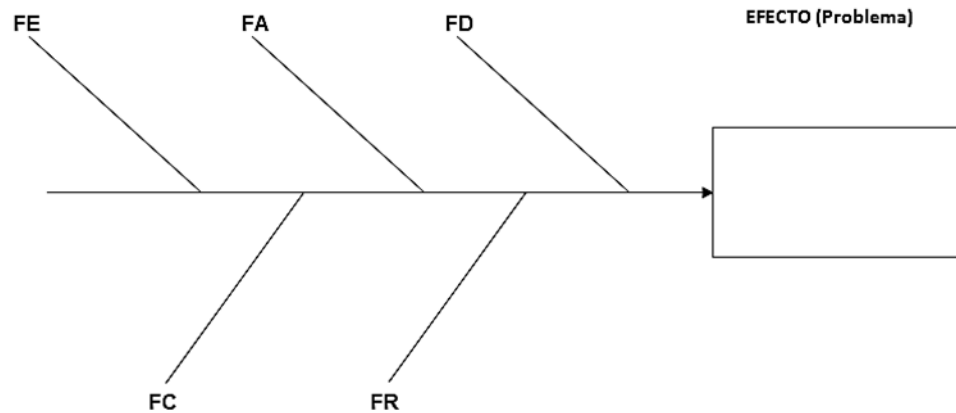


Figura 6. Identificación desviaciones del factor. Fuente Propia.

PLAN DE ACCIÓN Y EJECUCIÓN

| | ACCIÓN | RESPONSABLE cargo | PLAZO días calendario | RECURSOS | FECHA LÍMITE DE CUMPLIMIENTO |
|---|--------|----------------------|-----------------------------|----------|------------------------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |

EFFECTIVIDAD (DILIGENCIAR ÚNICAMENTE CUANDO SE DETERMINE EL 100% DEL CUMPLIMIENTO A LOS PLANES DE ACCIÓN)

¿Desapareció la desviación? Sí No

Si la desviación se mantiene indique las razones:

Figura 7. Plan de acción, acción de mejora y cierres.

A la par que se desarrolla el análisis cualitativo y cuantitativo de los programas, es requisito elaborar el Documento de Apreciación de Condiciones Iniciales DACI, el cual enuncia de manera organizada y descriptiva el desarrollo de la implementación del sistema, es decir expone las evidencias que soportan cada factor, en aspectos institucionales, legales, académicos, de bienestar, financieros y de infraestructura de los respectivos programas.

Dicha documentación es enviada para revisión, posterior aprobación y convenir la visita que será de un día, de acuerdo a cronograma del CNA, los resultados son emitidos por escrito, pueden ser de aprobación, de recomendación o simplemente sugerirán a las instituciones y programas un nuevo inicio de cronograma de autoevaluación y presentación de informe para exactamente un año después de la visita del caso.

TENDENCIAS

Realizando la revisión bibliográfica sobre las tendencias futuras y actuales a donde debe apuntar la medición de las instituciones de Educación Superior, del mundo, latinoamericanas y del país (Colombia), vale la pena resaltar el punto de vista de varios autores como es el caso de (Perales, Jornet, & González, 2014), que a través de la revisión contextual de la educación Española, inmersa en las políticas públicas de medición de entidades gubernamentales y privadas, plantean tres aspectos a mejorar y a tener en cuenta en el impulso de la calidad de educación de dicho país: la primera de ellas, recomendando encontrar la metodología de medición que asegure el cambio de la pedagógica tradicional a la enseñanza por competencias, el segundo es la evaluación de planes de formación en el ejercicio docente y el tercero y no menos importantes es el uso de las nuevas tecnologías tanto en el aula como en el momento de evaluar conocimientos, todas estas recomendaciones enfocadas a la interacción estudiante - docente siendo el docente el tutor guía y su alumno el agente perceptor.

En el ámbito latinoamericano, países como Perú han optado por modelos de medición innovadores basados en el mejoramiento continuo, siendo el caso puntual de la metodología PMC (Plan de Mejora Continua), que permite realizar la evaluación, medición y mejora de los planes curriculares de todas las dependencias de la educación a partir del uso de catorce (14) herramientas, abarcando factores de; seguimiento a egresados, competencias, estudiantes, docentes y ética profesional (Moreno, 2012).

También cabe resalta los puntos de vista de (Rojas & López, 2016), quienes resaltan la importancia de medir la integración y el impacto que están presentando los posgrados en el ámbito sociodemográfico y su integración con el nivel de formación profesional, con lo cual se pretende en Chile, lograr una investigación y desarrollo sustentado en todos los niveles de formación superior; siendo también muy interesantes las diez medidas para mejorar la educación superior en América Latina que propone (Cuño, 2016) resaltadas a continuación:

- Garantizar la autonomía universitaria.
- Gobiernos internos universitarios democratizados.
- Aumento constante en recursos para la educación superior.
- Sistema de control de gastos autónomo.
- Consolidar el modelo de universidad sociocultural.
- Incrementar la inversión enfocada a impactar el entorno.
- Diseñar mecanismos de control de calidad propios que se adapten a los contextos.
- No externalizar los mecanismos de control de la calidad de las instituciones de educación superior a otras entidades del estado.
- Tener en cuenta los índices de impacto de las investigaciones realizadas por cada institución.
- Garantizar la vinculación estado universidad entorno.

En el contexto Colombiano no siendo ajeno a la realidad latinoamericana, autores como (Ruiz & Maquilón, 2015), basándose en investigaciones anteriores, han logrado identificar los puntos clave en el camino hacia una educación superior de calidad como son; fortalecimiento de las competencias básicas, privilegiar el aprendizaje que favorezca el crecimiento personal y cognoscitivo y transformación de los procesos pedagógicos a partir de técnicas innovadoras, un análisis mucho más profundo lo realizan (Soto & Forero, 2016), tomando como pilar fundamental la estabilidad financiera como aumento de la calidad en la educación superior, apoyándose en la creación de redes académicas y cambios pedagógicos que mantengan activo el uso de las nuevas herramientas de las tecnologías de la información (TICS).

Conclusiones

Los ejes centrales de la Educación Superior en Colombia y en el mundo, apuntan a formar en los profesionales competencias, habilidades y destrezas, que les permitan contribuir al desarrollo de sus naciones, sin dejar de lado las experiencias, que tanto los docentes como estudiantes y directivos poseen, esto representando un valor agregado para el éxito en la gestión de las universidades.

Los procesos de autoevaluación, en búsqueda de la calidad educativa, no debe verse como barreras impuestas por los gobiernos, por el contrario, deben entenderse como un paquete de bondades estratégicas, que le van a permitir a las Instituciones y sus programas, encontrar alternativas de cambio, hacia el mejoramiento de los procesos sustantivos a través de la gestión eficiente, así mismo la identificación de nuevas tendencias y perspectivas de desarrollo integral, construyendo así tejido epistémico y social en los países.

Las preguntas resueltas: ¿De esta manera debe marchar la educación de calidad al interior de la sociedad?, ¿Qué está sucediendo con los profesionales que no exploran los problemas que se les presentan, no identifican las causas de los mismos, no identifican secuencias y/o relaciones en la búsqueda de una solución? Es un interrogante que parece ser aislado, pero no!; esta problemática se encuentra presente, aún en muchos países en vía de desarrollo. Para todos estos interrogantes, la respuesta es la Educación con Calidad, el acceso a la misma, la apreciación y valoración del capital humano de los países, el desarrollo de las competencias de ese capital humano y la detección de las fortalezas de las naciones que redunden en el bienestar general, cerrando las hondas y grandes brechas instauradas en los pueblos.

La Universidad Antonio Nariño UAN, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, con sus Programas de Contaduría Pública y Administración industrial, respectivamente, insertos en el proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación y atendiendo los lineamientos emanados por el Consejo Nacional de Acreditación, manifiestan total interés en el logro de los objetivos de calidad, en búsqueda de la Acreditación, como punto de partida, para el establecimiento de cambios sustanciales y progreso en las comunidades educativas de las áreas de influencia.

Los nuevos contextos de la aldea global demandan que las instituciones de Educación Superior, a través de la instauración de metodologías propias, garanticen un proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias, utilizando como instrumento de gestión el uso de las tecnologías de la información.

Bibliografía

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio : una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado.*, 19, 78–95.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de Pregrado. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cuño, J. (2016). La Universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones, 18(26), 241–277.
- Flórez-Peña, T., & Rojas-Cristancho, J. M. (2010). Factores asociados a la calidad en las facultades de Derecho de alto rendimiento académico en Colombia' Factors Associated with Quality in Colombia's Top Law Schools. | *Educ.Educ*, 3(2), 185–197.
- Gómez, H., & Sánchez, V. (2013). Indicadores cualitativos para la medición de la calidad en la educación. *Educacion Y Educadores*, 16(1), 9–24.
- Montes, C. (2013). La preeminencia de la visión extrínseca de calidad en las universidades mexicanas. *Pensamiento Americano*, 7(47), 5–19.
- Moreno, P. (2012). CALIDAD UNA DECISIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Politécnica ISSN*, 9–15.
- Muller, A. (2014). Bajo los Preceptos de Lord Kelvin : Medir y Saber en cirugía. *Plenario de La Academia Nacional de Medicina*.
- Perales, M., Jornet, J., & González, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 53–64. Retrieved from <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art3.html>
- Rojas, M., & López, D. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas Accreditation of Institutional Management in Chilean Universities. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(182), 180–190. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Ruiz, M., & Maquilón, J. (2015). Presente y futuro del aprendizaje y la enseñanza en Colombia: contextualizando a la Universidad El Bosque. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 83(29.2), 17–27. Retrieved from <file:///C:/Users/LAB-01/Downloads/Dialnet-PresenteYFuturoDelAprendizajeYLaEnsenanzaEnColombi-5249432.pdf>
- Soto, D., & Forero, A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI 1, 18(26), 279–309.
- Valdés Rojas, M. B., Alfonso Nazco, M., Remedios González, J. M., & Echemendía Arce, D. M. (2015). El proceso de autoevaluación en las instituciones universitarias pedagógicas: Una estrategia para su mejora. (Spanish). *The Self- Evaluation Process in the Pedagogical University Institutions. A Strategy for Its Improvement. (English)*, 17(2), 63–72. Retrieved from <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lth&AN=110006192&lang=es&site=eds-live>

DIAGNÓSTICO DEL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES DE GOOGLE EN EL APRENDIZAJE: CASO ESCOM

Eje temático: Comunidades de aprendizaje, las experiencias y sus resultados

Maribel Aragón García¹

Yaxkin Flores Mendoza²

Resumen

La enseñanza superior se plantea actualmente varios retos fundamentales como son la necesidad de un nuevo paradigma en la distribución y acceso al conocimiento e impulsar la necesidad de búsqueda de información a través de medios o herramientas confiables de las cuales se pueda conocer y confirmar su procedencia. Considerando que las herramientas digitales son imprescindibles en la formación académica de los estudiantes, además de fundamentales para el trabajo colaborativo, el objetivo de esta investigación ha sido conocer y analizar el grado de utilización de las herramientas digitales de Google por los estudiantes de la Escuela Superior de Cómputo. Se ha adoptado una metodología cuantitativa, siendo el instrumento de recogida de datos el cuestionario en el que participaron 51 estudiantes. Los resultados muestran la aceptación de los alumnos por las herramientas digitales, las conclusiones de este estudio muestran: 1) la falta de conocimiento de las herramientas digitales de Google son el reflejo de su falta de uso. 2) Resulta más sencillo para los alumnos la navegación y búsqueda en la red de información confiable o no para las actividades académicas.

Introducción

La adopción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incrementado en gran parte de las sociedades contemporáneas. La incorporación de las TIC a la vida cotidiana fue lenta en un inicio, debido a los altos costos y a la poca penetración de las redes. Sin embargo, conforme las tecnologías han mejorado y reducido sus costos, se ha propagado su uso a nivel mundial.

Con el surgimiento de las herramientas web 2.0 se ha facilitado el desarrollo educativo en todos los niveles, sin embargo, les resulta desconocida a los alumnos de nivel superior este tipo de herramientas y su utilidad pedagógica en contextos educativos (Martínez de la Muela & Castellanos Sánchez, 2013). Desde un punto de vista metodológico, las tecnologías digitales son consideradas como uno de los modelos de planificación docente en la organización de los espacios y, se convierten a su vez, en agentes del aprendizaje tanto para el profesor como para el alumno (Zabalza, 2011).

¹Escuela Superior de Cómputo- Instituto Politécnico Nacional. México.
ipnaragong@gmail.com

²Escuela Superior de Cómputo- Instituto Politécnico Nacional. México.
floresya@hotmail.com

Problemática

La encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2015, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reveló que entre la población joven (18 – 23 años) el uso de Internet es más frecuente: 76.5 % de la población, pero únicamente el 67.9% está inscrito en el sistema educativo, de los cuales el 50.6% son mujeres y el 49.4% son hombres. Sin embargo, sólo 56.6% utiliza las herramientas digitales de la red para apoyar la educación o capacitación. Por tal motivo es de nuestro interés evaluar el grado de utilización de las herramientas digitales de Google, que dan paso y fomentan la cultura participativa de los estudiantes de la Escuela Superior de Cómputo, el tipo de uso, así como el conocimiento y dominio de las mismas por la población estudiantil para aprovechar sus beneficios.

Fundamentación

Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, estudiantes y docentes deben utilizar con eficacia las herramientas digitales. En un contexto educativo sólido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser competentes para la utilización de tecnologías de la información, además de utilizar adecuadamente los beneficios que estas traen consigo.

Las herramientas digitales son todos aquellos software o programas intangibles que se encuentran en las computadoras o dispositivos, donde le damos uso y realizamos todo tipo de actividades y una de las grandes ventajas que traen consigo, es que pueden ayudar a interactuar más con los avances tecnológicos de hoy en día, nos ayuda a comunicarnos y hacer otro tipo de cosas por medio de ella (Cabero, 2006).

Actualmente las herramientas digitales son de suma importancia para la sociedad actual, además de tener una gran cantidad de utilidades, las principales es que permiten establecer un sistema de comunicación rápido y muy efectivo, así mismo facilitan la interacción entre las personas de diferentes partes del mundo, permitiendo así la difusión de la información más rápidamente.

Herramientas digitales

Las tecnologías análogas de los medios masivos (radio, fotografía, televisión), se tornaron digitales. Se han vuelto cotidiano el lenguaje binario y los dispositivos digitales se han convertido en procesadores de medios. Este nuevo universo multimedia que surge a partir de las posibilidades que brinda la digitalización es un universo participativo que demanda nuevas habilidades y con ellas nuevas formas de pensamiento, nuevas formas de relacionarse con la tecnología y con los otros. (Jenkins 2008)

La presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en el sistema educativo es un dato innegable en los últimos años. Estamos

viviendo una revolución por el impacto de las nuevas tecnologías en la economía, la política, la sociedad y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento. La presencia de internet en los hogares, en los lugares de estudio o de trabajo, así como en los locutorios, cibercafés, entre otros espacios públicos, ha revolucionado las prácticas culturales, sobre todo entre los más jóvenes.

La universidad tiene la misión fundamental de formar profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Misión que no es posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el profesorado como transmisor de conocimientos y valores que son reproducidos por el alumnado de forma acrítica y descontextualizada de la realidad profesional.

La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TICs ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos, pero lo cierto es que las inversiones en infraestructura en materia de nuevas tecnologías apuntan más a la conectividad organizacional, a la venta de servicios en los hogares, sin que se registre una inversión paralela en el ámbito de la educación (pública o privada) a fin de promover su apropiación y uso creativo por parte de los jóvenes.

El uso oportuno de las herramientas virtuales constituye un principio de innovación, de acceso al conocimiento y al desarrollo profesional a lo largo de la vida. Estos instrumentos, suponen un reto continuo e inevitable para la formación permanente calificada y actualizada.

El ámbito laboral exige ciudadanos calificados en las competencias básicas para construir, transferir y procesar de forma continua, tanto conocimientos especializados como generales para circular por la red. Asimismo, es necesario contar con la capacidad para utilizar la red con criterio en la formación permanente para la búsqueda, selección y procesamiento de la información en cualquier tipo de documento y registro.

Ante los nuevos escenarios es esencial entender las competencias digitales como un conjunto de capacidades que se pueden agrupar en compuestos mayores, que nos deben llevar a una valoración crítica de las aportaciones provenientes de las redes (Rüdiger, 2005). De hecho, Ortega y Chacón (2007) presentan las nuevas tecnologías como medios facilitadores.

El escenario digital, como espacio social requiere constructores, actores y no sólo navegantes, observadores o lectores que consuman lo que otros producen por mucho que las habilidades de procesamiento informativo se incrementen. El desarrollo de nuevas competencias de los sujetos para relacionarse con objetos de conocimiento en entornos digitales se percibe como parte del fenómeno de transformación de las prácticas sociales, y entre ellas las educativas, a partir de la incorporación de las TIC. En nuestro país, los jóvenes orientan la utilización de las nuevas tecnologías hacia los juegos más sencillos, las relaciones interpersonales, la música, el consumo de videos y

el esparcimiento sin asociar estas prácticas a procedimientos de tipo escolar ni a prácticas más complejas de conocimiento.

Cuando se habla de la posibilidad de un juicio sofisticado que permita evaluar la confiabilidad de los datos, se deja de lado que la práctica más habitual en cualquier búsqueda en Internet es rastrear dos o tres entradas del resultado de la búsqueda, que suelen ser las más visitadas y no necesariamente las más precisas ni certeras. El que la mayoría de los usuarios desconozcan los criterios de jerarquización de la información de los principales buscadores que usamos cotidianamente, habla de la distancia entre esas permisibilidades y las prácticas usuales. Los estudiantes suelen realizar el camino más corto y directo hacia un dato y no aquel que implica cierto grado de evaluación o confrontación de resultados.

Cuando nos referimos a los recursos educativos digitales lo estamos haciendo con la idea de dar cabida a una amplísima gama. Este concepto es distinto de la que manejamos hace tan sólo unos años y, seguramente, será también diferente en un futuro próximo.

“Un recurso puede ser un contenido que implica información y/o un software educativo, caracterizado éste último, no solamente como un recurso para la educación sino para ser utilizado de acuerdo a una determinada estrategia didáctica. De esta manera un recurso, conlleva estrategias para su uso. Estas pueden ser implícitas o explícitas o pueden estar relacionadas con el logro de los objetivos, por ejemplo, ejercitación, práctica, simulación, tutorial, multi o hipermedia, hipertexto, video, uso individual, en pequeños grupos, etc.” (Ibarra, 2008)

Actualmente las herramientas digitales forman una parte muy importante de los métodos de aprendizaje que se usan en la educación de nuestro país. Herramientas como las computadoras con acceso a internet son muy importantes para permitir que los estudiantes estén a la vanguardia y puedan acceder a millones de sitios para conseguir información que los ayude a complementar los conocimientos que adquieren en la escuela.

Sin embargo, existe una actitud favorable y positiva de los estudiantes universitarios para el uso didáctico de las redes sociales digitales (Espuny, González, Lleixa, y Gisbert, 2011). Los materiales didácticos pedagógicos combinados con el uso de las herramientas digitales, además de facilitar la autonomía del aprendizaje de los estudiantes universitarios (Del Moral y Villalustre, 2007), recientes investigaciones han atestiguado que facilitan la gestión del conocimiento de manera colaborativa entre los agentes educativos (Álvarez, Rodríguez y Ribeiro, 2011), potencian la retroalimentación y hacen más transparente la evaluación (Palomo, García, Palomo y Medina, 2010).

Asimismo, son un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje, el pensamiento y el crecimiento personal de los alumnos en su trayectoria universitaria (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011). La utilización de foros telemáticos permite la reflexión en la acción desde lo individual a lo colaborativo en lo que se refiere en la formación inicial de los maestros (Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez, 2009).

En síntesis, el uso de las herramientas digitales mejora la capacidad de aprender a aprender en el contexto universitario (Palomares, 2011). A esto ha de incluirse, a su vez, el uso de la tecnología que según Donnelly (2005, p. 175): “ayuda a los estudiantes universitarios a pensar con flexibilidad y creatividad, resolver problemas y tomar decisiones en entornos complejos multidisciplinares”.

Algunas de las herramientas digitales de Google son: Google docs, Youtube, Google drive, Google+ y Google scholar.

Google scholar es un buscador especializado que permite localizar documentos de carácter académico como artículos, tesis, libros, patentes, materiales de congresos y resúmenes de fuentes diversas como editoriales universitarias, asociaciones profesionales, repositorios de preprints, universidades y otras organizaciones académicas. Los resultados aparecen ordenados considerando el texto completo, el número de citas recibidas, el autor, la publicación fuente.

Google docs ha permitido que exista un ambiente académico cuyo potencial es el trabajo colaborativo, el cual sin duda es fundamental en la vida del estudiante universitario y se caracteriza por un intercambio de ideas con su respectiva retroalimentación. Google Docs es una plataforma web de ofimática, donde el usuario puede crear documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones o diapositivas y formularios, los cuales son guardados en la nube de Google (Google Drive), y estos a su vez pueden ser compartidos con cualquier persona que el usuario decida.

Google Drive. Se trata de un servicio para almacenar de manera gratuita archivos en línea de hasta cinco gigabytes y, por otro crear documentos de ofimática, con la posibilidad de trabajar de manera colaborativa, sincrónica o asincrónica con Google Docs. Google Drive es una de las herramientas más utilizadas por el trabajo colaborativo y esto se debe a que el conocimiento ahora es más complejo y multimodal, se construye a través de múltiples formas simbólicas y se produce y distribuye con nuevos soportes y sistemas de almacenamiento digitalizados. (Castellanos Sánchez & Martínez de la Muela, 2013). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes a nivel Superior ha comentado que la ventaja más grande de Google Drive es poder trabajar con otras personas desde distintos lugares. Uno de los beneficios principales de Google Drive es el uso del “Cloud computing”, igualmente conocido por “Computación en la nube”, “Servicios en nube” y “Nubes de conceptos”.

Google Hangouts: Es una aplicación multiplataforma de mensajería instantánea desarrollada por Google Inc. Se creó para sustituir los servicios Google Talk, Google+ Messenger y Google+ Hangouts, unificando todos estos servicios en una única aplicación.

Hangouts permite mantener conversaciones entre dos o más usuarios, así como, al igual que en los Google+ Hangouts, es posible realizar video-llamadas con hasta 15 personas en web y 10 personas desde un Smartphone. Las conversaciones realizadas se archivan en la nube permitiendo con esto sincronizarlas entre diferentes dispositivos. Durante las conversaciones se pueden enviar caracteres emoji y compartir fotografías, imágenes gif, la ubicación las cuales son almacenadas automáticamente en un álbum privado del servicio de Fotos en el perfil de Google+ de cada usuario.

Google+ es una red social operada por Google Inc. e integra distintos servicios: Círculos, Hangouts, Intereses y Comunidades, ya es la segunda red social con más usuarios en el mundo, no por su popularidad sino por enlazarse con YouTube, obteniendo aproximadamente 343 millones de usuarios activos.

Las redes sociales en el aprendizaje

Las redes sociales se incorporaron de una manera muy importante en la vida de los seres humanos y por ello se hacen presentes prácticamente en todos los ámbitos. Incluso las personas que no cuentan con un aparato de cómputo han oído hablar sobre ellas. Por otra parte los estudiantes se ha convertido en nativos digitales, de acuerdo con Tapscott (2009), quien ha propuesto esta categoría a quienes nacieron después de la comercialización del internet y a quienes migran a ella.

Para hablar de redes sociales es conveniente hablar de web 2.0; Las herramientas de la web 2.0 pueden ser aprovechadas con una ventaja competitiva para trabajar en forma colaborativa, ya que son plataformas gratuitas y accesibles, que favorecen la motivación y el interés de los estudiantes al momento de buscar estrategias que beneficien su aprendizaje. Por ejemplo, algunos servicios que surgieron a raíz de la Web 2.0 son: blogs, wikis, podcast, publicación de fotografías, etc.

Por otro lado la incorporación de aplicaciones Web 2.0 en procesos formativos implica añadir nuevos estilos de comunicación, roles, formas de intervención, escenarios y un abanico amplio de actividades que a su vez requieren cumplir una serie de desafíos educativos; por lo tanto, es necesario que la universidades asuman los retos que estas herramientas representan dentro de planteamientos integradores que busquen crear mejores espacios educativos para el intercambio y la actividad formativa, y aprovechen el potencial en red. (García, 2009)

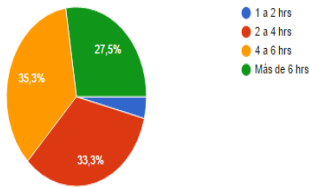
Las redes sociales en el mundo han tenido un gran impacto, por lo cual Facebook ha superado los 800 millones de usuarios, Twitter cuenta con 200 millones de subscriptores y Google+ registra 62 millones. De igual manera Latinoamérica se ha mostrado como la más comprometida socialmente porque presenta usuarios que invierten 7.5 horas en sitios de redes sociales en un mes.

La generalidad de usuarios está en un rango de 3 a más de 5 años de uso de redes sociales.

- Facebook es la red que más acceso tiene con un 90% de usuarios mexicanos inscritos, quienes en su mayoría son de 12 a 17 años.
- Después está Youtube, con un 60 % de usuarios y la mayoría en edades de 18 a 24 años.
- Luego sigue Twitter con un 56% de usuarios y edades entre 12 y 17 años.
- Finalmente está Google+ con un 37% y la mayoría de edades en un rango de 12 a 17 años.

Las redes favorecen la publicación de información, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la realimentación, el acceso a otras redes afines y el contacto con otros expertos, entre otros elementos. “Tanto el estudiante en general y el

¿Cuántas horas al día le dedicas a la navegación web? (51 respuestas)



binomio de estudiante y profesor, lo cual facilita el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo” (Gómez, 2012).

La cuarta actividad social más importante para los mexicanos es tener acceso a las redes sociales según la Asociación Mexicana de Internet (Amipci), por lo cual es necesario que éstas se

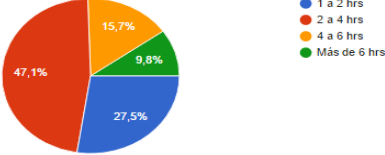
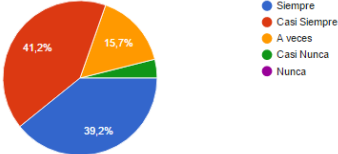
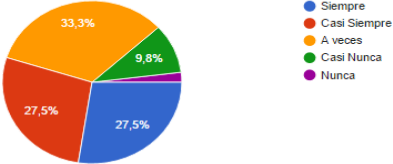
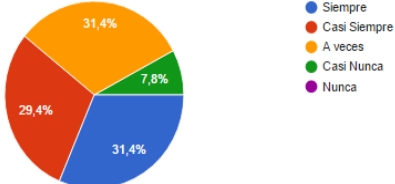
visualicen en usos formativos y se transformen de lo social a lo educativo y que el enfoque del trabajo cooperativo permite a muchas personas desde diversos puntos compartir intereses e ideas comunes. Por consiguiente, la idea educativa consiste en aprovechar el potencial de la red para organizar tareas, proyectos o actividades conjuntas con equipos cooperativos de aprendizaje. Algunas redes sociales educativas son:

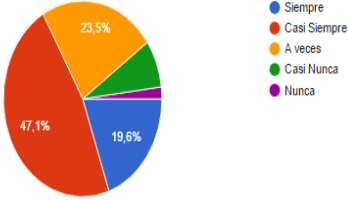
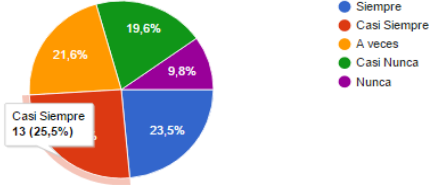
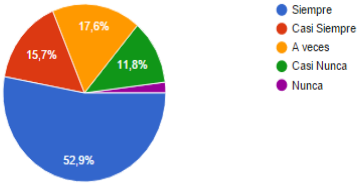
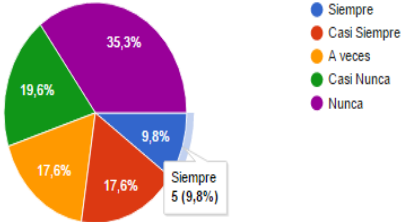
- **Edmodo.com:** Ofrece a los profesores y estudiantes un lugar seguro para colaborar, compartir contenidos y aplicaciones educativas, discusiones y notificaciones. Tienen por objetivo ayudar a los docentes a aprovechar el potencial de los medios sociales para personalizar el aula para cada estudiante. Cuenta actualmente con 14,000,000 de estudiantes y profesores.
- **Eduredes.ning.com:** Es una red gratuita, cuya finalidad es la de actuar como un punto de encuentro entre docentes y personas interesadas en la enseñanza y aprendizaje a través de las redes sociales.
- **GoingOn.com:** Ofrece una solución bajo demanda para la construcción de redes sociales académicas privadas, en las cuales los estudiantes y profesores puedan conectarse para colaborar y aprender.
- **Academia.edu:** Es una plataforma para académicos, con el fin de promover la publicación de trabajos de investigación. Cuenta actualmente con 1, 881,844 investigadores.
- **Mendeley.com:** Es un administrador bibliográfico gratuito y red social académica que facilita la organización de los trabajos de investigación, así como la colaboración en línea con otras personas, además de la revisión de investigadores relacionadas. El 1 de Noviembre de 2012 reportó 2, 000,000 de usuarios.

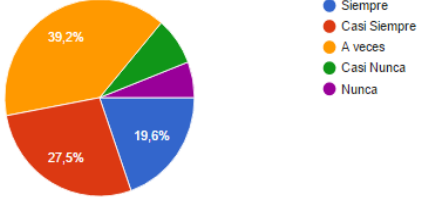
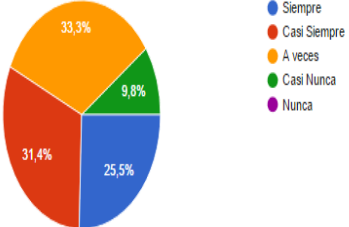
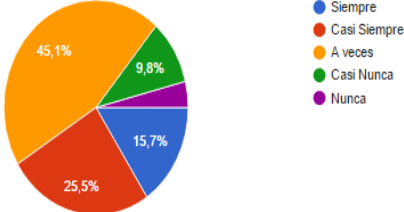
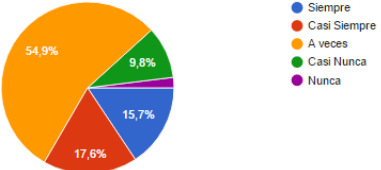
Las redes sociales ofrecen una gran variedad de posibilidades para los docentes en términos de establecer interacción en diversas vías, empezando por colegas, estudiantes e incluso con las autoridades de sus instituciones. Se recomienda tener siempre presente la seguridad en las redes sociales, esto será de gran repercusión pues es ampliamente conocido que el dejar disponible información privada de gran relevancia, puede ser delicado, ya que en muchos sitios de estos servicios no queda claro el destino que pueda tener dicha información.

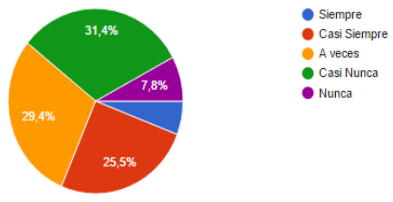
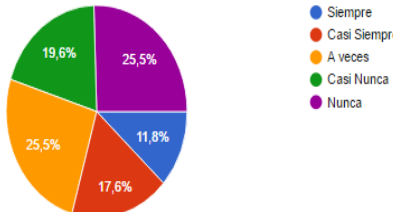
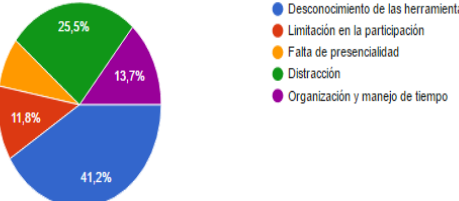
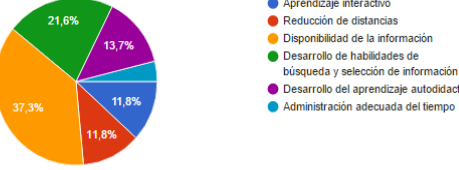
Análisis e interpretación de resultados

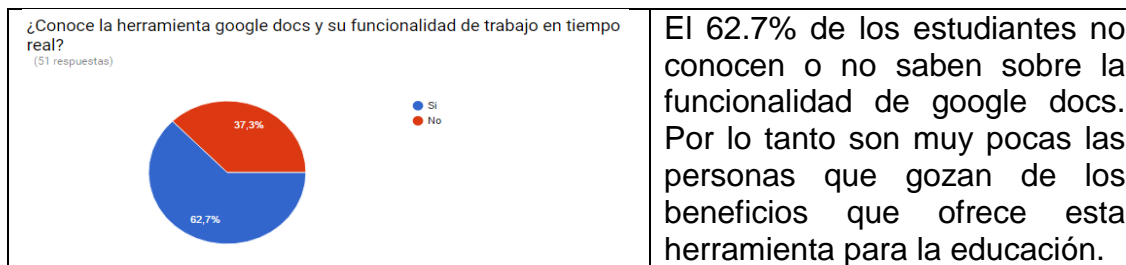
| | |
|--|--|
| | La mayor parte de los entrevistados cuenta con |
|--|--|

| | <p>acceso a internet, según reveló la encuesta. Según los datos obtenidos, es más frecuente que los alumnos dediquen aproximadamente de 4-6 horas a la navegación web en general, sin especificar su uso</p> | | | | | | | | | | | | |
|---|--|------------|-----------|-------|--------------|-------|-----------|-------|--------------|------|---|------|---|
| <p>¿Del tiempo de conexión al día, cuantas horas del mismo dedicas a actividades relacionadas con tu formación académica? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 a 2 hrs</td> <td>27,5%</td> </tr> <tr> <td>2 a 4 hrs</td> <td>47,1%</td> </tr> <tr> <td>4 a 6 hrs</td> <td>15,7%</td> </tr> <tr> <td>Más de 6 hrs</td> <td>9,8%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | 1 a 2 hrs | 27,5% | 2 a 4 hrs | 47,1% | 4 a 6 hrs | 15,7% | Más de 6 hrs | 9,8% | <p>Sin embargo, del tiempo de conexión, a pesar de que la mayoría dedica de 4-6 horas o más de 6 horas, de este tiempo sólo de 2 a 4 horas son dedicadas a actividades relacionadas con su formación académica, es decir, las horas restantes son de ocio u otras actividades extraescolares.</p> | | |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| 1 a 2 hrs | 27,5% | | | | | | | | | | | | |
| 2 a 4 hrs | 47,1% | | | | | | | | | | | | |
| 4 a 6 hrs | 15,7% | | | | | | | | | | | | |
| Más de 6 hrs | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Recurres a la red para obtener recursos que puedas emplear en tus labores académicas? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>39,2%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>41,2%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>15,7%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>4,1%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 39,2% | Casi Siempre | 41,2% | A veces | 15,7% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 4,1% | <p>Un 41.2% y un 39.2% Siempre o Casi siempre utilizan la red como un recurso para emplear sus labores académicas, esto quiere decir que solo un 15.7% a veces la utilizan, sin especificar de qué otras fuentes son las que realizan sus labores académicas</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 39,2% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 41,2% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 15,7% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 4,1% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Has reflexionado alguna vez sobre la calidad de la información que consigues en la web con la que empleas para completar tus trabajos? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>27,5%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>27,5%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>33,3%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>1,9%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 27,5% | Casi Siempre | 27,5% | A veces | 33,3% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 1,9% | <p>Gran parte los alumnos de la ESCOM reflexionan sobre la calidad de información que consiguen de la web, sin embargo, el 9.8% casi Nunca revisa o reflexiona, esto quiere decir que su información puede estar errónea, gracias a que no se dan a la tarea de revisar si la información es verídica</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 27,5% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 27,5% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 33,3% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 1,9% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Dispones del suficiente tiempo para usar las herramientas web en tu educación? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>31,4%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>29,4%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>31,4%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>7,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 31,4% | Casi Siempre | 29,4% | A veces | 31,4% | Casi Nunca | 7,8% | Nunca | 0% | <p>La gran parte de la comunidad de la ESCOM dispone del suficiente tiempo para usar las herramientas web en su educación, siendo que en la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales uno de sus principales requisitos es el uso de la computadora y por consiguiente el usos de las</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 31,4% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 29,4% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 31,4% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 7,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 0% | | | | | | | | | | | | |

| <p>¿Al utilizar herramientas como youtube, tu aprendizaje autónomo es factible? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>47,1%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>23,5%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 19,6% | Casi Siempre | 47,1% | A veces | 23,5% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 0% | <p>herramientas web.</p> <p>Esta encuesta nos arroja que un 47.1%, aproximadamente 27 alumnos refieren que al utilizar alguna herramienta como youtube su aprendizaje autónomo es factible. Esto quiere decir que a la mayoría les ayuda mucho el utilizar alguna herramienta de google para fortalecer sus conocimientos aprendidos de algún tema.</p> |
|--|------------|------------|---------|-------|--------------|-------|---------|-------|------------|-------|-------|-------|---|
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 19,6% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 47,1% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 23,5% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 0% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Utilizas la aplicación de Google Drive para el manejo de archivos? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>23,5%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>25,5%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>21,6%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 23,5% | Casi Siempre | 25,5% | A veces | 21,6% | Casi Nunca | 19,6% | Nunca | 9,8% | <p>En esta pregunta podemos observar que un 25.5% de los alumnos de la ESCOM casi siempre utilizan google drive para el manejo de archivos. Esto ocurre ya que el porcentaje faltante no se sienten seguros al subir sus archivos a google drive porque piensan que es inseguro y podrían perder sus archivos.</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 23,5% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 25,5% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 21,6% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 19,6% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Compartes información de tus trabajos o tareas usando redes sociales? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>52,9%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>15,7%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>17,6%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>11,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>2,1%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 52,9% | Casi Siempre | 15,7% | A veces | 17,6% | Casi Nunca | 11,8% | Nunca | 2,1% | <p>Aproximadamente 26 personas que equivalen a un 52% nos comentan en esta encuesta que siempre comparten sus tareas o trabajos mediante el uso de las redes sociales. Como lo mencione antes en la actualidad ya no hay obstáculos para estar en contacto con tus compañeros de proyecto.</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 52,9% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 15,7% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 17,6% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 11,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 2,1% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Utilizas Google + como red social? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>17,6%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>17,6%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>35,3%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 9,8% | Casi Siempre | 17,6% | A veces | 17,6% | Casi Nunca | 19,6% | Nunca | 35,3% | <p>Según los alumnos con un 35.3% nos dicen que nunca usan google+ como una red social, esto se debe a que muchos de nosotros no sabemos el uso correcto de google+, además hay varias personas que ni siquiera saben que existe.</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 17,6% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 17,6% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 19,6% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 35,3% | | | | | | | | | | | | |

| <p>¿Te sientes seguro al subir tus archivos a la nube? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>27,5%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>39,2%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>5,9%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 19,6% | Casi Siempre | 27,5% | A veces | 39,2% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 5,9% | <p>La gran mayoría de los estudiantes no se sienten seguros de subir sus archivos a la nube, ya que piensan que en algún momento sus archivos desaparecerán y sería muy complicado volver a recuperarlos, se sienten más seguros teniendo sus archivos en alguna USB o en otro tipo de almacenamiento</p> |
|--|------------|------------|---------|-------|--------------|-------|---------|-------|------------|------|-------|------|--|
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 19,6% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 27,5% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 39,2% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 5,9% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Es organizado al momento de trabajar colaborativamente utilizando las TIC? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>25,5%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>31,4%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>33,3%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 25,5% | Casi Siempre | 31,4% | A veces | 33,3% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 9,8% | <p>Con un 9.8% son muy pocos los estudiantes que no son organizados al momento de trabajar colaborativamente utilizan las TIC, esto se debe a que hay personas que no entienden el funcionamiento de la TIC porque no cuentan con algún dispositivo o se les hace más factible usar libros, artículos, etc</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 25,5% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 31,4% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 33,3% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Utilizas las herramientas de Google para realizar tus proyectos? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>15,7%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>25,5%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>45,1%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>3,9%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 15,7% | Casi Siempre | 25,5% | A veces | 45,1% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 3,9% | <p>La gran mayoría de la comunidad estudiantil de la ESCOM si utilizan las herramientas de google para realizar sus proyectos, esto se lleva a cabo ya que en su carrera son muy utilizables y aparte los profesores te enseñan a cómo usarlas y cuáles pueden ser las de gran utilidad</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 15,7% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 25,5% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 45,1% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 3,9% | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Consideras que es eficiente el trabajo en equipo a través de videoconferencias? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>15,7%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>17,6%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>54,9%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>9,8%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>2,3%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 15,7% | Casi Siempre | 17,6% | A veces | 54,9% | Casi Nunca | 9,8% | Nunca | 2,3% | <p>Los alumnos consideran que son muy eficientes los trabajos en equipo mediante videoconferencias ya que te puedes organizar de una forma muy buena porque es como si estuvieran en persona y así poder realizar sus trabajos sin tener el temor de que salga de forma errónea</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 15,7% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 17,6% | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 54,9% | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 9,8% | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 2,3% | | | | | | | | | | | | |

| <p>¿Para el trabajo colaborativo accedes a Google docs? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>7,8%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>25,5%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>29,4%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>31,4%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>7,8%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 7,8% | Casi Siempre | 25,5% | A veces | 29,4% | Casi Nunca | 31,4% | Nunca | 7,8% | <p>Con un 31.4% se puede deducir que los alumnos no acceden a google docs para algún trabajo colaborativo. Esto se debe a que la gran mayoría desconocen de la funcionalidad de google docs e incluso no saben que existe dicha herramienta de google.</p> | | |
|---|------------|------------|-------------------------------------|-------|--------------------------------|-------|----------------------------------|-------|--|-------|--|-------|---|-------|---|
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 7,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 25,5% | | | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 29,4% | | | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 31,4% | | | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 7,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Usas la herramienta Hangouts para la organización en equipo. ?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Siempre</td> <td>11,8%</td> </tr> <tr> <td>Casi Siempre</td> <td>17,6%</td> </tr> <tr> <td>A veces</td> <td>25,5%</td> </tr> <tr> <td>Casi Nunca</td> <td>19,6%</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>25,5%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Siempre | 11,8% | Casi Siempre | 17,6% | A veces | 25,5% | Casi Nunca | 19,6% | Nunca | 25,5% | <p>Esta pregunta estuvo muy equilibrada, esto nos dice que aproximadamente la mitad de los estudiantes de la ESCOM si usa la herramienta de hangouts para la organización con sus compañeros. Hangouts sirve para hacer video llamadas y es por ellos que muchas personas la utilizan</p> | | |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 11,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| Casi Siempre | 17,6% | | | | | | | | | | | | | | |
| A veces | 25,5% | | | | | | | | | | | | | | |
| Casi Nunca | 19,6% | | | | | | | | | | | | | | |
| Nunca | 25,5% | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Cuáles considera que son las mayores dificultades en el uso de las herramientas digitales en la educación? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Desconocimiento de las herramientas</td> <td>41,2%</td> </tr> <tr> <td>Limitación en la participación</td> <td>11,8%</td> </tr> <tr> <td>Falta de presencialidad</td> <td>11,8%</td> </tr> <tr> <td>Distracción</td> <td>25,5%</td> </tr> <tr> <td>Organización y manejo de tiempo</td> <td>13,7%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Desconocimiento de las herramientas | 41,2% | Limitación en la participación | 11,8% | Falta de presencialidad | 11,8% | Distracción | 25,5% | Organización y manejo de tiempo | 13,7% | <p>Los estudiantes eligieron con un 41.2% que la mayor dificultad en el uso de las herramientas digitales en la educación es el desconocimiento de las herramientas de google, como ya lo menciones la mayoría de las personas desconocen la existencia de las herramientas de google sin pensar que estas pueden ser muy eficientes para la elaboración de cualquier proyecto.</p> | | |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | | | |
| Desconocimiento de las herramientas | 41,2% | | | | | | | | | | | | | | |
| Limitación en la participación | 11,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| Falta de presencialidad | 11,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| Distracción | 25,5% | | | | | | | | | | | | | | |
| Organización y manejo de tiempo | 13,7% | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>¿Cuáles considera que pueden ser las ventajas del uso de las herramientas digitales en la educación? (51 respuestas)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aprendizaje interactivo</td> <td>11,8%</td> </tr> <tr> <td>Reducción de distancias</td> <td>11,8%</td> </tr> <tr> <td>Disponibilidad de la información</td> <td>37,3%</td> </tr> <tr> <td>Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información</td> <td>21,6%</td> </tr> <tr> <td>Desarrollo del aprendizaje autodidacta</td> <td>13,7%</td> </tr> <tr> <td>Administración adecuada del tiempo</td> <td>11,8%</td> </tr> </tbody> </table> | Categoría | Porcentaje | Aprendizaje interactivo | 11,8% | Reducción de distancias | 11,8% | Disponibilidad de la información | 37,3% | Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información | 21,6% | Desarrollo del aprendizaje autodidacta | 13,7% | Administración adecuada del tiempo | 11,8% | <p>La disponibilidad de la información fue la ventaja mas considerada sobre el uso de las herramientas en la educación con un 37.3%. Esto quiere decir que ya son muy pocas las personas que obtienen su información de otra fuente que no sea internet</p> |
| Categoría | Porcentaje | | | | | | | | | | | | | | |
| Aprendizaje interactivo | 11,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| Reducción de distancias | 11,8% | | | | | | | | | | | | | | |
| Disponibilidad de la información | 37,3% | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información | 21,6% | | | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollo del aprendizaje autodidacta | 13,7% | | | | | | | | | | | | | | |
| Administración adecuada del tiempo | 11,8% | | | | | | | | | | | | | | |



Interpretación

En la actualidad existen infinidad de herramientas de google las cuales nos ayudan a satisfacer nuestras necesidades en el entorno académico, estas herramientas son muy útiles ya que nos facilitan las labores para realizar proyectos o tareas. Pero muchos de los alumnos hoy en día no saben de su existencia o no conocen la manera en las que funcionan estas herramientas, esto es por la costumbre a lo más rápido y sencillo, y no a investigar a fondo temas de investigación. Por ejemplo, a un estudiante se le hace más sencillo sacar información de Wikipedia o de cualquier página que ni siquiera tiene autor en lugar de buscar en google académico artículos o libros con información más confiable.

Hoy en día los alumnos no se dan a la tarea de investigar paginas o herramientas las cuales les pueden ser de gran ayuda, solo se preocupan más por las redes sociales y por si fuera poco les dan un mal uso, en lugar de preocuparse por tener una buena información y un buen proyecto.

Los alumnos pasan de 4 a 6 horas navegando por internet pero desgraciadamente es poco el tiempo que le dedican al aspecto académico esto quiere decir que la mayor parte del tiempo lo ocupan en redes sociales o en otras páginas sin fin académico.

Los factores del porqué los alumnos no usan las herramientas de google son:

- Desconocimiento de la existencia de las herramientas.
- Desconocimiento del uso adecuado de las herramientas.
- Inseguridad en los usuarios al utilizarlas.
- Falta de interés en los proyectos.
- Rapidez para la redacción de algún proyecto.

Conclusión

La escuela moderna ha sido desde su organización un espacio complejo donde se produce la experiencia social de transmisión y de producción de conocimientos por parte de las nuevas generaciones. Durante muchas décadas, estuvo atenta a la innovación y fue pionera en la incorporación de las novedades del campo de la ciencia, la tecnología y el pensamiento social.

El conocer la logística operativa de los medios de comunicación y manejo de los programas de cómputo que se tienen a disposición es fundamental, para el desarrollo de las actividades escolares de los alumnos, para poder implementar el uso de los medios digitales en las actividades de la forma adecuada; la habilidad y conocimiento

de las herramientas y los recursos, son de un valor incalculable para poder compartir información y conocimientos.

Es necesario potenciar comunidades virtuales de aprendizaje para evitar el aislamiento, así como la interacción social de los estudiantes como un involucramiento colaborativo y social (Cabero, 2006). No obstante, los resultados de esta experiencia nos han permitido conocer y analizar los beneficios y dificultades, destacando entre las primeras la búsqueda y análisis de información para la resolución de problemas o proyectos, generadores críticos del conocimiento virtual como un elemento que consolida la adquisición de contenidos y competencias profesionales. En relación a la reflexión sobre las dificultades surgidas del uso de las herramientas digitales de Google, los estudiantes hacen alusión a tres aspectos: (1) falta de conocimiento, (2) desorganización y (3) distracción.

El primer aspecto consideramos que viene dado por dos factores fundamentales: por un lado, no han utilizado las herramientas digitales para la comunicación y la toma de decisiones, lo que agilizaría su trabajo, dejan esa labor para hacerlo presencialmente, y por otra parte, está altamente relacionado con el tercer aspecto (desorganización), los estudiantes suelen dedicar mucho tiempo a discutir los distintos puntos de vista sin haber distribuido los roles lo que produce una descoordinación en su tarea, aspecto al que también hacen alusión como dificultad.

Estamos de acuerdo en la necesidad urgente de continuar indagando sobre las actitudes de los estudiantes universitarios acerca de las redes sociales en el ámbito académico. En suma, los resultados obtenidos nos permiten concluir que es importante seguir potenciando la creación de lugares sociales y plataformas virtuales (como es el caso de google docs) para que suponga una integración total entre la educación y las herramientas digitales.

Concluimos que todavía estamos lejos de considerar a las tecnologías de la comunicación como un elemento natural en las actividades de enseñanza-aprendizaje, y esta experiencia confirma que aún no resulta sencilla su integración en un entorno institucional virtual. Sin embargo, la valoración global de esta experiencia es muy positiva, tanto en los resultados académicos de los estudiantes como en el grado de satisfacción de éstos. No obstante, queremos reiterar que los estudiantes deben ser muy cuidadosos en elegir los métodos, así como los medios de investigación más convenientes y confiables.

Referencias

- Aguaded I., López-Meneses E, & Fernández Márquez E., (2014), Experiencias de posgrado sobre computación en la red (cloud computing) con software social, *Estudios sobre la educación*, 27(1), 115-132. Obtenido de: <http://uis.estudios.educacion.10.15581/004.27//>
- Álvarez, E., Rodríguez, A. y Ribeiro, F. (2011), citado por Iglesias, M.J., Lozano, I. & Martínez Ruiz, M.A. (2013). Ecosistemas de formación lendedlearning para

- emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2 (4), 7-24.
- Argüelles, R. V. (01 de Abril de 2013). LAS REDES SOCIALES Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN . *Revista Digital Universitaria* , 14(4).
 - Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/cabero20.htm>
 - Castellanos, S. A., & Martínez De la Muela A., (Septiembre 2013), Trabajo Colaborativo con Google Drive en la universidad Online, *Innovus*, 13(63), 75-94. Obtenido de: <http://revista.innovus.ucn.edu.ac.cr/>
 - Ciuffoli, C. (2010). Facebook como paradigma de alfabetización digital en empos de barbarie cultural. En A. Piscitelli y B. I. Adaime. *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Madrid: Ariel, pp. 111-128.
 - Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007), citado por Iglesias, M.J., Lozano, I. & Martínez Ruiz, M.A. (2013). Ruralnet: prácticas virtuales de aprendizaje colaborativo a través de webquest. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 29, 25-35.
 - Delgado Benito, V., & CASADO MUÑOZ, R. (2012). GOOGLE DOCS UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO. (U. d. salamanca, Ed.) *Enseñanza & Teaching*, 30, 159-180.
 - Espuny, C. González, J. Lleixa, M. y Gisbert, M. (2011), citado por Iglesias, M.J., Lozano, I. & Martínez Ruiz, M.A. (2013). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento*, 8 (1), 171-185.
 - Fernandez F. (Agosto, 2014), Claves para sacar el máximo provecho a Google Drive, *El Nacional*, p.1. Obtenido de: <http://search.ebscohost.com/nacional.ac>.
 - García, P.F. (2009). *Formación Web 2.0*. Salamanca: Scopeo
 - Google. (2016). *Google for Education*. Obtenido de Google: <https://www.google.com/edu/products/productivity-tools/>
 - Hernández Sellés, N., & Muñoz Carril, P. C. (10 de 07 de 2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en gestión de Proyectos en Cooperación Internacional, CSEU La Salle. *Revista de docencia Universitaria*, 10(2), 411-434.
 - Iglesias, M.J., Lozano, I. & Martínez Ruiz, M.A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2). pp. 333-351.
 - INEGI, (2015) Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.
 - Islas Torres, C., & Carranza Alcantar, M. d. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Revista de innovación educativa*, 3(2), 1-8.

- Lapeña, C., Sauleda, N. y Martínez, M. A. (2011), citado por Iglesias, M.J., Lozano, I. & Martínez Ruiz, M.A. (2013). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. Revista de Investigación Educativa, 29 (2), 341-361.
- Lozano Rodríguez, A., Valdés Lozano, D. E., Sánchez Aradillas, A. L., & Esparza Duque, E. (2011). USO DE GOOGLE DOCS COMO HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA TOMANDO EN CUENTA LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. Revista Estilos de Aprendizaje, 4(8), 23-39.
- Meso, P. M. (2010). Gabinete de comunicación y educación. Recuperado en febrero de 2011 de:
- <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Las%20redes%20sociales%20como%20herramientas%20para%20el%20aprendizaje%20colaborativo>
- Namakforoosh N., Metodología de la investigación I, (Edición 2), 129-134. Limusa.
- Palomo, M., García, A., Palomo, F. y Medina, I. (2010), citado por Iglesias, M.J., Lozano, I. & Martínez Ruiz, M.A. (2013). Fomento de la participación del alumnado con herramientas libres de trabajo colaborativo Web 2.0. Formación Universitaria, 3 (4), 25-40.
- Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? EDUCAR, 9-17. Obtenido de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26/0211819Xn26p9.pdf>
- Rosario, H. (2008). La Web. Herramienta de trabajo Colaborativo. Pixel-Bit: Revista de medios y educación (31), 131-139.
- Sandoval, R., Romero, A., & Rodríguez, H. (2013). Comunicación e intercambio con redes sociales en la educación universitaria: caso estudiantes de Administración e Informática. Revista de Innovación Educativa, 5 (2), 1-16.
- Tapscott, D. (2009). Grown up digital: how the net generation is changing your world. Nueva York: McGraw-Hill.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. Revista de Docencia Universitaria. Redu. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?, 9 (3), 75-98. Recuperado de: http://redu.net/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER EN EDUCACION BASICA

Diego Alexis Ortega Guzmán
Eje temático: 3. Los Estudiantes
¿Qué aprenden?

Resumen

Existe una necesidad en la educación respecto al desarrollo de competencias en nuestros alumnos, debido a que la sociedad del conocimiento que les está tocando vivir implica poseer ciertas ¹herramientas que les permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida de forma permanente y autónoma, pero además, que los estudiantes se hagan cargo de sus procesos de aprendizaje en sus diversas fases: planificación, supervisión y evaluación. En el presente siglo se genera conocimiento de forma acelerada como nunca antes visto en las diversas disciplinas y la labor de la escuela ya no radica en enseñar a los niños todo lo que no saben, sino más bien promover ciertos aprendizajes claves en ellos para que puedan ir en búsqueda y construcción del conocimiento, pero además, puedan percatarse de la forma en que van consiguiendo su aprendizaje y logrando sus objetivos. En este sentido consideramos que el aprendizaje es perfectible, es decir, lo novedoso radica en una revisión crítica respecto a lo que se aprende y cómo se aprende. Consideramos a la competencia aprender a aprender como la clave entre las claves, puesto que su carácter general y transversal influye directamente en otras, por lo tanto es relevante promover una educación integral que favorezca factores cognitivos, físicos, emocionales y metacognitivos, para que el sujeto pueda hacer un análisis introspectivo e identificar los recursos con los que cuenta para alcanzar nuevos aprendizajes o saberes Nuestra visión radica en que exista una verdadera transformación en el ámbito educativo y que los niños aprendan a conocer su contexto y a dominar las claves de la construcción del conocimiento de un modo más relevante y significativo.

Introducción

En la educación hay una problemática respecto al ideal educativo y de hombre que tienen algunos docentes en el presente siglo XXI que siguen utilizando prácticas en donde permea la heteronomía y poseen rasgos de tradicionalismo. En nuestra trayectoria docente hemos podido percatarnos de lo que acontece en otros espacios educativos, el profesor es aquel que transmite conocimientos y es considerado como un sujeto activo mientras que el educando se limita a recibir órdenes e información. Basta solo con analizar lo acontecido en nuestra etapa de educación básica, el profesorado se preocupaba más porque poseyéramos ciertos conocimientos que en ocasiones no resultaban útiles o significativos, atendiendo a una educación bancaria tal y como plantea Freire:

Cuanto más se le imponga pasividad (a los estudiantes), tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo,

¹Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado A.C., Oaxaca, México. Correo Electrónico: fibra.ortega@hotmail.com

tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, se estimulará su ingenuidad y no su criticidad. (2002. P. 75)

Consideramos que es un error y una pérdida de tiempo, querer dotar al alumnado sólo de conocimientos que se han venido creando en las diversas disciplinas en el devenir histórico, ahora, nos resulta funcional que el alumno posea esas competencias y saberes claves de cada disciplina que le permita ir en búsqueda y construcción del conocimiento, a lo que nosotros llamamos aprender a aprender, teniendo una concepción de alumno emprendedor, autónomo y activo dentro del proceso educativo y así, poder trascender esa carga curricular de la que tanto nos quejamos los docentes.

En las diversas pláticas que hemos tenido con maestros de diferentes niveles educativos, pareciese una necesidad el seguir agotando las temáticas y contenidos que aparecen en los planes y programas de estudio, sin analizar su pertinencia y significatividad (lógica y psicológica), es una cuestión paradigmática difícil de cambiar, no abocándose al desarrollo de competencias sino a la acumulación de conocimientos. Con esto no queremos decir que los conocimientos no sean necesarios, sino que ya no son suficientes.

En el modelo educativo 2016 propuesto por la SEP y vigente en nuestro sistema educativo nacional, se propone un planteamiento curricular que implica el reordenamiento y la inclusión de contenidos, así como la adopción de nuevos métodos para alcanzar una formación integral en nuestros educandos. Para alcanzar dicho ideal se nos plantea que es importante superar la saturación de contenidos, buscar la interdisciplinariedad y transversalidad; así como la articulación entre niveles educativos, campos del conocimiento y áreas del desarrollo personal, el gran dilema es que no nos dicen el cómo, no presentan una metodología concreta que pueda orientar al profesorado a abordar de una manera distinta el curriculum. Por ende, nuestra propuesta de intervención educativa, retoma dicho planteamiento pedagógico para hacerlo realidad en las aulas, no solamente en el discurso.

Delors (1994) en su informe para la UNESCO, el siglo pasado ya había mencionado la necesidad de que en un mundo tan cambiante y globalizado los pilares de la educación deberían de ser el de aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer, el cual es citado en el Modelo Educativo 2016 y se refiere a la labor de la escuela como:

La función de la escuela ya no es enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida (2017, p. 62).

Concerniente a la cita anterior, la escuela presenta grandes desafíos ante la sociedad del conocimiento, que van desde hacer que las personas amen el aprendizaje y a la vez entender cómo se obtienen dichos aprendizajes de manera autónoma y crítica. Actualmente se genera información de manera veloz y continua en todo el

mundo, la cual es imposible dar a conocer al alumnado en su totalidad, por ende, nuestra labor radica en enseñarle a llegar y tratar la información para disfrutar de sus beneficios sin perder de vista que la escuela siempre debe de promover la creación del quehacer científico y así, poder adquirir habilidades de pensamiento que se relacionan directamente con otro tipo de competencias.

Consideramos que existen preguntas que el profesorado debemos de hacernos para problematizar nuestra realidad y buscar la mejora educativa tales como: ¿estoy dotando a mis alumnos de las competencias necesarias para afrontar los retos de la sociedad y el mundo en que les tocó vivir? ¿Qué metodología me permite formar alumnos autónomos que aprendan a aprender a lo largo de la vida? ¿Cómo abordar los contenidos del curriculum de tal manera que nos permita formar mayor capacidad para aprender en nuestros educandos y no para depender?. Estas interrogantes nos llevaron a encontrar propuestas didácticas en la cual se logren estos ideales educativos y a trascender la tiza y el pizarrón hacia promociones pedagógicas realmente significativas.

LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER

Marco de referencia y normatividad vigente respecto a la competencia aprender a aprender

El trabajo por competencias se ha venido implementando con gran auge a nivel internacional y la competencia de aprender a aprender, cada vez cobra mayor relevancia educativa a través de investigaciones o prácticas que han venido realizando diversos sectores u organismos. Por lo tanto, nos parece importante interpretar lo emanado en el ámbito internacional respecto al análisis y tratamiento de dicha competencia para después realizar una valoración nacional.

Mediante el Decreto de promulgación de la Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, México se integra a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y por tanto, a sus pruebas y recomendaciones. Dicha integración causo polémica, debido a que era la primera vez que dicha organización aceptaba a una nación en desarrollo. Dicho organismo internacional a finales de 1997 creó un proyecto llamado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Básicas), el cual su principal propósito es definir y seleccionar las competencias básicas que los individuos debemos tener para el bienestar político, social y económico, teniendo como finalidad brindar un marco teórico conceptual firme que nos puede servir como punto de partida para la identificación de competencias claves, así como el mejoramiento de las encuestas internacionales que evalúan el nivel de competencias de nuestro alumnado.

El marco conceptual del proyecto DeSeCo (2002) clasifica a las competencias en tres amplias categorías, y plantea lo siguiente:

1. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, como para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva.
2. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

3. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

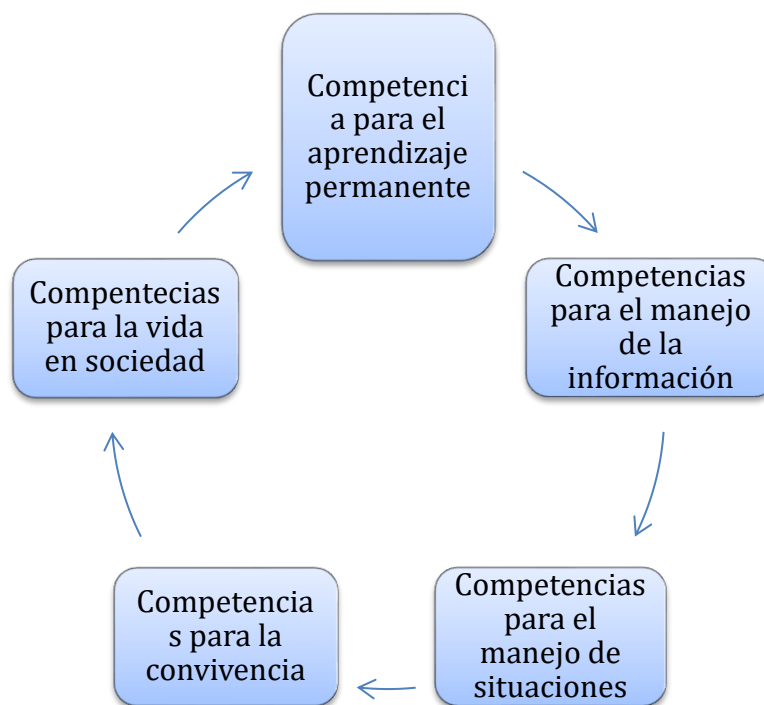
Esta perspectiva del proyecto DeSeCo nos hace vislumbrarla como holística y recursiva, trascendiendo la práctica parcelada tradicionalista, hacia un enfoque interdisciplinar, lo cual implica defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria y crítica. Esta época que nos está tocando vivir la palabra cambio es recurrente, por lo que necesitamos seres más polivalentes para hacer frente a una sociedad donde el futuro es impredecible como nunca antes en la historia de la humanidad, por lo tanto, se enmarca a la competencia aprender a aprender como una competencia clave entre las claves, debido a que los nuevos analfabetas del siglo XXI no serán los que no sepan leer y escribir, sino más bien los que no dominen las claves de la construcción de su conocimiento.

Bajo estas sugerencias políticas y económicas enmarcadas en el proyecto DeSeCo, México intenta introducir en su currículo las demandas internacionales sobre las características que debe poseer el sujeto del siglo XXI, debido a que existe una revolución permanente y acelerada de los saberes científicos y tecnológicos, y es inevitable no deducir que dicha influencia se ve más marcada por el ámbito económico, pues ya no sólo se centra en la producción sino en el conocimiento en el servicio que cobra preeminencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, lo que ha provocado una reconstitución del currículum nacional. Por lo tanto, retoma algunos referentes internacionales aceptados como viables y valiosos sobre la educación, sus procesos y resultados que son necesarios incluir en nuestra práctica docente.

De esta manera es como hemos llegado a la necesidad nacional de la actualización de los propósitos curriculares y los nuevos modelos educativos, pues el plan y programas 2009 emanado por la Reforma Integral de Educación Básica expresada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a la administración federal del Expresidente de México Felipe Calderón Hinojosa, es el primero en introducir el término competencias al Sistema Educativo Nacional, como una manera de cumplir con una de las expectativas que demanda la comunidad internacional respecto a las nuevas características que deben poseer el sujeto actual.

Aparecen cinco competencias para la vida en el plan de estudios 2011 de educación básica, las cuáles “Movilizan y dirigen todos 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, p. 38), y deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativa para los niños. Dichas competencias según la SEP (2011) son:

Fig. 1 Competencias para la vida, Plan de Estudios 2011

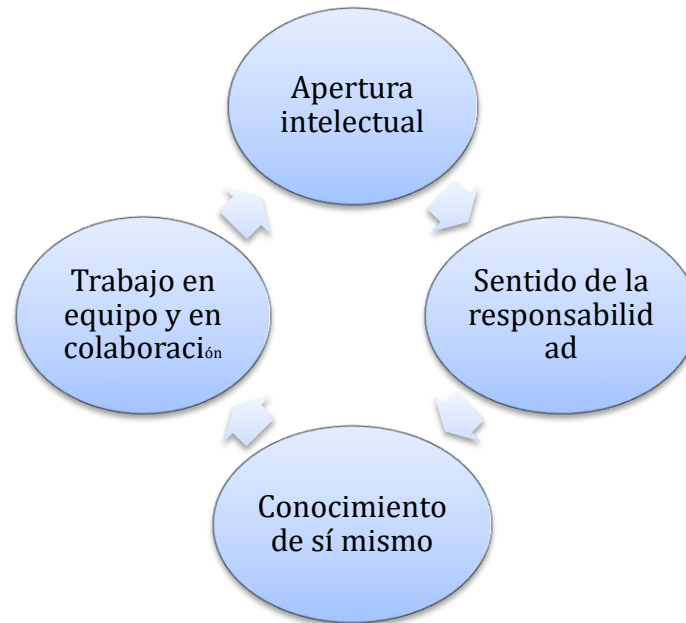


La competencia “aprender a aprender” la sitúa la SEP (2011), dentro de la competencia del aprendizaje permanente, aunque a nuestra consideración no se excluye que en su desarrollo aparezca de forma transversal con sus demás congéneres básicos o para la vida, debido a la naturaleza omnipresentes de éstas. De esta manera, es como queda claro que también en nuestro currículum nacional aparece dicha competencia como una necesidad formativa de carácter urgente, propia de configurar un enfoque competencial para su promoción.

El modelo educativo 2016 propuesto por la SEP, tiene su fundamentación jurídica en el artículo tercero de la constitución, refiriéndose al desarrollo armónico de la persona, lo novedoso no radica en modificar el artículo tercero de nuestra constitución, sino reformar los métodos o modelos en una realidad cambiante, pues hoy en día la sociedad del conocimiento implica la formación de personas más creativas, con mayor capacidad de interpretación, mayores habilidades de adaptación y sobre todo el manejo de información en contextos vertiginosos. El cambio que se nos plantea en este modelo se orienta a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende, toma en cuenta los diferentes tipos de pensamiento para la apropiación de aprendizajes, tales como el pensamiento crítico, analítico, razonamiento lógico y argumentación para un aprendizaje profundo que nos permita en el terreno de los hechos la solución de problemas, trascendiendo la memorización, conceptos o procedimientos que resultan actualmente insuficientes.

El desarrollo social e individual que nos presenta el modelo educativo 2016, gira bajo cuatro aspectos:

Figura 2. Desarrollo social e individual Modelo Educativo 2016



Dentro de todos los sectores vemos inmerso la competencia de aprender a aprender, por las siguientes razones:

1. Aspecto intelectual: esta competencia tiende a inclinarse a este aspecto, debido a que se pretende generar la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo, además de poner en juego diversos recursos cognitivos para construir o conseguir el conocimiento.
2. Sentido de la responsabilidad: en esta parte se toca la iniciativa que debe tener el alumnado para emprender o desarrollar proyectos, así como también la perseverancia y la reflexión sobre nuestros propios actos.
3. Conocimiento de sí mismo: conocer nuestras propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano nos permite desde luego ser conscientes de nuestros alcances y la manera en que podemos lograr nuestros objetivos, a la vez que el manejo de nuestras emociones nos va a permitir autorregularnos para contribuir a nuestros planes.
4. Trabajo en equipo y colaboración: nos permite establecer lazos de comunicación entre compañeros para identificar la manera de aprender a conseguir de manera más rápida y eficaz metas comunes, la coordinación, empatía, disposición a servir, solucionar conflictos y negociar nos va a permitir desarrollar otras competencias propias de este siglo XXI.

Gracias al desarrollo tecnológico y la globalización, la producción del conocimiento es cada vez más veloz y ha aumentado de forma considerable. Las personas tienen mayor acceso a la información, las vías de aprendizaje y socialización se han multiplicado, haciendo evidente la necesidad de seleccionar las habilidades y competencias necesarias que le permita al alumnado enfrentar los retos de la sociedad en que les está tocando vivir, en este sentido el desarrollo del pensamiento, crítico, creativo y analítico debe formar parte de la sociedad del conocimiento.

Un referente teórico utilizado en el modelo Educativo 2016 fue Bruner (2003), quien menciona que la educación nunca ha sido una simple acumulación de conocimientos, debido a que existe la necesidad de involucrar el desarrollo de diversos tipos de inteligencia, el razonamiento lógico, el mundo de las emociones, el desarrollo del carácter, y de todas las facultades y dimensiones del alumnado. No descarta el conocimiento organizado en disciplinas pregonado a través del nacimiento del SEN (sistema educativo nacional), que ha sido y será relevante. Aun así, el desafío radica en que hasta hace unas décadas, la plataforma global del conocimiento y la base del conocimiento disciplinario eran estables y reducidas, mientras que en la sociedad del conocimiento que nos está tocando vivir éste aumenta y cambia revolucionadamente.

Respecto al párrafo anterior, literalmente el modelo plantea lo siguiente:

Por ello, la función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender. Se requiere una formación que permita a las personas adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, que les asegure apropiarse de conocimientos y competencias para desplegar su potencial a lo largo de la vida (SEP, 2016, p. 35)

La SEP pretende con este modelo educativo 2016 en el currículo nacional fomentar el desarrollo de competencias para la vida que son primordiales, dentro de los cuáles se encuentran: “aprender a aprender”, “aprender a convivir”, “aprender a ser” y “aprender a hacer”. Respecto a lo que se dice de la primera competencia mencionada es clave para estructurar a otras y que “significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar lo que se aprende en conjunto con otros”, (SEP, 2016, p. 48).

Definición de la competencia aprender a aprender

Como hemos mencionado anteriormente en este documento, en el plan y programas de educación básica (2011) se enmarcan cinco competencias para la vida, en donde una de ellas es para “el aprendizaje permanente” que engloba a la competencia de aprender a aprender junto con otros componentes. Por ende, esta última competencia, la ubicamos en una competencia básica “que deberán desarrollarse en los tres niveles Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes” (SEP, 2011, p. 38).

En esencia, la competencia para aprender a aprender, la consideramos una competencia básica o clave para nuestro currículum nacional, en el proyecto DeSeCo se definen como competencias individuales que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad, son relevantes en las diferentes esferas de la vida y son importantes para todos los individuos. Dicho tipo de competencias, nos llevarán revisar la pertinencia de los contenidos curriculares, debido a que éstas contienen un cierto grado de subjetividad para aquellos que les toca definir lo que para ellos les resulta “clave”, “básico”, “nuclear”, “primordial”.

Perrenoud (2004), asemeja a las competencias básicas como poderes de la ciudadanía, las cuales representan las condiciones para una sociedad activa y

responsable. A su vez, dice que una persona es competente siempre y cuando haga algo con lo que sabe, es decir, como capacidad de acción.

Así, la Comisión Europea (Citado por El Gobierno Vasco, 2012, p. 4) define en el Marco de Referencia Europea la competencia para “aprender a aprender” como:

La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos y alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

Nuestro país mexicano, desde luego se ve influenciado por ese eco que procede de los países europeos y como tal ha incluido dicha competencia en sus filas curriculares, vislumbrando a la competencia de aprender a aprender como la capacidad del alumnado para planificar, gestionar, autorregular y evaluar la forma en que se ha apropiado de los aprendizajes, dándose cuenta también de sus alcances y limitaciones como persona, de tal forma que pueda ser capaz de obtener un aprendizaje estratégico: autónomo e independiente.

Nosotros vemos viable la explicación que han formulado Hautamäki (citado por el gobierno Vasco, 2002), acerca de los componentes clave de la competencia sobre aprender a aprender y su interpretación en los siguientes puntos:

- a) Aprender a aprender se define como la competencia de y la disposición a adaptarse a tareas novedosas
- b) Competencia, por definición, se refiere a la aplicación de procedimientos generales y de lo que ya se conoce a nuevas situaciones y tareas
- c) La disposición se refiere a varios subsistemas de motivación y actitudinales; ambos relacionados con uno o una misma y con el contexto
- d) Aprender a aprender se desarrolla mediante buenas prácticas educativas

De la fuente (2010), nos indica que esta competencia es denominada de múltiples maneras aludiendo a la misma capacidad: autonomía en el aprendizaje, saber tomar decisiones en situaciones múltiples para aprender, reflexionar sobre el propio aprendizaje estratégico y experto, o aprendizaje a lo largo de la vida. De igual manera que el Gobierno VASCO, vislumbramos a la competencia de aprender a aprender debido a que toma en cuenta las distintas fases del proceso de aprendizaje:

- a) La planificación de las tareas en función de unos objetivos, el contexto de aprendizaje y la valoración de las propias capacidades y de los recursos disponibles.

- b) El desarrollo del proceso de ejecución de las tareas y la gestión de las estrategias y técnicas, de los tiempos y del método empleado.
- c) Finalmente, la reflexión sobre el producto logrado, las dificultades encontradas y las posibilidades de aplicar lo aprendido en otras situaciones (2012, p.5)

El aprender a aprender consiste en el desarrollo paulatino de habilidades cognitivas y emocionales, de tal manera que el educando como agente activo del proceso formativo-evaluativo sea capaz de conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje.

Respecto a lo que debe conocer y regular el estudiantado, se declaran como elementos esenciales las estrategias formativo-evaluativas que este realiza. Estas acciones estratégicas planificadas deben ser verdaderos procesos cognitivos que para que cada estudiante logre desarrollar gradualmente la habilidad de conocer lo que requiere aprender y la información que debe procesar. Para el logro de esto, requieren poseer capacidades metacognitivas, también llamadas por otros autores: “conocimiento Autorreflexivo o Intracognición.” (Buro citado en Vivas, 2010, p.32), mismas que se definen como “conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y procesos mentales (Panadero y Tapia, 2014, p.6).

Conclusiones

El verdadero fin de la educación es enseñar a los estudiantes como aprender por sí mismos, pero a la vez con los otros y de los otros, el concepto de este tipo de educación tiene que ver con amar el aprendizaje y perfeccionar los procesos cognitivos, físicos y emocionales por los cuales se logran los objetivos, pero a la vez, afrontar el error y el fracaso para persistir en el aprendizaje, manteniéndose con actitud de reto respecto a los cambios que vayan surgiendo a lo largo de sus vidas. Por lo tanto, es necesario y urgente promover una educación integral que potencialice las capacidades del ser humano, trascendiendo la simple acumulación de conocimientos.

La competencia sobre aprender a aprender significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, la manera en cómo se aprender, pero a la vez de cómo gestionar y regular los procesos de aprendizaje, y la revisión de la ruta seguida para ver en que se puede mejorar o bien, en que otros escenarios se puede utilizar lo aprendido, siempre en búsqueda de objetivos comunes o personales, generándose esta competencia en buenas prácticas docentes en donde se asume al alumnado como el actor principal y responsable único de su aprendizaje.

Para que exista una verdadera transformación educativa, debemos de ocupar estrategias y métodos con signos progresistas trascendiendo las prácticas tradicionalistas, en donde el docente se dedica sólo a transmitir conocimientos que en su gran mayoría no poseen significatividad o que en algún momento el educando va aprender cuando le sea útil y necesario. La práctica de la que hablamos busca promover alumnos con un pensamiento estratégico, que planifican su quehacer, que toman decisiones, seleccionan y organizan su material y que son capaces de corregir y reorientar sus actividades, pero sobre todo son capaces de colaborar con otros, cuestionándose sobre su actuar con una visión crítica.

Referencias

Freire, Paulo (1969) *Educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI editores.

Fuente, J. (2010): “*Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender*”. Aula de Innovación Educativa núm. 192, pág. 11-14.

Gobierno Vasco. (2012). *COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER*. País Vasco: Departamento de educación, universidades e investigación.

SEP. (2011). *PLAN DE ESTUDIOS 2011, EDUCACIÓN BÁSICA*. México: SEP

SEP. (2016). *EL MODELO EDUCATIVO 2016*. México: SEP

Panadero, E. y Tapia, A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22

Perrenoud, P. (2004). *La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo*. México: FCE.

Vivas, N. (2010) *Estrategias de Aprendizaje*. *Góndola*, 5 (1) 27-37. Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/5220>

Fidel Jony Vargas Vargas

Eje Temático 1.- La escuela imposible

La escuela orgánica, una escuela que respira, crece y se transforma

Título: EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL EQUIPO DOCENTE DESDE LA SOCIOFORMACIÓN FRENTE A LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Resumen.

El enfoque socioformativo nos sirve de gran ayuda para posicionarnos frente a la sociedad del conocimiento, actualmente en donde la nueva era de la información y el uso de la Web crece a pasos agigantados vamos olvidando valores y bases fundamentales para el trabajo en equipo y sobre todo que este trabajo sea de manera colaborativa, el enfoque socioformativo en sus líneas favorece el trabajo colaborativo, el proyecto ético de vida, la metacognición entre otras variables que son pilares fundamentales en la formación profesional y humana de cada persona que trabaja en una institución, al favorecer el trabajo colaborativo va formando en un sentido más humano a los seres y líderes que cada institución requiere y de la misma manera favorece el emprendimiento de la institución en la mejora de la educación que se ve reflejada en la organización y procesos de gestión de la institución educativa en cada una de las dimensiones, el trabajar en el diseño de cada dimensión con los diferentes aspectos que la componen ayuda a que en el trayecto de los ciclos escolares vayan quedando menos vacíos y podamos abatir problemáticas que de manera particular se dificultan erradicar.

Introducción.

En el siglo pasado las exigencias de la sociedad centraba la atención en la producción industrial en donde lo más importante era la forma, tiempo y calidad con la que se producía, para finales del mismo la sociedad evolucionó con la aparición de las tecnologías de la información, con la creación de redes sociales y de la web. Las exigencias y retos de la nueva sociedad del conocimiento están a la orden del día, por esta razón en esta sociedad en donde la cantidad de información es demasiada corremos el riesgo de acceder a información que se crea, se distribuye y sobre todo que no es verídica o confiable, ante este desafío de la sociedad de la información nos hallamos frente a un nuevo desafío en donde es necesario formar a las personas para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento para que seamos capaces de identificar las fuentes de información confiables, que podamos acceder y conocer las fuentes en el momento que se

requieran y sobre todo resolver los problemas que se presenten contando con la información que se actualiza a cada momento.

En cada una de las etapas que mencione en el párrafo anterior la organización de las diferentes instituciones ha pasado por diferentes etapas, por diferentes formas de organizaciones y tipos de liderazgos, y en cada una, las relaciones interpersonales se ven desgastadas por las múltiples actividades con las que se tiene que cumplir, a principios de este siglo se ha pensado en el trabajo en equipo como un estilo en donde todos los actores de una institución trabajan sobre el mismo propósito con el fin de favorecer los objetivos que se proponen, la propuesta que se plantea en el presente documento es a partir de las bases del enfoque socioformativo y el trabajo colaborativo como un estilo de vida.

La escuela está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias y, por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. De allí que, en su quehacer, se recrea y cobra sentido desde la dimensión política que orienta su acción. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política. Por todo lo anterior es indispensable una preparación en la formación de los directivos y docentes en la educación básica sobre el trabajo colaborativo, cada uno de los actores compartiendo sus conocimientos así como su experiencia así como una serie de aspectos que en el trayecto de su vida laboral han adquirido, en estos procesos podemos identificar la planeación, la organización, la dirección, la coordinación y el control.

Para poder organizar una institución educativa es necesario que el colectivo tenga clara la misión, visión, valores y principios que la escuela considera indispensables para la correcta organización, de esta forma al clarificar lo que desea del proceso educativo podrá compartirlo con los actores de la escuela para la formulación de sus metas, la articulación de planes, programas y proyectos, para la definición de una cultura organizacional que incida en el logro de los objetivos institucionales y para lograr la apropiación del direccionamiento estratégico y el horizonte institucional por parte de la comunidad educativa.

Una gestión colectiva reconoce las necesidades y potencia las habilidades y destrezas de los miembros de la comunidad educativa, sean padres de familia, alumnos, docentes o personal de apoyo, orienta sus acciones para alinear objetivos, tomar decisiones de manera participativa y construir una visión compartida de la institución; hace seguimiento a metas e indicadores que permitan el control del quehacer directivo, administrativo-financiero, académico-pedagógico y comunitario y de convivencia, sin embargo en cada una de las instituciones educativas encontramos vacíos en las diferentes dimensiones.

Desarrollo

Para desarrollar y favorecer las relaciones interpersonales que confluyen en una institución y sobre todo para alcanzar el propósito o eje del trabajo colaborativo se propone apoyarse en las características del enfoque

socioformativo como son la gestión del conocimiento, el proyecto ético de vida, el emprendimiento, la metacognición, etc.

Por la razón anterior los actores de las instituciones debemos trabajar sobre nuevos enfoques, por citar el conductismo, tradicionalismo, el constructivismo ha quedado rebasado por la nueva sociedad en la que nos encontramos inmersos, en esta nueva sociedad de la información surge este nuevo enfoque de la socioformación en donde es más importante conocer y favorecer a una sociedad del conocimiento.

Este enfoque socioformativo nos sirve de gran ayuda ya que en sus líneas favorece el trabajo colaborativo, el proyecto ético de vida, el emprendimiento entre otras variables que son pilares fundamentales en la formación profesional y humana de cada directivo, al favorecer el trabajo colaborativo va formando en un sentido más humano a los líderes que cada institución requiere y el emprendimiento de la institución en la mejora de la educación se ve reflejada en la organización y procesos de gestión de la institución educativa.

En el enfoque socioformativo se propone que aprendamos de manera activa tanto en la comprensión como en la elaboración del conocimiento, en el constructivismo social (Vigotsky, 1979) argumenta que el contexto y la cultura son importantes para la conformación del entendimiento. En este paradigma el aprendizaje no es un proceso puramente interno, sino un constructo social mejorado por el lenguaje utilizado en el discurso social en el cual el mismo conocimiento será creado.

En este marco de aprendizaje los actores de una institución al interactuar en la actividad forman parte de un mismo contexto y este nexo es representado por el lente sociocultural que ofrece la teoría de la actividad (Leont'ev, 1978), esta considera al sistema de actividad como una unidad primaria de análisis; permite centrar el estudio en las actividades que desarrolla un grupo, los instrumentos que utilizan, las relaciones que se establecen, los objetivos y las intenciones que dirigen las actividades, así como los resultados. Hace hincapié en las interacciones entre la actividad y la conciencia humana, dentro de un contexto relevante, donde estos no solamente coexisten, sino que soportan la una a la otra. Cuando actuamos ganamos conocimiento, el cual oferta nuestras acciones, que a su vez, cambian nuestros conocimientos, y así sucesivamente.

El enfoque socioformativo se centra en el proceso integrador que a diferencia de otros paradigmas o enfoques que se centran en las competencias, al formar personas integrales, integrales, competentes, se trata de relacionar todo entre sí, y no separar las partes para conocerlas, se insiste en conocer por separado los contenidos o por asignatura y no como un ser integrador. Al querer formar personas con un compromiso ético es necesario formar a las personas y a que aborden las cosas, los problemas relacionándolas entre sí en su unidad, sin asumirlas de forma separada. Esto es lo que propone el profesor Morín (2000d). Para construir el conocimiento en su multidimensionalidad se requiere de mente compleja o una mente bien ordenada a partir de la transformación de nuestra mente simple.

Se propone bajo este enfoque establecer estructuras administrativas en las instituciones educativas más horizontales con base en el trabajo colaborativo, la cooperación y la solidaridad, formará personas en habilidades del pensamiento complejo, implementar procesos de gestión del currículo con base en la dialógica, la metacognición (Tobón, 2010), orientar el aprendizaje desde los proyectos formativos de forma articulada, facilitar la formación de habilidades del pensamiento complejo a través de actividades didácticas y proceso de valoración de competencias.

De esta manera la co-creación del conocimiento se refiere a como a las personas analizan organizan, adaptan crean el conocimiento y de la manera en como ellos contribuyen a que dicho conocimiento se comparta en el trabajo colaborativo y el desarrollo de valores universales con la finalidad de resolver problemas a los que se enfrenta la sociedad buscando el bien común y el desarrollo personal y haciendo uso de las tecnologías de la información.

La co-creación y gestión del conocimiento se compone de los siguientes procesos:

- Buscar las fuentes pertinentes y rigurosas del conocimiento
- Buscar el conocimiento, organizarlo y comprenderlo con apoyo en las tic's
- Adaptar, crear e innovar el conocimiento de manera colaborativa.
- Aplicar el conocimiento en la resolución de problemas siguiendo los valores universales.

El proyecto ético de vida cambia del proyecto de vida ya que busca una formación humana más integral y consiste en un visión de buscar la realización personal de acuerdo con las necesidades vitales de crecimiento y teniendo una visión de vida, asumiendo retos y posibilidades del contexto social, comunitario, económico, político, ambiental, recreativo, científico, ocupacional y artístico tanto en el presente como en el futuro y sobre todo basado en valores universales (Tobón, 2013)

Tenemos presente que formarse de manera más integral es posible cuando como seres humanos nos formamos un compromiso más ético, por esta razón se proponen las siguientes condiciones éticas mínimas de forma integral:

- Tener una convivencia pacífica basada en derechos humanos, el respeto y la resolución de los conflictos a partir del dialogo y del conflicto.
- Contribuir al tejido social a través de la solidaridad y la cooperación.
- Realizar el ejercicio ocupacional o laboral con idoneidad y responsabilidad.
- Buscar el equilibrio y la sostenibilidad del entorno ecológico en la tierra patria.

El trabajo colaborativo es esencial en el trabajo de cada una de las diferentes escuelas, al ser un trabajo que depende y están involucradas varias personas es indispensable trabajar sobre ciertas bases y valores, como el respeto, la colaboración, la solidaridad, etc. en las instituciones al trabajar de manera colaborativa o en grupo se transforma una necesidad ya que hay que ponerse de acuerdo con las diferentes actores que participan en las diferentes actividades educativas, algunos maestros trabajan a puerta cerrada, algunos más convencidos del trabajo en equipo hacen esfuerzos por tener una actitud más colaborativa.

El trabajo colaborativo está presente en las diferentes actividades que se desarrollan en la escuela, desde el inicio de semana a algún docente le corresponde organizar el homenaje, a alguna otra persona el audio, alguien más se encargará de las comisiones que funcionan en la escuela, sobre las actividades de la semana, y así sucesivamente con cada una de las actividades, lo mismo sucede con los representantes de los padres de familia, trabajar en equipo de manera colaborativa supone acordar sobre las necesidades de material didáctico, infraestructura, seguridad, etc, de esta forma es como se va tejiendo el trabajo colaborativo en cada jornada escolar.

Trabajar en equipo de manera colaborativa es una situación complicada que requiere de la disposición para el trabajo, y pone en juego valores profesionales como la cooperación, aun en equipos democráticos se ejerce presión sobre las personas por parte de los líderes, normalmente se desvaloriza lo que no se domina, algunas de estas reticencias respecto al trabajo en equipo solo esconden miedo a no saber salir del apuro, ser comido o ser dominado por el grupo o en su caso por los líderes, (Perrenaud, 2004)

Por último se propone trabajar de manera colaborativa y organizar las dimensiones de la institución educativa para que en el momento que se llevé a cabo la organización de la escuela se considere cada uno de los elementos que conforman cada dimensión:

Dimensión institucional; trabajar de manera colaborativa con las aportaciones de todos los actores la forma en cómo se organizará la escuela, la estructura u organigrama las instancias de responsabilidades de los diferentes actores, las formas en cómo se trabajarán las relaciones interpersonales y las normas que rigen la institucionalidad de la misma.

Dimensión administrativa; en esta dimensión es muy importante tomar acuerdos respecto al manejo de los recursos económicos, materiales y humanos, la organización de los tiempos y las jornadas en cuestión de tiempos, la seguridad que cada vez es más complicada en los centros educativos, el control y la forma en cómo se informa a cada actor, la normatividad de cada una función que se

desempeña y por último la supervisión por parte de los directivos a cada una de las funciones que realizan.

Dimensión pedagógica; tomar los acuerdos de manera consensuada de los planes y programas de estudio vigentes, su análisis y propuesta de trabajo de las mismas, la planeación y la calendarización de entrega y revisión, las normas de certificación del ciclo escolar o semestre, el desarrollo de las prácticas pedagógicas y sobre todo tomar acuerdos para la actualización y desarrollo personal y profesional de cada una de las funciones.

Dimensión comunitaria; es importante realizar un diagnóstico para detectar las necesidades de la comunidad para poder diseñar la forma en cómo pueden fortalecerse las relaciones con la escuela y con las diferentes instituciones tanto educativas como de cualquier tipo, de la misma manera este diagnóstico será importante para llevar a cabo una mejor comunicación con los padres y madres de familia, autoridades educativas y municipales con la finalidad de tejer redes en donde todos favorezcan el crecimiento de la institución educativa

Conclusiones.

La sociedad del conocimiento exige replantear la manera en como las relaciones interpersonales deben favorecerse desde un proyecto ético de vida buscando una formación más humana e integral.

El trabajo colaborativo implica tener en cuenta trabajar sobre ciertas bases y valores, como el respeto, la colaboración, la solidaridad, etc. Valores universales básicos para poder transformar y que su equipo de trabajo vea el trabajo colaborativo como una necesidad y un estilo de vida.

Por ultimo considerar en todo momento que las diferentes dimensiones se deben trabajar y tomar los acuerdos de manera colaborativa para poder fortalecer una institución educativa.

Bibliografía.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Santillana.
- Tobón, S. (2010). *Proyectos Formativos. Metodología para el desarrollo y evaluación de competencias*. Boo Mart. México.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Bogota, Colombia: Ecoe
- Tobón, S. (2015). *La evaluación socioformativa estrategias e instrumentos*. Estados Unidos. Recuperado en: https://issu.com/cife/docs/libro_evaluacionsocioformativa
- Mayer, R.E. (1984). Aids to Textcomprehension. En Educational psychologist
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Sep. México

Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Grijalbo. Madrid

EJE: LA ESCUELA IMPOSIBLE
_COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, LAS EXPERIENCIAS Y SUS
RESULTADOS.

AUTOR: ROSA MARÍA PADILLA DÍAZ¹

PONENCIA

**ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DE LOS VALORES EN EL AULA DE EDUCACIÓN
BÁSICA. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN**

Resumen

Este estudio de enfoque cualitativo fue realizado en contexto urbano marginado, con 40 alumnos de 6º Grado de la Educación Básica y padres de familia.

Se decide por el tipo de investigación acción, *por características del problema encontrado en el aula, sobre conductas disruptivas*, las cuales dificultaban el proceso de enseñanza y aprendizaje en el grupo. Las conductas disruptivas, un problema de comportamientos y actitudes que aqueja en las aulas de la docencia y que se piensa corregir con la mansedumbre del alumno, cuando en ocasiones, la naturaleza y origen es de otra índole. El problema inicial se presentó así ¿Cuáles son los factores que ocasionan el bajo aprovechamiento en el grupo?

La investigación acción se dio bajo una perspectiva de enfoque crítico, apoyada en teorías de Elliot, García Llamas, Pérez, Mckernan y otros. Esta modalidad de trabajo, tiende a mejorar las propias prácticas de los maestros, pero sobre todo a comprender sus propias acciones. Las técnicas utilizadas como herramientas de trabajo fueron las entrevistas, observaciones, trabajo áulico, reuniones informativas con niños, madres y padres de familia.

La investigación en su primer plano, arrojó conocimiento sobre circunstancias que se viven en los contextos familiares y educativos: *1.-Niños desatendidos en la casa.2.-La violencia en el aula es consecuencia de factores externos.3.-Deficiencias en la planeación y aplicación de actividades docentes. 4.- Ausencia de práctica de valores.*

El trabajo realizado, con acciones que involucran al profesor, alumnos y padres de familia, permitió plantear un nuevo supuesto para trabajar el problema después de la espiral, característica de la investigación acción, y, que permitió, concretar una estrategia de trabajo, para mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos en el aula:

Una buena planeación con seguimiento y aplicación de actividades, que considere transversalmente la educación de valores, llevará a disminuir las conductas disruptivas en el aula.

¹ Mtra. Rosa María Padilla Díaz. Nacionalidad Mexicana. Dependencia de procedencia: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán. (SEGEY)

Al final se demuestra que la conciencia crítica de los participantes (alumnos, padres de familia y maestro) sobre los problemas sociales y el papel que desempeña cada uno en la sociedad, aminoran esta clase de situaciones en el contexto áulico.

Concluyendo que como maestros no podremos realizar cambios en el aula aún con problemas pequeños o de otras magnitudes, sino tomamos conciencia de que las actitudes y/o comportamientos negativos de los alumnos, no se resolverán hasta involucrar a todos los que participan en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y estén inmersos en el conocimiento de la problemática sentida.

1.-ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Hablar de educación actualmente lleva un matiz diferente, nos enfrentamos a aspectos situacionales que durante mucho tiempo no se veían en el campo de la docencia. Nos quejamos de acciones que suceden con los alumnos a nuestro cargo, de los pleitos, palabras injuriosas, acciones deshonestas, groserías, etc. que vamos encontrando en un salón de clases que afectan la enseñanza y el aprendizaje. Estas conductas de los alumnos interfieren en todo momento durante las sesiones de trabajo, ocasionando como consecuencia el bajo aprovechamiento de los alumnos. Éstos solamente se “portan bien” cuando se está trabajando con ellos, apenas se presenta alguna distracción en cualquier actividad, empiezan a actuar diferente a lo que se les recomienda o lo que deben realizar. Sin embargo, a pesar de todo esto, poco se hace por indagar y buscar respuestas e ir más allá de lo que sucede en el aula. Como profesores nos dedicamos a trabajar contenidos, y poco importa lo que sucede sin análisis de manera profunda. Cuando se agreden los alumnos: con pleitos entre dos o tres, se insultan o se golpean entre los miembros del salón de clases y/o a veces los del grupo con niños de otros grupos, tratamos de dar solución de manera superficial y con llamar la atención pensamos que ya cumplimos. Nos quedamos solamente con lo que palpamos que está afectando el aprovechamiento escolar, quedando en un plano como menciona Elliott (1990) de aprendizaje mecánico, de objetivos que se alcanzan sin sentido. Luego te das cuenta que no estamos corrigiendo o enseñando casi nada.

Estudios relacionados al problema sentido.

Estudios realizados sobre esta misma situación de aula lo encontramos en: la violencia escolar en las escuelas secundarias de México, 2012 de Diana Tapia (2012), que manifiesta en su tesis diversas situaciones de violencia en el aula, falta de atención en las clases y agresión de los alumnos. De la misma manera manifiesta la falta de autoridad y descuido de los padres hacia los hijos, quienes al no tener quien vea por ellos, manifiestan conductas inapropiadas que incluye violencia, ya sea hacia ellos o viceversa.

En otras circunstancias también se ha encontrado estudios que señalan las conductas inadecuadas de los alumnos, que alteran las clases de los profesores, por tanto también afectan el aprendizaje de los alumnos, como el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia del año 2008 o el informe Talis de 2009 en España, donde manifiesta que los docentes españoles dedican mucho tiempo a poner orden y callar a sus alumnos/as para poder empezar la clase.

Esta situación atrajo mi atención y decidí leer un poco sobre la investigación en el aula, quedando en un primer momento de cómo realizar investigación educativa según J. Elliott (2010), donde dicho autor presenta las implicaciones necesarias de los profesores y los alumnos como participantes activos en el proceso de la investigación. Para ello me enfoqué a la realización del diagnóstico del suceso inicial sobre la búsqueda de las causas que ocasionaban las conductas que llamé en un momento inadecuadas de los alumnos.

2. EL DIAGNÓSTICO, PRIMER MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Siguiendo un poco entonces con la visión de mirar la práctica docente, me detuve a realizar un diagnóstico inicial (diciembre 2006 a enero 2007/, en el que se aplicaron registros de observaciones en clase, cuestionarios a padres y madres de familia, así como dialogar con ellos en reunión específica para tal situación.

Análisis de primeras inquietudes que se encontraron al analizar las problemáticas de aula, según datos que arrojan los instrumentos aplicados y las observaciones.

1.-Relación a conducta: actitudes y comportamiento

- ✚ comportamiento rebelde del alumnado
- ✚ violencia intercompañeros.
- ✚ abusos, hurtos en clase
- ✚ alumnos que tratan de llamar la atención en clase (carencia de afecto y cariño)
- ✚ falta de responsabilidad de padres

2.- Relación al aprendizaje de los alumnos

- ✚ falta de habilidad para manejo de operaciones
- ✚ habilidad para expresarse oralmente
- ✚ habilidad para escribir textos
- ✚ falta de cumplimiento en tareas (ojo sujeto a discusión)

3.-Relación al docente

- ✚ ¿nos capacitamos para el verdadero aprendizaje de nuestros alumnos?
- ✚ o por capacitar simplemente.
- ✚ qué sucede con mi practica?
- ✚ cómo verdaderamente estoy actuando.

El análisis de los cuadros.

Al cuestionar la situación que se vive con los niños en conductas y actitudes en el aula, se llevó a cabo un registro de observaciones y entrevistas en cuatro semanas sobre esos comportamientos, y al tratar la información arrojaba dichos resultados como se ve en el cuadro 1 de arriba, dejando entrever qué tan grave era lo que se estaba viviendo en el grupo, razón por la que sentía que cada día se agravaba más la situación. Por todo esto varios alumnos/as manifestaban su gran preocupación, que plasmaba en el diario del profesor, sintiendo que el grupo estaba a punto de colapsar. Yo enfocaba que había problema de aprovechamiento en el grupo y que se debía principalmente a que mis alumnos vivían desatendidos y sin atención en

casa, pero el dato sobre la entrevista y encuestas realizadas a los niños se volvió muy evidente.

Lo observaba porque los primeros datos me lo arrojaba la falta de entrega de la tarea, de las notas enviadas a los padres y ni comentarios por parte de ellos. Sentía que la mala conducta también me llevaba a pensar que era desatención de la parte externa.

De la misma manera al preguntarles a los alumnos sobre su situación en casa, dijeron que los papás estaban ausentes mucho tiempo. Unos por trabajar fuera de la ciudad, otros por laborar turnos quebrados o doble turno, otros porque no vivían con los padres, y los últimos estaban viviendo solo con abuelitos y tíos por ausencia de los dos miembros mamá y papá.

Los padres fueron citados a una reunión general del grupo con carácter urgente. Al hablar con los papás se hizo alusión a las malas conductas de los hijos y la situación laboral de cada uno de ellos como padres. También en esa reunión se habló sobre realizar un tipo de trabajo donde se requería apoyar a sus hijos, en la que estuvieron presentes el 95% de los progenitores o sus representantes tutores, en la que todos los asistentes, estuvieron de acuerdo en participar para la mejora de las actitudes de los hijos.

También como profesora me cuestionaba de cuál era mi papel como docente, realmente ¿estaba logrando un cambio en el aprendizaje con mis alumnos? realmente me preocupaba esto, ya que mis alumnos, además de todo, presentaban un grado de aprovechamiento bajo. Los niños no tenían un nivel satisfactorio, todo parecía indicar que el resultado que yo observaba en calificaciones coincidía con los datos que arrojaba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), lo que me hizo confirmar que lo que yo observaba con datos de resultados de evaluación en el grupo por mi parte se corroboraba con mis primeras deducciones de lo que estaba sucediendo en mi grupo:

Había un problema grave de bajo aprovechamiento escolar, Influenciado por otras situaciones como las conductas inadecuadas de los integrantes del grupo, que no estaban permitiendo un buen desarrollo de los contenidos.

Me daba cuenta, que también yo, formaba parte de lo que estaba ocurriendo en el grupo. Esto me llevó a pensar que había que plantear un problema y estudiarlo e investigarlo. Lo que se plasma de la siguiente manera:

¿Cuáles situaciones que concurren en el aula están ocasionando el bajo aprovechamiento escolar de los alumnos?

Con un supuesto como el siguiente:

Las acciones y conductas negativas del alumno, están propiciando un bajo aprovechamiento escolar en el grupo.

Esto anterior sirvió desde luego como parte de las primeras ideas de la investigación, para no decir que entramos como tabula rasa a investigar. Peter Wood (1995), el investigador (en este caso el profesor) entra con ciertas ideas a la investigación porque va viviendo las experiencias del contexto, cuando en un primer momento entra en contacto con el grupo.

Metodología.

En vista de que se trataba de conocer a fondo las causas y consecuencias acerca de las actitudes de los chicos y los sucesos del aula, me incliné a trabajar la investigación cualitativa porque es aquella según García Llamas (1999) una espiral de pasos que se componen de un ciclo de planificación acción y hallazgo acerca de los resultados de la acción. Los principios que caracterizan dicha investigación son; el carácter participativo, el impulso democrático y la contribución simultánea al cambio social y a la ciencia social.

Existen diferentes enfoques y paradigmas de la investigación, entre los cuales se tiene que ubicar el que más tienda a dar apoyo a lo que estaba ocurriendo en el aula. Uno de los más centrados y ubicados es el paradigma hermenéutico junto con el paradigma crítico, sin embargo menciono a continuación los cuatro enfoques según Pérez Gómez (2000), que explican el tipo de práctica investigativa a realizar

| ENFOQUE | ESENCIA EN CONTENIDO |
|--|--|
| Perspectiva académica | La orientación académica sobre la enseñanza en primer lugar es la transmisión de conocimientos. |
| Perspectiva técnica | La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque, se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor es un técnico. |
| Perspectiva práctica | “La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto. Con resultados imprevisibles cargada de conflictos de valor, que requieren de opciones éticas y políticas”. Pérez (2010:410) |
| Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. | Conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza –aprendizaje. Pérez (2010:422) |

Cuadro 1

Analizando los enfoques de formación para la práctica educativa, comprendí que estaría empleando la perspectiva práctica con miras a visionar una enseñanza aprendizaje compleja, que entiende y comprende su compromiso verdadero hacia lo que es la docencia, sin embargo hacía falta profundizar sobre más allá de considerar solo *la comprensión de la práctica, que estaría ubicando la que va entre la práctica comprensiva y la acción*. Y con esta perspectiva, aquí el profesor no puede hacer solo el trabajo, requiere el apoyo de los alumnos, de los padres de familia del grupo, de permisos del directivo y de los compañeros de la escuela.

Así se enmarca el trabajo a realizar con este grupo, en la investigación acción, que según Elliot (2010) concibe la investigación acción como un proceso mediante el cual el profesor llega a teorizar acerca de los problemas prácticos en situaciones particulares, y la considera como

un proceso autorreflexivo, en el que cada profesor examina la teoría implícita en su quehacer de práctica cotidiana, y refuerza que además de preparar al alumno, el propio profesor de grupo estaría creando su propia formación profesional.

Y en definitiva según Pérez (2000) la investigación acción se propone un vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica, quien cita a ELLIOTT nuevamente para reforzar los aspectos que engloba la investigación acción: “la

investigación acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del currículum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional”.(Elliott 2010:53-54).

Delimitación.

Contexto.-La investigación se realizó en la Escuela Primaria “5 de Febrero”. Ubicada en la colonia San Francisco de Valladolid. Un contexto comunitario de situación económicamente baja. La mayoría de sus habitantes laboran en fábricas extranjeras de la localidad. A pesar de ser una colonia privilegiada por tener en el seno a varias escuelas de nivel superior, también es una colonia donde el índice de alcoholismo y drogadicción es grande. Los padres abandonan a los menores para ir a trabajar durante doble jornada en su gran mayoría, las madres por lo regular trabajan y están fuera del hogar todo el día, dejando a los niños a merced de toda la mala influencia, que ronda a sus alrededores.

Población involucrada. Se trabaja con un grupo que culmina en 6º grado, pensado en un momento trabajar con todos los grupos de la escuela, como se muestra en el cuadro de abajo. Pero que más adelante se decide continuar con uno solo, con 40 alumnos y 40 padres de familia y la profesora de grupo.

Curricular.-El Área que se abarcó fue el área de valores, que se contempla en la asignatura de Educación Cívica, donde curricularmente se establece en los Programas y Plan Nacional de Educación, de la siguiente manera: “En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos -en particular los de los niños-, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política” (1993:10).

Marco teórico conceptual sobre conductas inadecuadas. Revisando la teoría observamos que las conductas inadecuadas de los alumnos se traducen en *conductas disruptivas*, que se refiere a aquellas acciones donde los alumnos actúan haciendo de todo menos atención al trabajo del aula.

El término “disrupción” se refiere a estas conductas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, que pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, y que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias. Las consecuencias de las conductas disruptivas se dejan sentir en el retraso de los aprendizajes, dado el tiempo perdido en su corrección, así como en el deterioro progresivo del clima del aula y de las relaciones personales entre los distintos profesores/as y sus alumnos y alumnas.²

También se comenta que las conductas disruptivas se presentan debido al actuar del docente, quien tampoco opta por transformar su práctica y se mantiene estático, condicionando un mundo de tedio para el alumnado, lo que tienen que ver con la gran falta de búsqueda de espacios formativos, que se comenta en el siguiente párrafo:

² Sobre las conductas disruptivas en el aula.

<http://educacionysolidaridad.blogspot.mx/2012/12/sobre-las-conductas-disruptivas-en-el.html>.
27 de febrero 2017.

Predominan las metodologías expositivas y poco participativas, que apenas favorecen la iniciativa y actividad del alumnado, y la evaluación apenas se limita a la comprobación de lo aprendido mediante la repetición de lo enseñado, sin que llegue a desarrollar otras funciones de revisión y adecuación del proceso de aprendizaje del alumnado. Por supuesto, hay excepciones y profesores/as que llevan a cabo prácticas muy diferentes, pero no es lo que predomina en general en los centros. A su vez, las conductas disruptivas ponen de manifiesto las insuficiencias en cuanto a la atención a la diversidad de los alumnos/as. *Ibíd.*

Es obvio que hay cuestiones que no puede resolverlas en solitario el profesor del aula, como los problemas que viven los alumnos en sus hogares, la falta de atención y abandono a que están expuestos. Sin embargo, aun sabiendo que solos no podemos, tampoco averiguamos que se tendría que hacer para la búsqueda de mejores resultados.

Los profesores tendremos y debemos actualizarnos y entender que ante un mundo diverso, existen problemas diversos, por tanto se presentan conflictos en el seno de un grupo o grupos donde actuamos, pero que hay que saber salir airoso de dichos conflictos como dice Burnley Jen (1993) en su obra sobre realidades cotidianas, porque bien se entiende en su planteamiento que el conflicto es una oportunidad para crecer, pero habrá que estar preparados como docentes para saber enfrentar tales situaciones.

Lo que para poder realizar lo último planteado, se deberá recorrer caminos no fáciles como la investigación acción de adentramiento y reflexión profunda, pero que trabajando en equipo y apoyo, se puede salir adelante. Cuando se toma conciencia de la práctica que realizamos, los senderos son vistos desde otra racionalidad, con perspectivas más profundas y con sentido de hacer algo por los alumnos a sabiendas del bien social que tendrán los mismos más adelante.

Objetivo de la investigación.

Conocer y analizar las situaciones que están ocasionando un bajo aprovechamiento en el grupo, para implementar acciones que mejoren la convivencia en el aula y resultados del aprendizaje, a través de aplicación de estrategias pertinentes..

Justificación.

Esta investigación lleva a descubrir lo que sucedía en el aula, así como ubicar el porqué mis alumnos se peleaban y discutían todo el tiempo y que llevaba a tener deficiencias en el aprovechamiento escolar.

Entonces buscar las verdaderas causas fue la prioridad en esta investigación, porque llevó a encontrar mejores formas de tratar los problemas de mis alumnos, ya que permitiría echar a andar nuevas estrategias para tener un buen y mejor resultado de aprendizaje en el trabajo con el grupo.

En esta dinámica, entender que la perspectiva de trabajo, con un enfoque de perspectiva crítica, y en una docencia con racionalidad técnica, no era nada fácil, pero llevó a todos los que participamos en esto (alumnos, docente, padres y madres de familia) a encontrar mejores resultados. Donde los alumnos comprendieron por qué cambiar y qué beneficios traería a cada uno de ellos; los padres de familia, al involucrarse fueron entendiendo que quienes resultarían beneficiados serían sus propios hijos; en cuanto comunidad escolar, grandemente el beneficio obviamente era para la escuela, porque las acciones aunque indirectas afectan a todo el alumnado. En cuanto al papel como profesora del grupo, con el presentimiento casi

seguro que esta investigación me está formando y que más adelante también redundará en mi trayecto profesional, al mismo tiempo que transformará a la comunidad educativa en general como dijera en párrafos anteriores.

También este tipo de investigación aparte de saber que trae beneficios como ya se dijo anteriormente, llevar a despertar conciencia de los alumnos en el quehacer diario y cotidiano. Los alumnos de 5º y 6º grados de educación primaria, ya son jovencitos que pronto tendrán contacto con otras realidades, y, meterlos en una dinámica de entendimiento, reflexión y participación sobre sus conductas o actitudes hacia su propio bien, es y será siempre un beneficio muy grande para ellos.

Lo mismo se puede decir de los padres de familia, al estar tomando conciencia sobre la actitud de sus hijos, se vio grande el esfuerzo para convencerlos a participar en este trayecto de investigación, quienes al final entendieron sobre el gran apoyo que requieren sus hijos, es decir con toma de conciencia y de qué papel juegan como padres. A partir de esta parte seguramente empezaron a considerarse pasos gigantes para tener crecimientos en su papel de progenitores y lo que continuó más adelante, redundó en beneficio de sus hijos y familias.

Como profesora de grupo, ni qué decir de la formación profesional que se adquiere a través de entender la práctica que se realiza, donde el docente también termina formado según Ferry, G. (1993), en su libro "Pedagogía de la formación", lejos de pensarlo como perjuicio, el profesor termina más consciente de la tarea educativa.

3. SEGUNDO MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para continuar con la investigación, se decidió aplicar instrumentos a los alumnos de toda la escuela para conocer sobre su familia, la escuela, el aula y compañeros. Se les proporcionaron los instrumentos y cuando no podían contestarlos se atendió de manera individual a cada alumno (entrevistas y encuestas).

Se había acordado analizar y sistematizar la información de cada grupo por su respectivo maestro. Sin embargo el tiempo extra dedicado desmotivó a los otros compañeros que poco a poco se fueron alejando del plan general trazado al principio.

Cuadro que muestra los tiempos de aplicación de encuestas.

| Acciones para buscar causas de las conductas disruptivas con la aplicación de instrumentos | | Fechas y momentos |
|--|--|---|
| Alumnos | <i>Aplicación de cuestionarios y encuestas</i> Observaciones | 2ª quincena de enero y febrero <i>Recesos y 2 horas por sem.</i> |
| Padres y madres de familia | <i>Aplicación de cuestionarios y encuestas</i> Observaciones | 2ª quincena de enero y febrero <i>Recesos y 2 horas por sem.</i> |
| Maestros | <i>Aplicación de cuestionarios y encuestas</i> Observaciones | 2ª quincena de enero y febrero <i>Recesos y 2 horas por sem.</i> |

Cuadro 2

Cuadro que sugiere los tiempos de análisis de datos de información

| | |
|---|--|
| Análisis de cuestionario y cruce de observaciones. En base a ello detectar lo más sobresaliente. que surja de los cuestionamientos a: | marzo a junio 2007 |
| Alumnos | Mostrar datos a los alumnos de observaciones, encuestas y observaciones. |
| Padres de familia | Reuniones con padres de familia para hablar del problema que tienen sus hijos y comentar sobre la nueva información que dejan los instrumentos aplicados. Aparte de la autorización, la invitación de nuevo seguir participando en la investigación. |
| Maestros | Reunión colegiada con maestros |

Cuadro 3

La investigación acción permite hacer un estudio de la práctica y lo que sucede para después aplicar una estrategia de trabajo donde el profesor reflexiona sobre la acción que se realiza. A continuación los resultados de este segundo momento que fueron triangulados con cuestionarios, entrevistas y observaciones.

Primeros resultados del 2º momento

Se aplican todos los instrumentos (entrevistas y encuestas) y se enumeran problemáticas que vienen a afectar grandemente a los alumnos, que se enumeran de esta manera:

| |
|--|
| <u>De la encuesta y observación se obtiene lo siguiente</u> |
| <u>En el alumno se refleja lo siguiente:</u> |
| <p>DE SITUACIONES EXTERNAS Niños abandonados por sus padres Niños con padres separados o divorciados Niños que son dejados con familiares Niños golpeados Niños con padres que trabajan y son descuidados por los mismos. Niños con grandes deficiencias en Matemáticas (problemas) y Español (comprensión lectura y escritura). No les vigilan las tareas.</p> <p>SOBRE CONDUCTAS Golpes a compañeros Palabras altisonantes Groserías y gritos. Insultos Jaloneos Poca atención en las clases.</p> |
| <u>De los padres se obtienen lo siguiente:</u> |
| <p>Madres solteras Padres separados o divorciados Encomiendan a sus hijos mientras trabajan Los dejan con tíos o abuelos o solos. Algunos revisan la tarea, la mayoría no tienen tiempo. La mitad no sabe qué está haciendo su hijo mientras trabaja</p> |
| <u>La autoevaluación de la práctica docente arroja</u> |
| <p>La planeación a veces se improvisa. Falta ser más sistemática en algo que vemos estamos fallando, por ejemplo en algún problema de alumno. En la asignatura de las Matemáticas y el Español ser más coherente con actividades y manejarla de manera integradora. Puesto que a veces se dan casos aislados, Cuando se debe planear de manera integradora.</p> |

Cuadro 4

Informe de la investigación.

Al estar sistematizado y triangulando la información, se manifestaron cuatro situaciones causa que afectan la vida en el grupo, que son:

- 1.-Niños desatendidos en la casa
- 2.-La violencia en el aula es consecuencia de factores externos.
- 3.-Deficiencias en la planeación y aplicación de actividades docentes.
- 4.- Ausencia de práctica de valores.

Se observa con esto claramente que existe una infinidad de situaciones que llevan al alumno a actuar como se le observa en clase y que obviamente en el salón hay varios, pero se detectan cuatro muy claros que se tienen que mantener focalizados, porque es un hecho que saltan a la vista, que no se pueden guardar.

Por lo que después de analizar con detalle cada una de éstas, según Sánchez Puentes (1993), se sugiere priorizar cuál pudiera ser la de mayor importancia y es la que debe considerarse a tratar.

- 1.- El primer caso se refiere a una situación alarmante donde se tienen que trabajar profundamente con padres de familia.
- 2.-El segundo es la situación que se vive en el aula ocasionada por otra situación, entonces vienen quedando como consecuencia de otra.
- 3.-. Y por otro estaría una falta de aplicación de estrategias específicas de valores, que ha faltado aplicar con mis alumnos, donde estemos involucrados padres alumno y maestro.
- 4.-La ausencia de práctica de valores vuelve alarmante la situación en el aula.

El tercer punto mencionado, puede resolver otras dos situaciones, si hay un trabajo en conjunto en el aula, donde intervengan *los tres elementos*; padre, alumno y maestro.

1.-Primero hay que tener presente que hablando de los padres dijeron que ya reconocen que dejan a sus hijos por mucho tiempo, que los dejan con tíos abuelos o hermanos. Lo que está perjudicando al alumno, puesto que se reconoce no atender las tareas del niño. Lo que ocasiona que muchas veces no trae ni siquiera sus libretas a la escuela. Otras veces son madres solteras que se dan cuenta que no existe la figura paterna para apoyar. Otro dato viven en unión libre y por lo que se observa, dejan a los niños sin apoyo porque parece que no implica responsabilidad de alguno, entonces el niño todavía se ve más desprotegido y vulnerable ante cualquier situación. Entonces se dejó entrever, que muchos niños viven solo con papá o mamá. Según los datos más del 60% tienen problemas de este tipo, aparte de la violencia en la familia, ya que los golpean por hermanos o personas mayores en el hogar, por si fuera poco la tarea y libretas es poco vigilada, porque las notas del alumno que se mandan a casa no son respondidas.

Sin embargo también es de entender que el contexto comunitario donde está insertada la escuela, da a entender mucho de lo que viven los pequeños.

Los niños en su mayoría también comentaron que son golpeados y regañados fuertemente sin tener un espacio de plática y consejos por sus padres.

2.-Los niños dijeron que ven problemas en el salón que hay mucha violencia, que les pegan por otros compañeros, que se pelean con frecuencia en el salón de clases, que tienen problemas en matemáticas y otras ciencias, pero arroja un mayor número

65% dice que no los dejan trabajar por los sucesos de interrupción en todo momento, quiere decir un porcentaje mayor estaba afectando al grupo en general.

3.-En el caso como profesora me observaba con deseos de hacer algo diferente. Inicé poniendo mis propósitos a la vista: pero había semanas que no lo hice, fallaba en alguna semana con la planeación (lo que sí, nunca dejé de poner mis actividades diarias con secuencia de actividades en el pizarrón) pero no en mis libretas de planeación. Siento y lo observé que me faltaba ser más inquisidora en las acciones que me propusiera y no salir de ahí hasta que el alumno lograra salir del problema de aprendizaje que manifieste, puesto que casi siempre lo hacía o resolvía a la ligera. Analicé poco más sobre mi quehacer y noté cuál era la forma de seleccionar contenidos que después de todo no tenían sentido muchas actividades que los niños hacían, sin significado para ellos:

Quando los alumnos gastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos, en los que no encuentran el sentido propio sino como sus instrumentos para la adquisición de objetivos más o menos lejanos (pero en cualquier caso espúeos desde [una] perspectiva), se están "formando", están consolidando una forma de concebir la realidad y su intervención en ella como meros instrumentos al servicio de fines y objetivos impuestos de modo más o menos sutil desde fuera. (Elliott 1990:11)

Ante lo anterior, una situación común y frecuente en las aulas y escuelas de nuestro nivel, pero que poco nos detenemos a pensar en ello.

4.- En este punto sobre la práctica de los valores, los alumnos no pueden practicar lo que no se ha enseñado a hacerlo. Dado los datos recabados y entrevistas con ellos y padres de familia, se muestra latente que falta trabajar el rubro de valores

Entonces queda de esta manera un nuevo supuesto para trabajar el problema con sus causas, como se observará:

Una buena planeación con seguimiento y aplicación de actividades, que considere transversalmente la práctica de valores, llevará a disminuir las conductas disruptivas en el aula.

El apartado arrojó como se aprecia en líneas anteriores, estas categorías de análisis, desarrolladas en el trayecto del estudio.

- Practica de valores v/s inculcar valores
- Conductas negativas o disruptivas
- Calidad de la enseñanza y aprendizaje grupal
- Influencia de factores externos

La investigación acción, y el trabajo con los valores.

El informe de investigación que se mencionó anteriormente, me lleva a realizar otro análisis más profundo del quehacer docente. Y mirando un poco más allá de todo esto, me permite ver que la situación más que nada, tendría entonces que ver con la falta de una buena práctica de hábitos que en conjunto se llamará *valores*, lo que estaría afectando para que no haya un buen aprovechamiento escolar en el grupo. Los valores tienen que ver con la ética, que es la ciencia de la moral, pero ¿cómo aterrizar esto en el aula y qué relación tendría esto con mis alumnos?

Leyendo un poco a autores que hablan sobre esta situación nos dicen que los sujetos deben ser personas que asimilan la ética como una ciencia de la moral. Lo que indica que cuando decimos que una persona tiene ética es porque está

cumpliendo con una buena moral. Aunque esto cae entre lo bueno y lo malo. La moral en cambio sería una asimilación de normas y valores. Lo que significa en otras palabras, que la moral se refiere a alcanzar cosas positivas o actos positivos, donde sea aprobado por todas las personas. Entonces nos enfocaremos a que nuestros niños, no están actuando moralmente bien, porque no han entendido los valores que se inculcan en la escuela o en la casa, juntamente con las normas de la misma, indica que nos hemos dedicado a ver que el alumno repita sin practicar lo que se aprende

No hay que perder de vista que la educación dada a través de los años ha conducido a los alumnos hacia esas actitudes. El profesor es el que rige la vida escolar. No ha dado las pautas, los espacios para que sea diferente. Entonces la autonomía del alumno, no se puede dar porque está esperando la indicación del profesor para hacer cuanta actividad haya que realizar. Según Juan Delval (1991) la escuela debe impulsar el desarrollo y la autonomía de los alumnos en vez de inculcar valores y fabricar niños sumisos. Así los llevará a alcanzar pautas de conducta como habilidades, aptitudes hasta un desarrollo óptimo de habilidades que lo lleven a alcanzar su autonomía como sujeto y que aprenda a tomar decisiones aún pequeño.

4.- TERCER MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Durante el transcurso del desarrollo de investigación, uno se percató de lo importante que es trabajar ésta con enfoque crítico y que como maestros aprendemos grandes cosas y que en cada fase o proceso aprenderemos siempre.

Esta investigación deja grandes conocimientos. El primero de cómo el primer diagnóstico es el primer acercamiento a los sujetos del estudio, que permitió analizar situaciones que viven los alumnos en el aula, en las familias y la escuela, y, que es lo que da pauta para seguir realizando este estudio de investigación acción. Después se vuelve a realizar otra espiral para dar con otro momento que nos dejó cuatro situaciones encontradas como factores causa del problema que se estaba presentando, y, que de alguna manera estaban interrelacionadas, como vemos arriba en los ejes de análisis que arroja el tratamiento de la información.

De estos factores causas del problema, se buscó una manera de plantear solo uno, ubicado y analizado, pero con la acción de causa, a trabajarse, lo cual se platica con los padres y madres de familias en reunión plenaria, quedando así como se observa a continuación: *La práctica de valores lleva a disminuir las conductas disruptivas y mejora la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el grupo*, mejorando el diseño del mismo supuesto cuando involucró el trabajo del docente como el siguiente: *Una buena planeación con seguimiento y aplicación de actividades, que considere transversalmente la práctica de valores, llevará a disminuir las conductas disruptivas en el aula.*

Antes de iniciar con la III etapa del proceso que fue el trabajo con la práctica de valores, nos dimos a la tarea de dialogar con padres y madres de familia, para acordar las acciones a trabajar y conozcan con detalle el bosquejo de todo lo trabajado, aunque ya se habían dado pautas anteriores, para comprender entre todos aquellas ideas que queríamos. Se observan los cuadros también donde se plasman los valores que se trabajará en este momento de la innovación., además del 5, 6 y 7.

Cuadro de acciones de las etapas de acuerdo con los padres de familia los acuerdos

| | | | | | |
|-------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| 1er momento | Análisis de la realidad. | Ubicación de problemáticas | Reuniones con alumnos | Padres de familia | |
| 2do momento | Diagnóstico de suceso | Ubicación de situación problema | Entrevistas y Encuestas alumnos | Entrevistas y Encuestas a padres de familia | Autoanálisis de la práctica docente |
| 3er momento | Reunión con padres de familia | Reunión con alumnos | Aplicación de proyecto de innovación | Aplicación del Proyecto de innovación | Resultados |

Cuadro 5

5.-PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN Y RESULTADOS

Imagen de las sesiones de inicio del proyecto en el aula y la sesión inicial, presentada al grupo de alumnos y padres de familia, en los siguientes cuadros.

PROYECTO:
REFLEXIONANDO Y PLATICANDO SOBRE NUESTRAS ACCIONES

PROPOSITO: Aplicar actividades donde los alumnos practiquen los valores: respeto, honestidad y responsabilidad, para disminuir las conductas disruptivas en el aula.

META: LOGRAR QUE TODOS LOS ALUMNOS DEL GRUPO, PRACTIQUEN LOS TRES TIPOS DE VALORES EN EL AULA Y EN EL CONTEXTO QUE LO RODEA.

| | 1º FASE | 2º FASE | 3º FASE |
|----------------------------|--|-----------------|---|
| MESES | NOVIEMBRE - DICIEMBRE | ENERO.FEB | FEBRERO-MAR. |
| FECHA | 12 AL 20 | 7 AL 7 FEB. | 2 º SEM A 15 MAR. |
| NOMBRE DE ACTIVIDAD | HOLA YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN | SEAMOS HONESTOS | TODOS SOMOS RESPONSABLES, YO, TU, EL, NOS, UST. |

QUE EVALUAR: ACTITUDES DEL ALUMNO.
 • CAMBIO HACIA EL RESPETO A SÍ MISMO Y LOS DEMAS.
 • REGISTRO DE OBSERVACIONES.

FASE 1 HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN

PROPOSITO: Comprender que a medida que cambiamos nuestra forma de ser, sin violencia, respetamos y nos respetamos todos, para lograr una mejor forma de convivencia en el salón de clase y la familia.

NOMBRE: "ACUERDOS DEL GRUPO" (copiar como lema en todas las tareas de la semana)

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|---|
| REUNION CON PADRES 1. Reunión con padres. 2.-Comentario amplio sobre encuesta que arroja datos de padres. 3.-Comentar las actitudes del aula y queja de muchos. 4.- Comentar qué tanto pueden colaborar como padres para apoyar un proyecto de mejora del grupo en el aula. 5.-Acuerdos de otras reuniones convivencia. (Diciembre) 6.-Invitación para observar a sus hijos en una obra sobre la Rev. Social Mex. (La obra como parte del respeto de acuerdos. Previo) | ELEGIREMOS AL JEFE DE GRUPO 1.-Los alumnos democráticamente elegirán a un jefe de grupo y subjefe. 2.-Realizar votación. Quiénes apoyarán en realizar las siguientes actividades. (voto secreto). • Vigilar los libros del rincón • Conteo de puntualidad y asistencia. • Vigilancia de orden de recursos del salón. • Estar pendiente de Relatoria del diario. 3.-Entre todos escribir y actualizar el reglamento del salón de clases. 4.-Se acuerda aprender obra para iniciar respetando los acuerdos. | BUSCAR SIGNIFICADO DE RESPETO Lectura del diario del grupo. 1.-Ver un video reflexivo sobre RESPETO. 2.-Realizar un escrito donde manifieste qué entiende por respeto. _En la casa _En la escuela _En la calle 3.-Comentario de 5 niños o más ante el grupo sobre cómo entiende o avizora qué es respeto en los contextos mencionados 3.-Presentar <u>guión</u> de la obra | QUE ENTENDEMOS POR RESPETO Lectura del diario del grupo 1_ Recordar que antes de cualquier actividad, lo que hayan traído por escrito, hablará de respeto. 2_ Discutir entre todos, cuándo nos respetamos, en el salón de clases. • cómo lo hacemos, cómo debe ser (cómo lo queremos). 3_ Dibujar qué quieren como niño/a para respetarse. 4_ Ensayar la obra como parte del respeto hacia los acuerdos. |
| | | | COMO AVANZAMOS Lectura del diario del grupo 1_ Escriban quién o quiénes de los compañeros se observa, que no están cumpliendo con los acuerdos del salón • Lean en voz alta su escrito, 10 niños del salón. • Coméntenlo al grupo 2_ Opinen y concluyan en plenaria cómo se sancionará a quienes no cumplan y/o cómo se llamará la atención para que entiendan y comprendan sobre sus acciones. 3_ Agregar lo último a su escrito. |

Evaluación: actitudes de cambio en la casa y la escuela.
Evidencias: registro de actitudes y revisión de la libreta sobre sus pequeños escritos.

HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN
PROPOSITO: que el alumno comprenda que a medida que cambiamos nuestra forma de ser, sin violencia, respetamos y nos respetamos todos, así conviviremos de mejor forma en el salón de clase y la familia.

NOMBRE: "CUMPLIENDO LOS COMPROMISOS"

(lema de la semana)

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| EVALUEN QUIENES CUMPLEN CON LOS COMPROMISOS EN LA OBRA. | COMO ESTAMOS CON LAS TAREAS | RESPECTO TAMBIEN EN LA CASA | CUANTO ESTOY MEJORANDO | |
| <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1.-Recuperación del escrito del viernes.</p> <p>2.-Evaluén quiénes cumplieron con el compromiso en la obra.</p> <p>3.-En qué se falló, ¿quiénes hicieron actos indebidos o violentos?</p> <p>4.- ¿Cómo salió todo el panorama de la obra?</p> <p>5.-Comentarios generales</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1.-Reflexionar qué tanto estamos cumpliendo con las tareas y escribir.</p> <p>2.- Cómo estamos con asignaturas como Español, Matemáticas, Etc.</p> <p>3.-Lean su escrito de manera voluntaria entre cinco a diez voluntarios.</p> <p>4.- Concluamos si es positivo el avance o no.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1.-Qué dicen papá o mamá de los avances en las tareas y cumplimiento.</p> <p>2.-Comentario oral.</p> <p>3.-Comenten qué dijeron de la obra, sus papás.</p> <p>4.-Qué dicen los papás de las tareas.</p> <p>5.-Hacer un escrito.</p> <p>6.-Revisión del escrito y comentario individual.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1.-Comentar cuánto estamos mejorando. Aplicar técnica grupal: "jugando los popotes", y, de ahí puntualizar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piense cada uno sobre cuántas tareas lleva atrasadas. • Reconozca si en algunas tareas están fallando. • Qué se piensa hacer para mejorar. <p>2.-Culminar con un escrito individual, donde reconozca su avance y/o compromiso.</p> | |

Evaluación: actitudes de cambio en la casa y /o la escuela

Evidencias: registro de actitudes y la REVISIÓN EN LA Libreta sobre sus pequeños escritos.

Activar Window
Ve a Configuración p

HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN
PROPOSITO: que el alumno comprenda que a medida que cambiamos nuestra forma de ser, sin violencia, respetamos y nos respetamos todos, así conviviremos de mejor forma en el salón de clase y la familia.

"CUMPLIENDO ME SIENTO MEJOR Y APRENDO"

(lema de la semana)

Propósito: que el alumno comprenda que cumpliendo con nuestras metas, nos sentimos mejor porque primero aprendemos y luego cumple con la responsabilidad, que da mayor seguridad.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|--|--|
| CUANTO YA AVANZAMOS | COMO DEMUESTRO MI FORMA DE SER EN LA ESCUELA | COMO DEMUESTRO A PAPA Y MAMA QUE CUMPLO | COMO ESTAN MIS UTILES ESCOLARES | ELOGIOS PARA UN COMPAÑERO |
| <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1_Abrir una plenaria. Comentarios de todos o casi todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablen de actitudes de respeto, a compartir responsabilidades hacia las tareas o acciones a realizar. • Cómo se imagina que se ve ahora. • Qué anhela para el grupo. <p>5.-Recordar: se revisará en el transcurso del mes: libretas y libros de texto, otros apoyos correspondientes al día.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1_Empezar opinando de la formación durante la activación física y en los homenajes.</p> <p>2_Comenten quiénes no atienden o faltan el respeto a los demás.</p> <p>3_Escriban cómo deben comportarse en la escuela, respetando a los demás alumnos y maestros.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1-Hablen de lo nuevo que sucede en casa.</p> <p>2-Traer una tarea que revisó su papá o mamá.</p> <p>3_Pedir recaben una nota de papá o mamá. De felicitación o de apoyo. Mostrarla al día siguiente.</p> <p>4-Hacer bien la tarea para ser entendida mostrar en casa</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1_Mostrar la nota traída de la casa.</p> <p>2_Sacar libretas para revisar.</p> <p>3_Tener pendiente la libreta de tareas.</p> <p>4_Revisar libros del día.</p> <p>5_Comentar sobre los que no cumplen con sus libros o libretas.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1_Busque o seleccione a un compañero. (realizar de la técnica la telarafa, con estambre).</p> <p>2_Digale qué atributos tienen que le gusta.</p> <p>3_Comente que ha cambiado su compañero según lo observado, estos días.</p> <p>4-Dense la mano y abrazos en señal de buen respeto.</p> <p>5_En plenaria opinar todos sobre lo anterior.</p> |

Evaluación: La atención a las actividades, la no agresión verbal, ni física a los compañeros, disposición a realizar los trabajos grupales e individuales.

Cumplimiento de la tarea de la casa y del salón.
Registro de evaluación. diario. etc.

Activar Window
Ve a Configuración p

CONSTRUYAMOS UN MUNDO MEJOR EN EL SALÓN DE CLASE Y EN EL HOGAR.

RESPECTANDO ME LLEVO CON TODOS Y LO DEMUESTRO.

(lema de la semana)

Propósito: Al término de la semana, reconocer la importancia de llevarse con todos y que también se observe en las acciones que hacemos: salón de clases, activación física y actitudes hacia los otros maestros.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|--|
| ANALISIS DE LA PUNTUALIDAD Y EL COMPORTAMIENTO | ANALISIS DE LAS TAREAS Y COMPORTAMIENTO | QUE OPINAN DE LOS AVANCES, LOS DEMÁS | PREGUNTAR A ALGUNOS NIÑOS | EL GRUPO TIENEN OTRA CARA |
| <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>Video sobre respeto y anti respeto</p> <p>1_Relacionar con el respeto hacia el compromiso como alumno.</p> <p>2_Análisis de las conductas de algunos.</p> <p>3_Respuesta a cuestionamientos del grupo. _Qué digan porqué cumplen o no.</p> <p>4-Concluya el grupo acerca de algunas actitudes. (qué dicen del compañero que no debe estar en el salón)</p> <p>5_-Escuchar a todos.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1_Inicia con opinar por qué no hacen sus tareas algunos.</p> <p>2_El grupo opine de quiénes cumplen.</p> <p>3_Mostrar notas de sus papás de algunos que todavía no cumplen los compromisos (enviadas con anticipación).</p> <p>_Registrar las notas</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1_Se inicia con una dinámica Juego con "la papa caliente".</p> <p>2_Se acomoda el grupo en sesión plenaria</p> <p>3_Cómo cambiamos ¿Estamos o no cambiando?</p> <p>4_¿Qué dicen los maestros de la Escuela.</p> <p>5_-Analizar los comentarios.</p> <p>6_Culminan con un escrito donde escriban reflexiones.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1- Rescatar del grupo ¿Qué dicen los niños menores a 6º Grado? Preguntar con anticipación a niños de otros grados de 1º a 5º.</p> <p>_Analizar los comentarios.</p> <p>_En el salón qué o quién no está cumpliendo con los acuerdos, que se han hecho con todos, lo que da mala imagen al grupo.</p> <p>_Comentarios generales.</p> <p>_Dibujar lo que dicen como una historieta.</p> | <p>Lectura del diario del grupo.</p> <p>1-Técnica grupal, "apoyarnos al sentirnos abatidos": El grupo sentado, y levantarse de dos en dos, hasta 5 o más elementos.</p> <p>2- Comentar sobre la técnica grupal.</p> <p>3- ¿Cómo vemos al grupo?</p> <p>4_¿Cuál ha sido la trayectoria de la semana?</p> <p>5_Qué avanzamos y qué nos falta.</p> <p>4_-Escribamos qué o cuanto avanzamos.</p> |

Evaluación: La atención a las actividades, la no agresión verbal, ni física a los compañeros, disposición a realizar los trabajos grupales e individuales.

Cumplimiento de la tarea de la casa y del salón.

Lo que dicen los demás _Registro de evaluación, diario, etc.

Activar Window
Ve a Configuración

FASE 1 5º SEMANA

Fecha: 10 al 14 de Diciembre

PROPOSITO: que el alumno comprenda que a medida que cambiamos nuestra forma de ser, sin violencia, respetamos y nos respetamos todos, así conviviremos de mejor forma en el salón de clase y la familia.

HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN.

RESPECTANDO DIGO NO A LA VIOLENCIA.

(tema de la semana)

Propósito: Reflexionar sobre lo que hacemos cada semana y darnos cuenta que la violencia perjudica al grupo y su aprovechamiento.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|--|
| | NO A LA VIOLENCIA | QUE ES LA VIOLENCIA | APROVECHAMIENTO EN EL SALÓN | HEMOS MEJORADO LA TAREAS? |
| REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA Presentarles registro de libretas para ver avances. | Lectura del diario del grupo. 1.- Reflexionar sobre casos vistos de dos compañeros. 2.- Qué piensan sobre los sucesos. 3.- Cuestionar a los niños involucrados, que cada uno se pare al frente. 4.- Digan qué opinan sobre el suceso. 5.- Escuchar sus compromisos. 6.- Escriba el grupo qué piensa de la violencia en el grupo o salón en este momento. Diga cómo afecta su aprendizaje. 7.- Su convivencia. 7.- Realicen un escrito sobre lo reflexionado. | Lectura del diario del grupo. 1.- Técnica grupal, <u>apoyarnos al sentirnos abatidos</u> . 2.- Buscar en el diccionario el significado sobre la violencia. 3.- Expresen o comenten porqué se presenta la violencia en un grupo. ¿Quiénes lo propician y por qué? 4.- ¿Qué hacer para evitarlo? ¿Cómo lo observan en el salón? 7.- Escriban qué quieren para el grupo. | Lectura del diario del grupo. 1.- Reflexionemos sobre promedios anteriores en bimestres pasados con la técnica "vuela el pañuelo" 2.- Comentar si tuvieron promedios bajos según sus esfuerzos. 3.- Reflexionen si la violencia que se da en el salón afecta su aprovechamiento. 4.- Comenten si aprendemos a respetarnos, creen que mejoremos en cuanto rendimiento de tareas y atención a las clases. | Lectura del diario del grupo. 1.- Técnica grupal de integración (futbol en círculo) 2.- Comentar cuál, ha sido tu desempeño en cuanto a las tareas, recuperando el escrito de la clase anterior. 3.- Lectura individual de medio grupo de acuerdo a los resultados de la técnica anterior. 4.- Por último la otra parte comente sobre el avance de cómo se es ahora, respetuoso o no. Si realiza sus tareas en casa y las del salón. |

Evaluación: La atención a las actividades, la no agresión verbal, ni física a los compañeros, disposición a realizar los trabajos grupales e individuales.
 _Cumplimiento de la tarea de la casa y del salón.
 _Lo que dicen los demás _Registro de evaluación, diario, etc.

PROPOSITO: que el alumno comprenda que a medida que cambiamos nuestra forma de ser, sin violencia, respetamos y nos respetamos todos, así conviviremos de mejor forma en el salón de clase y la familia.

HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN.

RESPECTANDO DIGO NO A LA VIOLENCIA.

(tema de la semana)

Propósito: Recordar varias situaciones vistas acerca del respeto y cómo lo hemos asumido.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|--|---|---|
| UNA MIRADA AL GRUPO Lectura del diario del grupo. 1.- Juguemos a la papa caliente. 2.- Opinen los que se quemaron. _Digan cómo está el grupo. _Qué observan. _Qué ven adentro. _Qué observan fuera del grupo. | VAMOS MEJORANDO Lectura del diario del grupo. 1.- Técnica en "Carrera olímpica". Inicio de lista y de abajo para arriba. (Ejercicio sobre ortografía, tablas de multiplicar, etc.) 3 equipos. 2.- Decir en plenaria cómo estamos en aprovechamiento. 3.- En aprovechamiento ¿se han dado cambios en los miembros del grupo? 4.- Quiénes están faltando por mejorar? 5.- hacer un escrito donde mencionen sobre su avance en cuanto respeto. 6.- Otro escrito donde digan si asumen sus compromisos como estudiantes y como hijos en sus hogares. | REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA Seguir mostrando registro de libretas para ver avances. | | |

Evaluación: La atención a las actividades, la no agresión verbal, ni física a los compañeros, disposición a realizar los trabajos grupales e individuales.
 _Cumplimiento de la tarea de la casa y del salón.
 _Lo que dicen los demás _Registro de evaluación, diario, etc.

7ª SEMANA

SEAMOS HONESTOS, YO, TÚ, ÉL, NOSOTROS.

PROPOSITO: entender y comprender que a medida que la persona sea honesta, se puede ser mejor cada día en el salón, la casa, la escuela y fuera de ella.

SEAMOS HONESTOS, YO, TÚ, ÉL NOSOTROS. (LEMA)

FECHA: 7 AL 11 DE ENERO

PROPOSITO: Entender y comprender el concepto de honestidad, plasmando en escritos y dibujos.

| 1 |
|---|
| SER HONESTO, ME PERMITE SER MEJOR ACTIVIDADES LECTURA DEL DIARIO DEL GRUPO TÉCNICA GRUPAL ¿"QUIÉN SOY"? (LAS VECES SEA NECESARIA Y TIEMPO DISPONIBLE) 1.- Identificar el concepto de honestidad, buscando en el diccionario o en libros del Rincón, <u>enciclopedia</u> , etc. 2.-Platicar el significado en la clase. 3.- Abrir sesión plenaria, para discusión grupal -Cómo pensar que se actúa al ser honesto. 4.-Concluir con la definición de Honestidad, que sale de sus definiciones y opiniones. 5.-Hacer un escrito y dibujar sobre lo comentado. |

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes: honradez, sincero, honesto.
 _Observar si se aleja la violencia física o verbal en sus actos.
 _Registro de evaluación, diario del alumno, etc.

Activar Window
Ve a Configuración p

8ª SEMANA

SEAMOS HONESTOS, YO, TÚ, ÉL, NOSOTROS.

PROPOSITO: entender y comprender que a medida que la persona sea honesta, se puede ser mejor cada día en el salón, la casa, la escuela y fuera de ella.

SEAMOS HONESTOS, YO, TÚ, ÉL NOSOTROS. (LEMA)

FECHA: 14 AL 18 DE ENERO

PROPOSITO: Entender y comprender el concepto de honestidad, plasmando en escritos y dibujos.

| 1 |
|--|
| CÓMO ANDA LA HONESTIDAD ACTIVIDADES LECTURA DEL DIARIO DEL GRUPO TÉCNICA GRUPAL "ESTE SOY YO" (LAS VECES SEA NECESARIA Y TIEMPO DISPONIBLE) 1.- LEER LOS ESCRITOS DE LOS ALUMNOS. 2.-DESPUÉS DE LEER LOS ESCRITOS, COMENTAR DE MANERA GRUPAL, LO QUE GUSTEN OPINAR ACERCA DE LO LEÍDO. 3.-ABRIR UN ESPACIO ESPECÍFICO PARA COMENTAR SI ESTAMOS MEJORANDO. 4.-COMENTAR QUE IMPLICA SER HONESTO. 5.- ESCRIBIR LAS EXPLICACIONES Y COMENTARIOS. |

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes: honradez, sincero, honesto.
 _Observar si se aleja la violencia física o verbal en sus actos.
 _Registro de evaluación, diario del alumno, etc.

Activar Window
Ve a Configuración p

9ª SEMANA
SEAMOS HONESTOS, YO, TÚ, ÉL, NOSOSTROS.

PROPÓSITO: *entender y comprender que a medida que la persona sea honesta, se puede ser mejor cada día en el salón, la casa, la escuela y fuera de ella.*

QUÉ TAN HONESTOS SOMOS (LEMA)

FECHA: 23 AL 25 DE ENERO

PROPÓSITO: **Practicar lo que significa ser honesto a través de las actividades diarias que realiza cada alumno.**

CÓMO ANDA LA HONESTIDAD

ACTIVIDADES

LECTURA DEL DIARIO DEL GRUPO

TÉCNICA GRUPAL "ASÍ REALIZO MIS TAREAS" (JUEGO BAILE.)

1.- SE DEJAN LOS ESPACIOS PARA COMENTAR SITUACIONES GRUPALES Y BUSCAR SER HONESTOS AL PLANTEARLOS Y A TRAVÉS DE ELLO SANCIONAR O CASTIGAR SEGÚN LA OPINIÓN DE LA MAYORÍA DEL ALUMNADO EN EL GRUPO.

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes: honradez, sincero, honesto.

Observar si se aleja la violencia física o verbal en sus actos.
Registro de evaluación, diario del alumno, etc.

Activar Window
Ve a Configuración p

10 SEMANA

SEAMOS HONESTOS, YO, TU, EL, NOSOTROS

PROPÓSITO.- *Entender y comprender que a medida que la persona sea honesta, se puede ser mejor en el salón, la casa, la escuela y fuera de ella.*

QUÉ TAN HONESTOS SOMOS (lema)

FECHA: 28 DE ENERO AL 1º DE FEBRERO

Propósito: **la honestidad me lleva a identificar actos violentos y buscar soluciones**

CÓMO ANDA LA HONESTIDAD

ACTIVIDADES

1.- Lectura del diario del grupo

(Técnica grupal: plenaria)

2.-Comentar sobre si observan algunas acciones deshonestas en compañeros del grupo.

3.-Comentar porqué pueden o no, ser acciones deshonestas.

4.-Alentar la participación grupal, para participar.

5.-El grupo tome medidas para sancionar a los compañeros que han cometido actos deshonestos.

6.-Cada uno opine sobre lo que realiza respecto a la honestidad.

- En el salón
- La escuela
- la calle

7.-Comentar que tan honesto se es consigo mismo, que ayuda a cumplir, a no ser violento y que permite respetar a los demás.

8.- Escriba sus últimas reflexiones.

Evaluación: la disposición de los alumnos y sus actitudes, honradez, sincero, honesto.
(Observar si se ha alejado la violencia física o verbal en sus actos.
Registro de evaluación, diario, etc.

Activar Window
Ve a Configuración p

11 SEMANA

REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA

FECHA: 6 AL 8 DE FEBRERO

PROPÓSITOS:

Evaluar con los padres de familia, sobre los avances tenidos en el trabajo del valor **honestidad.**

SESIÓN 2 DE LA SEMANA

CÓMO ANDA LA HONESTIDAD

ACTIVIDADES

(Hacer lista de acciones con padres)

1. **Bienvenida con transmisiones de imágenes sobre acciones en el aula, como sesiones de participación, profesora con alumnos dialogando, etc**

2.-**Hablar sobre avances de sus hijos**

¿Qué opinan de ellos? ¿Han mejorado sus actitudes en el aula, la escuela, en la casa y la calle?

3.-**Opine la mayoría de padres de familia.**

4.- **Comentar avances y áreas de oportunidad para trabajar en ello y fortalecer el trabajo con los alumnos.**

5.- **Registrar los acuerdos tomados, donde cada padre de familia asuma su responsabilidad para seguir trabajando.**

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes: honradez, ser sincero y honesto.

(Observar si se ha alejado la violencia física o verbal en sus actos.

Registros de evaluación, diarios, etc.

Activar Window
Ve a Configuración p

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE (LEMA)

11 AL 15 DE FEBRERO

PROPÓSITO: Entender el valor de la responsabilidad como la asunción de nuestras acciones, para ir valorando poco a poco los avances que tiene cada uno.

1

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE

ACTIVIDADES

- 1.- lectura del diario del grupo.
- 2.- Buscar el significado de manera grupal.
- 3.-Comentar el significado de manera grupal.
- 4.-En plenaria (técnica grupal), opinar sobre si el concepto de responsabilidad indica asumir compromisos y consecuencias de sus actos.
- 5.- ¿Cómo lo entiende cada uno? ¿Qué es lo que significa?
- 5.-Según el significado de responsabilidad. ¿Qué tan dispuestos estamos para asumir determinados compromisos?
- 6.-Opinen en su mayoría y registren conclusiones en sus libretas.

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes respecto a asumir los compromisos y consecuencia de actos.
(Observar si se ha alejado la violencia física o verbal en sus actos.

Registros de evaluación, diarios, etc.

Activar Window
Ve a Configuración

12 SEMANA

“TODOS SOMOS RESPONSABLES, YO, TU, ÉL, NOS”

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE (LEMA)

11 AL 15 DE FEBRERO

PROPÓSITO: Entender el valor de la responsabilidad como la asunción de nuestras acciones, para ir valorando poco a poco los avances que tiene cada uno.

2

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE

ACTIVIDADES

- 1.- Lectura del diario
- 2.- Técnica grupal “yo tengo”
- 3.-Las enseñanzas de la técnica aplicada.
- 4.- Piensen si todos podemos asumir los compromisos que implica responsabilidad.
5. Analicen a quién beneficia ser responsable en las acciones que realizamos.
- 6.-Realizar dibujos con animaciones (historietas) donde se vea cada quien responsable en sus acciones.
- 7.- Exponer sus historietas ilustradas ante los compañeros de escuela (puerta del salón de clase)

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes respecto a asumir los compromisos y consecuencia de actos.
(Observar si se ha alejado la violencia física o verbal en sus actos.

Registros de evaluación, diarios, etc.

Activar Window
Ve a Configuración

13 SEMANA

“TODOS SOMOS RESPONSABLES, YO, TU, ÉL, NOS”

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE (LEMA)

18 AL 22 DE FEBRERO

PROPÓSITO:

- Entender el valor de la responsabilidad como la asunción de nuestras acciones, para ir valorando poco a poco los avances que tiene cada uno.
- Comentar sobre las impresiones recibidas de lo que es la responsabilidad.

1

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE

ACTIVIDADES

- 1.-Lectura del diario de grupo.
- 2.-Numerar para formar 8 equipos (técnica)
- 3.- Por equipo dramatizan una acción responsable
(2 equipos una acción del aula)
(2 equipos una acción de escuela)
(2 equipos una acción de la calle)
- 4.- Reunidos después en plenaria, comenten sobre los ejemplos observados que presentaron los compañeros de grupo.
- 5.- Hablen sobre algunos ejemplos que llevan a la práctica de ser responsables y no.
- 6.-escriban sus opiniones acerca de cómo nos comprometemos para ser responsables en las acciones que corresponda en el salón, escuela y casa.

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes respecto a asumir los compromisos y consecuencia de actos.
(Observar si se ha alejado la violencia física o verbal en sus actos.

Registros de evaluación, diarios, etc.

Activar Window
Ve a Configuración

13 SEMANA

“TODOS SOMOS RESPONSABLES, YO, TU, ÉL, NOS”

REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA

18 AL 22 DE FEBRERO

PROPÓSITO:

- Entender el valor de la responsabilidad como la asunción de nuestras acciones, para ir valorando poco a poco los avances que tiene cada uno.
- Comentar sobre las impresiones recibidas de lo que es la responsabilidad.

2

QUÉ SIGNIFICA SER RESPONSABLE

ACTIVIDADES

- 1.- BIENVENIDA A PADRES DE FAMILIA.
- 2.- Proyección de imágenes: dibujos, historietas, opiniones de alumnos, sus logros alcanzados.
- 3.- Opiniones de padres de familia.
- 4.- Opiniones de alumnos ante padres de familia.
- 5.- Visita del director al aula.
- 6.-Agradecimientos al director por apoyar el proyecto y a los padres de familia.
- 7.-Felicitaciones a los alumnos por su cambio como proceso y a la mayoría de padres asistentes por su apoyo que dieron siempre para concretar el proyecto.

EVALUACIÓN: La disposición de los alumnos y sus actitudes respecto a asumir los compromisos y consecuencia de actos.

Sobre respeto, honestidad y responsabilidad.
(Observar si se ha alejado la violencia física o verbal en sus actos.
Registros de evaluación, diarios, etc.

Activar Window
Ve a Configuración

CONCLUSIONES

La investigación, está ya casi culminando el proceso de sistematizar la información. Se ha llegado a este punto donde se ha avanzado en tres grandes momentos de la espiral de la investigación acción, el momento 1, 2 y ya culmina la parte 3, que sugieren y recomiendan los estudiosos de la teoría de la acción entre ellos: John Elliot, Mckernan y Boggino, como parte de esa reflexión de la práctica del quehacer profesional.

El 3er momento incluye en la aplicación de estrategias y su evaluación, situación que demostró que poco a poco se vuelve más interesante al avanzar. Fui descubriendo lo valioso que es este tipo de estudio, donde se dieron buenos resultados. Hubo grandes logros en los alumnos, pero sobre todo el acercamiento de los padres de familia comprometiéndose a trabajar con sus hijos. Pude ver resultados como culminar el trabajo con los alumnos de 6º Grado, con las plenarias en clase y sus aportaciones personales de mejora. Sus cambios y madurez al escribir y leer frente al resto del grupo y decir “tú no estás cambiando, y el resto quiere cambios”. También a padres decir “¿si fuera tu hijo lo expulsarías? Muy buen trabajo para todos. Ojalá algún día todos los docentes se animen a buscar resultados de los por qué suceden situaciones muchas veces incomprensibles en el contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRY, G. “Pedagogía de la formación”. (1993)
- JOSE LUIS GARCÍA LLAMAS. Formación del profesorado: necesidades y demandas. (1999).
- J.ELLIOTT. La investigación acción en educación. 1990 (6ª ed. 2010).
- J. MCKERNAN. Investigación acción y currículum. 1997 (3ª ed. 2008)
- DELVAL, Juan. “Una escuela para el desarrollo de la autonomía del niño”, en crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. México. Ed.paidós. (1991)
- NORBERTO BOGGINO. Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. (2004).
- TAPIA MOTE DIANA. Tesina sobre la violencia escolar en las escuelas secundarias de México. Tesina profesional. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. 2012.
- PETER WOOD. La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa. (3ª ed.1995)
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL. Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. 9.ª ed. 2000.
- SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO. (1993) Didáctica de la problematización en el campo de la educación.
- JEN BURNEY. El conflicto una realidad cotidiana.

WEBGRAFÍA

Sobre las conductas disruptivas en el aula.

<http://educacionysolidaridad.blogspot.mx/2012/12/sobre-las-conductas-disruptivas-en-el.html>.
27 de febrero 2017.

Observatorio estatal de la convivencia escolar. Manual de interpretación de indicadores de la calidad de la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. 2009

http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/Manual.pdf. 4 marzo 2017

http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf

Conductas disruptivas en el aula

<http://educacionysolidaridad.blogspot.mx/2012/12/sobre-las-conductas-disruptivas-en-el.html>

Fecha 27 de febrero 2017.

Observatorio estatal de la convivencia escolar. Manual de interpretación de indicadores de la calidad de la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. 2009

http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/Manual.pdf. 4 marzo 2017

La evaluación nacional de logro académico en centros escolares (ENLACE)

http://enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/ 5 marzo 2017

plan nacional de educación primaria 1993.

http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf.

5/03/2017.

Silvia Schmelkes. “la formación de valores en la educación básica” y otros.

http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf

ESTRATEGIA DIDÁCTICA CON LEGO® SERIOUS PLAY® PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: CASO ESCOM

Eje temático 3: Los estudiantes

Maribel Aragón García¹

Yaxkin Flores Mendoza²

Resumen

El Instituto Politécnico Nacional a través del modelo Educativo esclarece que la docencia debe fomentar el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades con el fin de que los estudiantes sean autosuficientes. En este sentido, el énfasis está en los estudiantes, buscando que estos aprendan estrategias que le permitan autorregular su aprendizaje. Conocer implica para nosotros como docentes hacer parte del aprendizaje de los estudiantes. Esto se concretiza en un permanente diagnóstico de cómo se están formando las competencias, orientando a cada estudiante para que a su vez, se auto diagnostique, lo que conlleva la enseñanza de estrategias de aprendizaje de acuerdo a los tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser. En este sentido, el diseño de la presente estrategia didáctica hace referencia al plan de acción a ejecutar de forma sistemática para lograr el objetivo de desarrollar competencias directivas

Introducción

La formación en ingeniería y dirección de proyectos implica, cada día, superar nuevos retos, para desarrollar futuros profesionales capaces de abordar los retos que se les plantea (Misle & Gómez, 2014), que llega a demandar la necesidad, latente, de implementar nuevas metodologías y modelos de enseñanza que permitan a los estudiantes enfrentarse a problemas y liberar todo su potencial.

En los ámbitos del diseño, emprendimiento, innovación e ingeniería, LSP ayuda a los alumnos a reflexionar y discutir ideas complejas, mejorando su compromiso y su capacidad de resolver problemas, aplicándose como mecanismo para la creación de equipos y promoción de la creatividad, con resultados satisfactorios en la educación superior en Ingeniería de Computación (Hyvönen, 2014).

Método pedagógico

Se utilizará el método pedagógico cognoscitivo considerando al constructivismo y el aprendizaje significativo considerando el método clínico de Piaget quien incorpora el juego como parte fundamental para la construcción de significantes individuales

¹Escuela Superior de Cómputo- Instituto Politécnico Nacional. México. ipnaragong@gmail.com

²Escuela Superior de Cómputo- Instituto Politécnico Nacional. México. floresya@hotmail.com

adaptado a sus deseos por lo cual la creatividad estaría en las actividades lúdicas recreativas y no en la adquisición de las normas regidas del lenguaje oral y escrito.

Estrategia didáctica

Acorde con el método del constructivismo, la estrategia didáctica por implementar para el desarrollo de competencias directivas radica en la naturaleza cognitiva del juego fundamentada en la metodología Scrum, la cual es un proceso en el que se aplican de manera regular un conjunto de buenas prácticas para trabajar colaborativamente, en equipo, y obtener el mejor resultado posible de un proyecto. Estas prácticas se apoyan unas a otras y su selección tiene origen en un estudio de la manera de trabajar de equipos altamente productivos.

En Scrum se realizan entregas parciales y regulares del producto final, priorizadas por el beneficio que aportan al receptor del proyecto. Por ello, Scrum está especialmente indicado para proyectos en entornos complejos, donde se necesita obtener resultados pronto, donde los requisitos son cambiantes o poco definidos, donde la innovación, la competitividad, la flexibilidad y la productividad son fundamentales.

Técnica didáctica

Legó® Serious Play® que es una Metodología utilizada para la exploración y la gestión de problemas y desafíos en tiempo real.

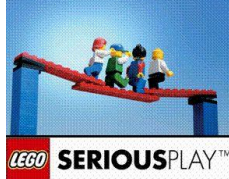
En 1996, la empresa Legó® solicita el diseño de un programa de desarrollo ejecutivo, en el que, de modo natural, se incorporen aspectos de juego, constructivismo y construccionismo, animando a los participantes en el programa a utilizar material de la empresa, para hacer y expresar significados (Roos et al., 2004)

El trabajo en equipo, aporta valor a la resolución de problemas, desde una dinámica colaborativa, motivadora e informadora (Rasmussen, 2006). LSP facilita esta interacción positiva y permite adaptar estrategias en tiempo real, alentando el deseo de cada integrante del grupo de comprometerse, lográndose que:

- Se descubran nuevas ideas
- Se tenga acceso a la experiencia, conocimiento y comprensión de cada individuo
- Se confíe en el conocimiento compartido
- Se motive para actuar sobre el conocimiento compartido
- Se adquiera mayor compromiso con la acción compartida
- Se prepare al equipo para responder óptimamente a lo desconocido

Cuándo usar Legó® Serious Play ®

| | | |
|---|---|---|
| 1. Detección, tracción, selección, seducción, | 2. Desarrollo de la identidad de productos y servicios: Analizarlos y | 3. Resolución de problemas: analizar y resolver problemas |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| desarrollo personal y del talento junto con la construcción del propio plan de carrera | proponer mejoras innovadoras | complejos, mejorando los procesos de toma de decisiones. |
| 4. Escenarios de negociación: lograr escenarios ganar ganar y mejorar los acuerdos con los otros | 5. Change management: facilitar e implementar cambios estructurales fusiones y reingenierías | 6. Desarrollo de mercado: marcar diferencias con la competencia y crear nuevos mercados |
| 7. Desarrollo de estrategia: crear nuevas estrategias y poner a prueba las existentes. | 8. Imaginación y construcción de escenarios futuros de diversos temas, industrias y negocios | 9. Estrategias para la fusión de culturas organizacionales diferentes |
| 10. Team building: construir el mejor equipo de trabajo | 11. Construcción de ADN y estrategias de marcas | 12. Conocer a los candidatos y analizar el perfil profesional |
| 13. Evolución de competencias a través de un assessment center | 14. Lego síntesis: consolidar lo aprendido y obtener conclusiones concretas de una reunión |  |
| 15. Desarrollo nuevos productos y servicios | 16. Desarrollo y creación de estrategias comerciales y ventas | 17. Principios básicos del coaching para directivos y gerentes y público en general que tenga a su cargo personal |
| 18. Decidiendo y poniendo a prueba una estrategia | 19. Liderazgo transformacional: implementando un liderazgo transformacional en toda la organización | 20. De emprendedor a empresario |
| 21. Enfrentando un gran problema | 22. Diseño de modelo de negocio: diseña, reinventa y desarrolla nuevos modelos de negocio | 23. Coaching personal y de equipo |
| 24. Evolución de competencias a través de un assessment center | 25. Cultura emprendedora | 26. Desarrollando una estrategia de cobranza efectiva |

Especificación de la estrategia didáctica

| | | |
|--|--|--------------------------------|
| Docente: Maribel Aragón García | Nivel: Licenciatura | Fecha de envío: Agosto 2017 |
| Unidad de aprendizaje: Gestión empresarial | | |
| Transversalidad con otras asignaturas: Proyectos de Tecnologías de Información y Liderazgo | | |
| <p>Competencia o competencias abordadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajar en equipo con base en la metodología Lego© Serious Play® para el desarrollo de competencias directivas | <p>Criterios de desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> Los integrantes del equipo son seleccionados de acuerdo a la tarea La dirección del equipo es establecido consensualmente Los roles son designados de acuerdo a la tarea El sistema de comunicación es establecido de manera participativa La toma de decisiones conlleva la argumentación y participación consensual Los criterios y procedimientos de evaluación del desempeño son establecidos y aplicados con transparencia El empoderamiento de los miembros del equipo se efectúan en concordancia con los requerimientos del proyecto El tiempo es regulador de springs de desempeño con parámetros de entregables | |
| Saberes esenciales | | |
| <p>Saber conocer y saber hacer</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajar en equipo : concepto e importancia Equipos de trabajo eficaces: roles y aptitudes Comunicación grupal : intención y retroalimentación División técnica y social del trabajo Visión compartida Sinergia Clima organizacional Empoderamiento Liderazgo | <p>Saber ser</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivación al logro Espíritu de reto Espíritu de equipo Perseverancia Automotivación | |
| <p>Problema del contexto: Uno de los problemas educativos conlleva la desconexión de los aprendizajes generados en el aula con las exigencias del mercado laboral, en este sentido el desarrollo de competencias directivas cobra relevancia como aquellos comportamientos observables y habituales que justifican el éxito de los estudiantes en su entorno laboral.</p> | | |

El profesional de la carrera Ingeniero en Sistemas computacionales no cuenta con una formación en suma fortalecida en el desarrollo de competencias directivas pese a que en el campo laboral de esta área profesional, los egresados trabajan en su mayoría como líderes en proyectos en consultorías reconocidas.

Secuencia didáctica

Duración de clase 1.30min

Propósito: Desarrollo de competencias directivas

Competencia a desarrollar: trabajar en equipo con base en la metodología Lego Serious Play

| Tiempo dedicado | Momento de la estrategia a didáctica | Actividades realizadas Articular las actividades de docencia (del docente) con las actividades de aprendizaje (de los estudiantes) | Recurso didáctico | Observaciones sobre el desarrollo de las actividades: |
|-----------------|--------------------------------------|--|-------------------|---|
| 20min | Apertura | <p>El docente utiliza la estrategia pre instruccional de Preguntas detonadoras para contextualizar la temática a abordar</p> <p>¿Cuál es la importancia de la toma de decisiones de un ISC en proyectos de desarrollo tecnológico?</p> <p>¿Qué rol juega actualmente el ISC en el ámbito empresarial?</p> <p>El alumno a partir de sus respuestas generará una Lluvia de ideas conceptuales centradas en las temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Competencias directivas Manejo de conflicto Comunicación asertiva Negociación Liderazgo Empowerment | Plenaria | Participación individual |

| | | | | |
|--------------|--------------------------|---|---|-----------------------------------|
| <p>40min</p> | <p>Desarrollo</p> | <p>La simulación tiene tres partes naturales: antes del juego, juego y después del juego o debate.</p> <p>El alumno desarrollará:</p> <p>Antes del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organizar los equipos ● Definir el proceso ● Hacer el esquema del proyecto ● Construir la pila del producto <p>Estimar Juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planificar el Sprint ● Sprint ● Revisar el sprint <p>Después del juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Debatir | <p>Se forman equipos de máximos 5 personas cada uno (los mismos asistentes se auto organizan).</p> <p>Cada equipo tiene el objetivo de construir algún elemento de la ciudad.</p> <p>La visión del producto es: una Ciudad con 200 piezas (por equipo).</p> <p>Administración del tiempo: tres springs de 9 minutos cada uno.</p> | <p>Gestión de recursos</p> |
|--------------|--------------------------|---|---|-----------------------------------|

| | | | | |
|-------|--------|--|----------|--------------------------|
| 30min | Cierre | <p>El docente indagará</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observaron? • ¿Cómo se sintieron al estar en un equipo Scrum? • ¿Cómo resultaron las iteraciones cortas? • ¿Fueron exactas las estimaciones (entregas)? • ¿Qué haríamos de otra manera desde el principio si tuviéramos otra oportunidad de practicar el juego? • ¿Cuál fue el trabajo del propietario del producto? • ¿Cómo te sentiste después del primer sprint, cuándo fue necesario que casi todos los elementos se volvieran a hacer? • ¿Qué hizo el Scrum Master? • ¿Cómo cambiaría tu estrategia si sabes que el propietario del producto no estará disponible durante los sprints? • ¿Cómo fue la comunicación entre los equipos? • ¿Hubo dependencias? ¿Cómo se resolvieron? • ¿Qué aprendiste? | Plenaria | Participación individual |
|-------|--------|--|----------|--------------------------|

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo está supeditado al apropiamiento de las habilidades gerenciales en el desarrollo de las siguientes competencias:

Técnicas: Atributos o rasgos distintivos que requiere un trabajador excepcional en un puesto de trabajo determinado

Directivas: comportamientos observables y habituales que justifican el éxito de una persona en su función directiva

Empresariales: competencias que hacen referencia al perfil directivo en sentido estricto

Estratégicas: competencias orientadas a la obtención de resultados económicos

Estratégicas: competencias orientadas a fomentar el desarrollo de los colaboradores e incrementar su compromiso con la empresa

Todo encaminado a la eficacia personal entendiéndose como los hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno. (pro actividad, autogobierno, gestión personal y desarrollo personal)

Conclusiones

El proceso central es lo que define la esencia de la metodología de LSP los cuales se constataron en cuatro aspectos fundamentales:

1. Plantear la pregunta: El facilitador plantea un desafío a los participantes, que debe presentarse de manera clara y concisa, pero sin dar una solución obvia
2. Construir. Se construyen modelos respondiendo a la pregunta del facilitador, con base en lo que cada participante sabe e imagina sobre el desafío de negocios. Las piezas ayudan a crear una historia que le da sentido al modelo
3. Compartir: Los participantes comparten los modelos y las historias que crearon.
4. Reflexionar: se fomenta la reflexión como forma de internalizar y conectar las creaciones con la realidad.

Esta estrategia, con el enfoque adecuado, permite desarrollar en los estudiantes varias competencias transversales: planeación, liderazgo, creatividad, motivación, compromiso, actitud abierta, colaboración, resiliencia, trabajo en equipo y comunicación oral efectiva y asertiva; navegando por su inteligencia integrada y construyendo modelos representativos simples como respuesta a problemas reales planteados.

La implementación de la estrategia se justifica en las áreas temáticas relacionadas con la gestión empresarial y la ingeniería en sistemas computacionales, al ser objetivo de las mismas tanto la creatividad y diseño de los proyectos como el desarrollo de las funciones, roles y responsabilidades de los equipos de trabajo. Para ello, el juego ha de ser tomado en serio en las aulas de ingeniería.

Referencias

Adriana Gomez, R. M. (21 De Agosto De 2014). Jugando Con Lego En La Universidad. Recuperado El 3 De Enero De 2018, De Acofi Asociación Colombiana De Facultades De Ingeniería: <https://www.acofipapers.org/index.php/Ei/2014/Paper/View/794>
Cerezo Narváez, A. O. (14 de Julio de 2017). TRABAJANDO EN COMPETENCIAS CON LEGO® SERIOUS PLAY® EN LA ETAPA UNIVERSITARIA. Recuperado el 3 de Enero de 2018, de AEIPRO: <http://dspace.aepro.com/xmlui/handle/123456789/470>

Competencias_transversales_y_Lego_Serious_Play_la_. (2015). Congreso In-Red 2015. Recuperado el 3 de Enero de 2018, de researchgate.net: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Albers/publication/300095964_Competencias_transversales_y_Lego_Serious_Play_la_necesidad_de_un_enfoque_adecuado/links/57c5668b08ae496e42126d8a.pdf

Dávila Vélez, J. G. (6 De Agosto De 2013). Evaluación Del Juego Como Herramienta Didáctica En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje En La Administración De Operaciones En El Programa De Ingeniería Industrial. (U. A. Occidente, Editor) Recuperado El 2018 De Enero De 2018, De Red Repositorio Educativo Digital Universidad Autónoma De Occidente: <https://red.uao.edu.co/handle/10614/5185>

Gustavo Villamizar Acevedo, J. E. (2015). El lego serious play como herramienta para solucionar problemas sociales. Estudio con alumnos de administración de empresas. Cultura Educación y Sociedad , 6 (1), 9-24.

Misle Rodríguez, R., & Gómez Cabrera, A. (2014). Jugando con lego en la universidad. 2º Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería, 7. Cartagena de Indias: ACOFI.

Hyvönen, J. (2014). Creating shared understanding with Lego Serious Play. Seminar 58314308 Data- and Value-Driven Software Engineering with Deep Customer Insight, 36-42. Helsinki: University of Helsinki.

Rasmussen, R. (2006). When You Build in the World, You Build in Your Mind. Design Management Review 17 (3): 56-63. DOI: 10.1111/j.1948-7169.2006.tb00053.x.

Roos, J., Victor, B., & Statler, M. (2004). Playing seriously with strategy. Long Range Planning 37 (6): 549-568. DOI: 10.1016/j.lrp.2004.09.005.

ESTRATEGIAS PARA EL LOGRO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Eje temático: 2. Calidad Educativa. Eficiencia, eficacia y pertinencia ¿Los únicos rasgos de la calidad?

Autores: Mtra. María del Carmen Nakasima Villafuerte
Mtra. Claudia Margarita Paz Reboloso
Mtro. José Eleazar Robles Alonso
Mtro. Arnoldo Flores García

Resumen:

Este proyecto de intervención es resultado a la necesidad de aumentar la calidad educativa de las escuelas primarias donde los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila realizan sus prácticas durante cada período escolar de práctica. Como reflejo de lo que se vive en la actualidad de México, la cual se basa en la nueva reforma educativa donde se requiere de una eficacia interna vinculada a los elementos de la estructura, proceso y producto de la educación, por lo tanto, es muy importante tener en cuenta que lo primero a atender es el alumno, y lo segundo es la escuela. Siendo la prioridad el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos de la educación básica como la de los docentes en formación. Este proyecto se basa en lo estipulado en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), donde algunas de sus estrategias para la calidad son las siguientes:

- * Aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas.
- * Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.
- * Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.
- * Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional.
- * Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos.

Partiendo del diagnóstico que se llevó a cabo por parte de los docentes en formación, mediante observación de campo y entrevistas realizadas a los estudiantes y padres de familia, se detectaron algunas situaciones las cuales se pretenden mejorar durante la primera fase donde se aplicarán algunas estrategias en el período de práctica en los meses de noviembre y diciembre, se espera obtener resultados que impacten positivamente tanto en el aprendizaje en los futuros docentes de la BENC como los estudiantes de las primarias. Esta investigación será de tipo cualitativo con modalidad de investigación acción en una muestra de los alumnos de 4to grado de la LEP y los alumnos de primaria donde estos alumnos de 4to grado llevan a cabo toda su práctica pedagógica.

Introducción

Partiendo en una definición completa de la Calidad según la UNESCO, en el Marco de Acción de Dakar en el 2000, describe las características deseables de:

- los estudiantes, motivados y sanos,
- los procesos en los cuales los docentes competentes utilizan pedagogías activas,
- los contenidos los cuales son los programas de estudios relevantes, y
- los sistemas de una buena administración y distribución de recursos equitativa, con entornos educativos seguros, sanos e integrados, con el fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos los alumnos.

Fundamentación

La calidad educativa se entiende como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un sistema de enseñanza que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otro sistema (Anaya, 1983); o como “el conjunto de propiedades inherentes a la educación, que permiten juzgar el valor de la realidad educativa (Vidal, 2007, p.2); y entendida como el conjunto de los rasgos deseable de un sistema educativo se enumeran: necesidad de una mayor pertinencia; necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados; y necesidad de respetar los derechos de una persona como es debido. (UNESCO, 2005, p. 32).

Significa eficacia interna, que se vincula a los elementos de la estructura, el proceso y el producto de la educación, con cualidades como la integridad, la coherencia y la eficacia misma (García, 1980), como indicación de que una actividad ha alcanzado el fin que persigue. Son aspectos cuantitativos: la creación de puestos escolares para conseguir la escolarización total y la mejora de las condiciones materiales de los mismos. Superada esta etapa, las demandas se dirigen a niveles formativos e instructivos más altos, en consonancia con la evolución social, política, cultural y económica de la comunidad. Es la fase cualitativa de la calidad de la educación.

Entre los *factores* que pueden generar la calidad de la educación, y que, a su vez, pueden servir de indicadores para valorarla, pueden distinguirse:

- ✓ A nivel de sistema escolar: Recursos que se destinan a educación, estructura y funcionamiento del sistema educativo, investigación educativa y contexto general dentro del que se produce el hecho educativo.
- ✓ A nivel de centro educativo:
 - De tipo estructural: formación del profesorado, medios didácticos, espacios escolares, contexto sociocultural, servicios complementarios, relación numérica profesor-alumno, entre otras.
 - De funcionamiento y organización: programas, métodos de enseñanza, perfeccionamiento del profesorado, orientación escolar, organización del centro, clima social del centro y de las clases, actividades extraescolares, evaluación de la enseñanza, relación con el entorno e investigación.

La eficacia de un sistema educativo forma parte de los criterios de evaluación del sistema y se relaciona estrechamente con su programación o planeación estratégica. Cuando lo evaluado coincide con lo programado el nivel de eficacia es máximo.

Desde la mitad de los años 60's, el interés por evaluar la eficacia del sistema escolar ha sido grande. Parece más sensato implementar evaluaciones formativas que se refieran al proceso más que a sus resultados; al sistema educativo más que a sus centros; y al docente y los alumnos (grupos de alumnos) en cuanto a sus competencias como medio para orientar su trabajo, para conocer su nivel formativo y para estimular el grado de asimilación de las influencias educativas que reciben.

Las estrategias educativas constituyen los planteamientos conjuntos de las directrices que determinan actuaciones concretas en cada una de las fases del proceso educativo. Arrancan del marco determinado por la política educativa y conducen al establecimiento detallado de una planificación educativa. Los planteamientos estratégicos deben prever la estructuración en fases sucesivas, así como la posibilidad de readaptación a las circunstancias que pueden producirse (Santillana, 1995, p.593).

Por ello, una planeación estratégica (Ander Egg, 2007) requiere de una evaluación inicial integral de la situación de partida y de un diagnóstico sistemático de su evolución como "feedback" para las decisiones de readaptación de dicha estrategia. En su función de diagnóstico, la evaluación de la situación inicial permitirá comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos; en su función de pronóstico, revela las posibilidades del sistema como base para orientar la estrategia hacia los índices de calidad educativa a que se aspira.

El diagnóstico significa la evaluación de una situación dada, un juicio emitido sobre un hecho y su conjunto de circunstancias (Santillana, 1995, p. 399). En sentido estricto, un diagnóstico hace referencia al método por el que se trasladan y comparan hechos desconocidos con otros conocidos, para descubrir, mediante esta comparación, rasgos distintivos, anomalías o funciones deterioradas (Gil Fernández, 1991, p. 150). El resultado del diagnóstico surge de la adecuación o no entre la situación actual a la que se aplican las técnicas de examen y el paradigma que se ha tomado como modelo.

Problemáticas

En el acercamiento al uso del Diagnóstico Pedagógico, lo más común ha sido abordar la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, dirigir una escuela y conducirla al éxito precisa, también, poseer suficientes elementos de todos los factores que juegan un importante papel en el desarrollo de la labor educativa de la escuela, así como de los procesos que en ella acontecen.

- ¿cómo se sienten los alumnos en el centro?, ¿qué esperan de él?, ¿tiene sentido de pertenencia a la escuela?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cómo piensan?, ¿qué quieren ser?
- ¿cómo se sienten los docentes y trabajadores en la institución? ¿qué esperan de sus alumnos?, ¿conocen los docentes a sus alumnos?
- ¿cuáles son las expectativas de los padres con sus hijos?, ¿qué esperan los padres de la escuela, y la escuela de los padres?

- ¿cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje?, ¿atienden los docentes a los procesos de instrucción, desarrollo y educación de sus alumnos?, ¿qué limitaciones presentan para ello?
- ¿cómo es el clima pedagógico en el aula y en el centro?, ¿cómo es el sistema de relaciones entre los alumnos; entre estos y los docentes; entre los docentes; y entre docentes y padres?
- ¿cuáles son las características de la comunidad en la que está la escuela?, ¿qué potencialidades se aprecian?, ¿cuáles influencias negativas tendría que contrarrestar la escuela?

No bastan las interrogantes de primer momento: ¿Cómo serán los alumnos que ingresen?, ¿mejorará Pepito, le ayudarán las vacaciones?, ¿continuará sus estudios Juanito?, ¿cómo será el maestro nuevo?, ¿qué tal será aquella familia que traerá a sus hijos por primera vez?...

El quehacer pedagógico precisa de profundizar en los problemas que existen, conocer las potencialidades y dificultades, qué está más logrado y qué menos, en qué nos podemos apoyar y qué es necesario contrarrestar.

Propuesta

I. Lo primero es el alumno:

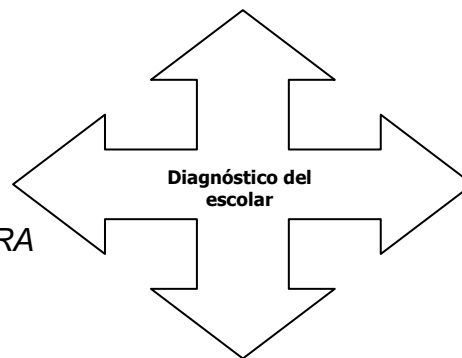
Implementar, por la vía de la *capacitación* de funcionarios, directivos y docentes, y por medio de la *demonstración* en instituciones escolares, la realización sistemática del Diagnóstico Pedagógico Integral de los alumnos, siguiendo metodologías, instrumentos y procedimientos de análisis que ya se encuentran elaborados y aplicados por otros países y que solo requerirían la necesaria adaptación a las condiciones y características de la educación en el Estado.

APRENDIZAJE
DE
ASIGNATURAS

MADUREZ
ESCOLAR

CAPACIDAD
DE TRABAJO

DESARROLLO
INTELLECTUAL



CARACTERIZACIÓN
DE SUS CUALIDADES,

HABILIDADES PARA
EL TRABAJO
DOCENTE

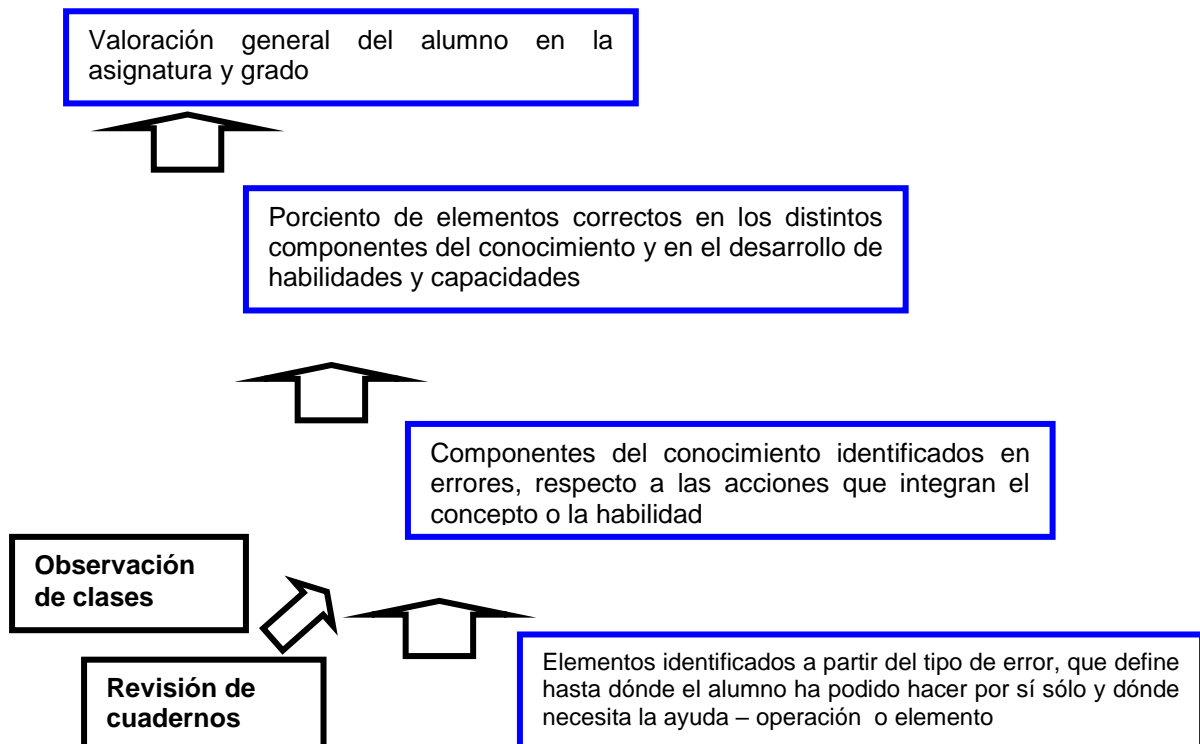
RELACIONES CON
OTROS

MOTIVOS E
INTERESES

NORMAS DE
COMPORTAMIENTO

DESARROLLO
BIOLÓGICO

Abordar el diagnóstico del alumno de forma integral se convierte en una necesidad, dado el estrecho vínculo e interdependencia entre los factores cognitivos, afectivos, motivacionales y volitivos de la personalidad.

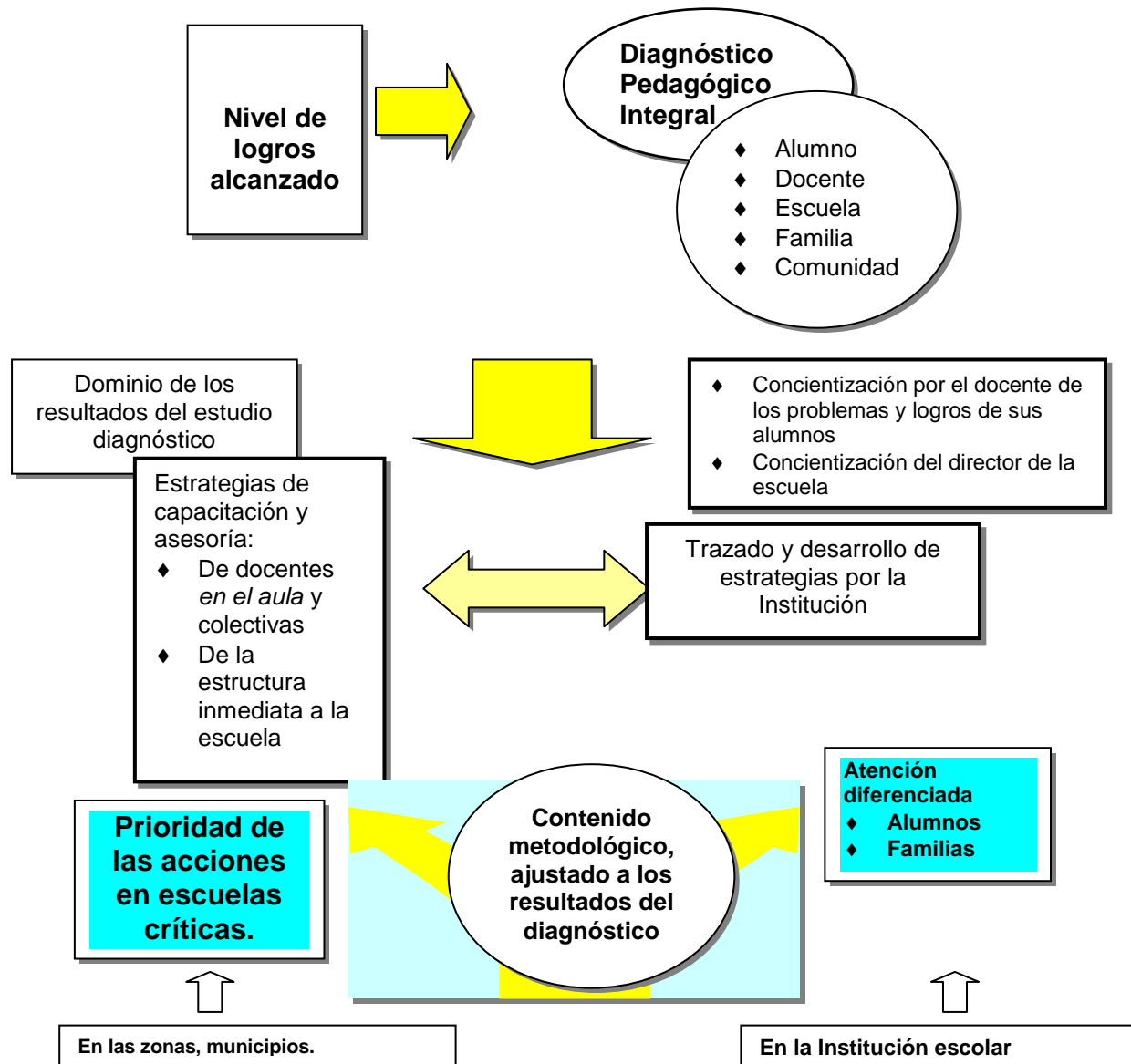


En el diagnóstico del aprendizaje se aplican las Pruebas de Análisis por Elementos del Conocimiento, que permiten evaluar un conocimiento, hasta llegar a encontrar el primer nivel de dificultad que presentó el alumno al enfrentarse a ese contenido, aunque haya sido de años anteriores, lo que le impide comprenderlo en el nivel de exigencia actual.

II. Lo segundo es la Escuela.

El diagnóstico integral de las instituciones educativas incluye a los docentes, alumnos, familias y comunidad, lo que posibilitará comprender de una manera integrada los principales fenómenos que están implicados en el proceso educativo de los estudiantes. En los estudios integrales de diagnóstico dirigidos al perfeccionamiento de la escuela, se considera al alumno como el centro del problema a investigar y las otras variables se exploran en función de éste. También existen los instrumentos para la medición y evaluación de estas variables.

La estrategia educativa.



En la primera fase se aplicarán algunas estrategias durante el periodo de práctica que llevan a cabo los docentes en formación en los meses de noviembre y diciembre, basándose en el diagnóstico que se llevó mediante la observación de campo y entrevistas a los infantes y padres de familia de las escuelas primarias por parte de los alumnos de la LEP. Estas primeras estrategias serán para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y a la vez mejorar la práctica pedagógica de los docentes en formación. Un de ellas son: * Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes. * Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos.

A continuación, se detalla cada estrategia que se lleva a cabo en la primera fase de esta propuesta de mejora en la calidad educativa de las primarias como de la misma BENC:

- ❖ Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes. En esta estrategia los futuros docentes realizan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basándose en la comunidad, Y el éxito de cualquier Reforma es que los docentes tengan una activa participación y sentimiento de pertenencia. Pero a la vez todos los profesores de todos los niveles deben de ser respetado y remunerados justamente, también deben tener apoyo para poder estar actualizándose y un sistema de promoción. Asimismo, deben aceptar la responsabilidad profesional y dar resultados tanto a sus estudiantes como a la comunidad general.
- ❖ Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Esta estrategia para tener éxito y lograrlos objetivos de la EPT, se definieron las políticas, se establece los objetivos e indicadores del avance, además de asignar recursos. Este monitoreo de como se está llevando a cabo permite revisar el rendimiento y a su vez evaluar los resultados cualitativos y cuantitativos. Al finalizar la práctica profesional de los docentes en formación se podrá obtener las estadísticas donde se desglosa los datos exactos obtenidos del censo llevado a cabo en las primarias. Y como último punto es conveniente fomentar la supervisión y evaluación constantes de la EPT, con la plena participación de la comunidad.

Conclusiones

Como se conoce la calidad educativa ha sido estudiada desde hace varias décadas, para poderla medir se debe entender desde la perspectiva que es un derecho humano según la OREALC/UNESCO Santiago (2007a), donde menciona que la calidad de la educación ha de reunir las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia.

Lograr la calidad educativa en las escuelas formadoras de docentes es compromiso de todos los agentes educativos, es relevante porque tiene un gran impacto en la educación básica, si queremos que en las primarias del país se favorezca la calidad entonces debemos llevar a cabo estrategias donde se pueda llevar un

Benemérita Escuela Normal de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México, correo electrónico:
carmen_nakasima@hotmail.com

monitoreo del proceso de enseñanza aprendizaje para que el docente realice una reorientación a su práctica docente, también contar con un programa donde a los docentes se les motive el estar capacitándose continuamente y mediante incentivos económicos, pago de algún posgrado o bien con materia prima en este caso material didáctico digital o equipamiento del aula para que los alumnos de los maestros cuenten con todas las herramientas digitales las cuales son de gran apoyo para lograr ese aprendizaje significativo, estamos seguros que la calidad educativa en nuestro México será impactada favorablemente.

Referencias

- Anaya, J. (1983). Calidad de la enseñanza. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Ander Egg, E. (2007). *Introducción a la Planificación Estratégica*. 13ª edición. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- García, V. (1980). *La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar*. Aula abierta, N° 30, 1980, págs. 4-17.
- Gil, P. (1991). *Diagnóstico pedagógico*. En Santillana (Ed) *Léxicos de Ciencias de la Educación*. Tecnología de la educación. Madrid: Santillana.
- Santillana. (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Vol. 1. Madrid: Santillana, S.A.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Recuperado 2017 de 24 de octubre en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado 2017, 15 de octubre en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- Vidal, L. (2001). Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°. 44/4 – 10 de noviembre de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Juan Alberto Hernández Nicolás
Eje temático: 4 Evaluación. ¿Cómo nos gustaría evaluar y que nos evaluaran?

**TÍTULO: EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN
BÁSICA DESDE LA SOCIOFORMACIÓN**

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

Resumen

Mediante un análisis documental se revisó el tema de la evaluación de competencias es un tema que ha tenido diversos acercamientos teórico-metodológicos, sin embargo, aún existen lagunas y sesgos en la ejecución de ésta; principalmente cuando se implementa con fines político-administrativos. La evaluación del desempeño docente en México ha generado diversos conflictos en torno a la forma en que debería llevarse a cabo, se han puesto bajo la lupa las finalidades con las que se realiza y se han discutido nuevas formas de hacerla más integral para mejorar la calidad de la educación en el país. Ante eso han surgido diferentes aportes, uno de los más importantes es el de la socioformación, enfoque latinoamericano de las competencias de gran referencia a nivel mundial, que direcciona la transformación de las prácticas educativas en diferentes países de Iberoamérica. Se presenta la metodología “Valora” para la evaluación integral de las competencias docentes, bajo un paradigma que busca formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento y desde una perspectiva formativa de la evaluación, que permita la retroalimentación, la participación de los sujetos envueltos en procesos educativos, el mejoramiento de las prácticas docentes, de políticas públicas y por ende asegure la calidad de la educación.

Introducción

En la actualidad abordar el tema de evaluación docente implica desatar polémica, puesto que se ven envueltos factores de: políticas públicas, de estabilidad laboral, sindicales, económicas, entre otras. Principalmente en el marco de las actuales reformas educativas en México, las cuales han sido concebidas desde un paradigma que mezcla el liberalismo económico, la modernización, reducción del gasto público como consecuencia de la crisis financiera en el país (Díaz - Barriga, 2001), sin tomar en cuenta las necesidades prioritarias del Sistema Educativo Mexicano. Esto ha tenido como consecuencia establecer un sistema de evaluación docente que deja fuera aspectos a considerarse importantes, como el desempeño de los profesores en su contexto

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

alberto_1989@hotmail.es
jalbertohernandez@cife.edu.mx

de trabajo, las condiciones en las que desarrollan su práctica educativa, los materiales con los que cuentan, las necesidades que presentan sus estudiantes, su actividad académica en el aspecto de formación continua; por el contrario, se pretende mediante un instrumento estandarizado medir el desempeño y poner en riesgo su seguridad laboral.

La evaluación docente en educación básica se ha realizado desde el año 1992 en México, aplicándose como una estrategia de promoción y basada en la meritocracia (Cordero, Luna, & Patiño, 2013); sin embargo, desde 2011 se registran planteamientos que ponen al docente al centro de la evaluación, siendo así que en el año 2013 se decreta la Ley General del Servicio Profesional Docente que establecería la evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores mexicanos; y en el año 2015 estas acciones se ven cristalizadas con la primera evaluación del desempeño docente a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Si bien es cierto, que el examen de conocimientos no es el único instrumento que se emplea en la evaluación del desempeño docente en México es la que genera mayor inconformidad por su carácter universal; el informe de responsabilidades profesionales es en este caso la primera etapa de este proceso, dicho instrumento descarta la participación del propio docente evaluado, a procesos de metacognición para el análisis y mejora de su tarea pedagógica; además de que los juicios que en él se establecen quedan sujetos únicamente al criterio de la autoridad que lo elabora, sea el director o supervisor escolar, según corresponda el caso.

Respecto al proyecto de enseñanza, proyecto de gestión o proyecto de intervención, que en el primer caso consiste en una planeación didáctica con sus respectivas evidencias que debe desarrollar el docente en un período de tres a cinco sesiones donde deberá lograr las metas de aprendizaje de acuerdo a su programa de estudios; en el caso del proyecto de gestión e intervención que tienen que elaborar los subdirectores, directores y los asesores técnico pedagógicos y supervisores respectivamente, donde a partir de la ruta de mejora tendrán que diseñar un plan de trabajo de acuerdo con las necesidades de la institución establecidas en la ruta de mejora.

Dado el caso, las tres etapas de la evaluación del desempeño docente y los instrumentos utilizados en cada una de ellas, no incorporan ninguna estrategia de evaluación del desempeño del profesor en el aula; dentro del esquema del INEE y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) no se cuenta con la evaluación de la práctica *in situ* que permita identificar los logros y áreas de oportunidad del docente. Esta situación resulta incongruente al pretender evaluar las competencias docentes desde este modelo de evaluación del desempeño; “se

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado

A.C.

alberto_1989@hotmail.es

jalbertohernandez@cife.edu.mx

reconoce que evaluar el desempeño pedagógico es sumamente complejo y costoso, sobre todo cuando se tiene un sistema educativo de las dimensiones del mexicano” (Cordero, Luna & Patiño, 2013: párr. 60). Sin embargo, se tiene en cuenta que la finalidad del modelo de evaluación no es prioritariamente con propósitos de mejora continua del profesorado, sino más bien un instrumento de poder del estado para ejercer control en el magisterio mexicano.

La evaluación de competencias docentes desde la socioformación

La evaluación de competencias es un nuevo paradigma en el ámbito de la educación, que trasciende el enfoque tradicional, puesto que se centra en la actuación integral ante problemas del contexto y situaciones reales. Por su parte la socioformación es un enfoque pedagógico latinoamericano, creado por la necesidad de dar respuesta a las problemáticas que antiguos enfoques como el conductista, funcionalista y constructivista no podían solucionar; la socioformación busca formar ciudadanos con pensamiento complejo, que trabajen y emprendan proyectos para mejorar la calidad de vida, reducir la huella ecológica, educar para el cuidado de la salud, para ser éticos con los demás y consigo mismo; empleando las tecnologías para la información y comunicación, el trabajo colaborativo y la metacognición en la sociedad del conocimiento.

Esto implica que la evaluación se centre en las actuaciones de los docentes, es decir, que pone énfasis en el desempeño de los profesores en el aula, en su proceder día a día, para identificar sus fortalezas y debilidades; a su vez esto involucra tomar en cuenta los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los docentes que moviliza en su desempeño cotidiano en el aula. Para lograr una auténtica evaluación de competencias docentes con fines de mejora de la calidad de la educación, es preciso abandonar el viejo paradigma por objetivos, que resulta obsoleto ante las demandas actuales de la sociedad.

El modelo pedagógico basado en competencias exige una transformación de las prácticas tradicionales en la docencia, compromete al profesional de la educación a diseñar sus actividades y estrategias para desarrollar competencias en su estudiantado, de forma que les sirva para afrontar y responder determinados problemas en el día a día (Álvarez, 20011). El profesor debe fortalecer su rol como acompañante, generando interés y propiciando la articulación de saberes para aplicarlos en situaciones reales. Desde el enfoque socioformativo las competencias docentes se definen como las actuaciones integrales que poseen los profesores para mediar la formación integral de los estudiantes, el proyecto

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

alberto_1989@hotmail.es
jalbertohernandez@cife.edu.mx

ético de vida y el desarrollo de competencias, a través de la movilización articulada del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, desde una perspectiva de mejora continua e idoneidad (Tobón, 2011).

Para lograr una evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias, se deben tener en cuenta cuáles son aquellos rasgos que se tienen que valorar; en la socioformación se siguen diez acciones clave que el docente debe procurar, las cuales tienen sustento en los retos que plantea la sociedad del conocimiento, dichas acciones son: sensibilización, conceptualización, resolución de problemas, formación de valores y proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, creatividad, transversalidad, gestión de recursos y metacognición (Tobón, 2013, en Parra, et.al. 2015). Estos elementos favorecen el desarrollo integral y generan en los estudiantes la necesidad de aprender, propicia el aprender a aprender en un clima de confianza, motiva a los estudiantes alcancen los niveles de exigencia de los contenidos curriculares, impulsa la investigación para que generen proyectos, promueve la colaboración, el trabajo en equipo y fomenta la ética como algo primordial en su persona.

Metodología “Valora” para la evaluación de competencias docentes

La metodología “Valora” es una propuesta desarrollada por el investigador Sergio Tobón (2011), esta ha sido formulada desde una mirada formativa de la evaluación, buscando el desarrollo continuo del talento humano, teniendo como pilar la metacognición, el proyecto ético de vida y los proyectos formativos. Esta metodología además considera los problemas del contexto:

El programa Valora no se enfoca únicamente en los resultados (como ocurre erróneamente con muchas propuestas actuales de evaluación de las competencias), sino que también aborda los procesos. Esto hace que se tengan en cuenta tanto las pruebas de ejecución como los instrumentos para evaluar las actitudes y los procesos cognoscitivos. No se trata entonces de una metodología meramente enfocada en los procedimientos, sino que tiene muy en cuenta a la persona en su integralidad (Tobón, 2011: 10).

Teniendo en cuenta las bondades que presenta esta metodología en la valoración de competencias docentes al centrar su atención en el entorno natural de los profesores y de su trabajo en el aula, mencionaremos los ejes que integran dicha propuesta: 1) Formar y aplicar la competencia docente de evaluación, 2) establecer el fin de la evaluación de las competencias, 3) enfocarse en aprendizajes esperados y evidencias de los estudiantes, 4) emplear problemas del contexto en la evaluación, 5) evaluar por medio del portafolio, 6) planear y utilizar mapas de aprendizaje, 7) aplicar la metacognición en la formación y evaluación, 8)

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

alberto_1989@hotmail.es
jalbertohernandez@cife.edu.mx

diseñar y aplicar instrumentos de evaluación basados en problemas y 9) Retroalimentación (Tobón, 2011).

De acuerdo al primer eje *Formar y aplicar la competencia docente de evaluación*, involucra la competencia docente a evaluar, la ejecución de la competencia y la autoevaluación por parte del docente. En la segunda etapa correspondiente a *establecer el fin de la evaluación de las competencias*, es fundamentalmente importante considerar si la competencia se está evaluando con fines de: diagnóstico, formación, acreditación y/o certificación; ya que esto permitirá establecer las líneas de seguimiento y lograr mejores resultados en la valoración. El tercer aspecto en la metodología refiere a *enfocarse en los aprendizajes esperados y evidencias*; es muy importante esta etapa ya que de ésta se desprenden los criterios que regirán los instrumentos de evaluación; por ejemplo, un aprendizaje esperado podría ser el siguiente: “Establezco acciones de mejoramiento en mi competencia docente de evaluación con base en los retos del contexto y de determinado mapa de aprendizaje” (Tobón, 2011: 16).

En la cuarta etapa procede *emplear problemas del contexto en la evaluación*, estos pueden ser ejemplos de proyectos formativos; el siguiente eje es *evaluar por medio de un portafolio* que recoja parte de la metodología y sus fases. El sexto punto corresponde a *planear y utilizar mapas de aprendizaje*, los cuales pueden ser mapas de aprendizaje analíticos o sintéticos que sirvan a su vez como evidencia del proceso. El aspecto siete *diseñar y aplicar instrumentos de evaluación basados en problemas*, sin duda es uno de los puntos cruciales de esta metodología, porque es sumamente importante que al diseñar los instrumentos englobemos los conocimientos, las habilidades, las actitudes y el problema del contexto.

Los instrumentos que podemos emplear para la evaluación de competencias docentes desde una mirada socioformativa pueden ser los siguientes: registro de observación, listas de cotejo, escalas de estimación, pruebas escritas estructuradas, pruebas escritas semiestructuradas, diarios, cartografía conceptual, rúbricas analíticas y sintéticas. Los instrumentos que diseñemos deben ser precisos y deben contener los niveles de desempeño propuestos por la socioformación en la valoración de competencias: pre-formal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Un aspecto importante a resaltar es que la evaluación tiene que ser bajo las modalidades de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; posibilitando de esta forma un diagnóstico más amplio del desempeño de las prácticas con los estudiantes, al tomar en cuenta el punto de vista de un colega, de una autoridad educativa y de uno mismo, lo que tendrá como consecuencia la mejora de nuestros resultados.

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

alberto_1989@hotmail.es
jalbertohernandez@cife.edu.mx

El octavo paso de la metodología es *aplicar la metacognición*, lo que implica autoevaluación antes de, autoevaluación durante y autoevaluación después de; esto puede llevarse a cabo con la metodología MAFDA (Metacognición antes, durante y al final de la actividad), también propuesta desde la socioformación. Obteniendo como resultado un análisis más sistémico de nuestros logros y áreas de oportunidad. Finalmente, el último paso de “Valora” es la retroalimentación, que debe contener el asertividad como ingrediente indispensable, para destacar los puntos débiles y comunicar las posibles mejoras en el desarrollo de la práctica docente.

La metodología “Valora” puede implementarse en los centros y zonas escolares, entre pares y a también a un nivel macro, puesto que se realiza entre los docentes, autoridades educativas y los mismos estudiantes; además de que presenta ventajas bastante productivas frente al modelo predominante de evaluación actualmente aplicado en México, porque de alguna manera es mucho más cercano a quienes desarrollan labores pedagógicas en las aulas. Esto sin duda transformaría el sentido de la evaluación, ya no con fines coercitivos, más bien con fines que nos encaminen a mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica.

Conclusiones

- La evaluación del desempeño debe priorizar la valoración de competencias docentes ante situaciones concretas y en el campo de actuación de los profesores; puesto que esto permitiría diagnosticar e intervenir de manera directa para el seguimiento y formación de quienes son sujetos de la evaluación.
- La socioformación no descarta de manera rotunda la aplicación de pruebas a gran escala, porque también nos ofrece indicadores del sistema del nivel de logro en cuanto a aprendizajes esperados; sin embargo, éste debe ser un elemento más y no el predominante.
- La evaluación de competencias docentes debe poseer un carácter formativo, para la mejora constante de las prácticas pedagógicas, ofreciendo una alternativa de revisión a los procesos, haciendo partícipes a los sujetos evaluados para alcanzar resultados nunca antes alcanzados.
- La retroalimentación es sin duda una máxima bajo el modelo de evaluación de la socioformación, orienta a un perfeccionamiento continuo de las competencias.
- La evaluación de competencias debe ser integral, debe involucrar a todos los sujetos partícipes en los procesos educativos: docentes,

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

alberto_1989@hotmail.es
jalbertohernandez@cife.edu.mx

estudiantes, directivos, padres de familia, autoridades, líderes de la comunidad, etc.

- La evaluación del desempeño docente no debe ser un instrumento de control del estado, sino más bien un elemento que permita diseñar políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de la educación.

Bibliografía

- Álvarez, M. (2011). Perfil docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educaré*, XV (1), 99-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>
- Cordero, A., Luna, S., Patiño, E. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica* (41), 2 – 19. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, Á., & Inclán, E. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/39152863>
- Parra-Acosta, A., Tobón, S., & López, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Revista Paradigma*, Vol. XXXVI, N° 1, junio de 2015/42/55. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004
- Secretaría de Gobernación (2013). *Diario oficial de la federación: Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: <http://online.upaep.mx/LPC/online/apa/APAimp.pdf>
- Tobón, S. (2011). Evaluación de las competencias en educación básica. *Editorial Santillana: México*.

Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado
A.C.

alberto_1989@hotmail.es
jalbertohernandez@cife.edu.mx

Nombres:

Maestra. Eduarda Maldonado Martínez

lalis14_@hotmail.com

Maestro. Cuauhtémoc Ramírez Ayala

curaya05@gmail.com

Maestra. Elizabeth Guadalupe Ramos Suárez

grisaskii@hotmail.com

Maestra. Alina Lorena Arreola González

alinaenep09@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza

Eje temático: La escuela imposible

- **Comunidades de aprendizaje, las experiencias y sus resultados**

Título del trabajo:

FACTORES QUE INCIDEN EN LA TUTORÍA EN CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

RESUMEN

Dentro del marco de la reforma curricular de Educación Normal se implementa el Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza (PITEENC), el cual se diseñó para que los docentes normalistas lo lleven a cabo con los alumnos para lograr el desempeño esperado y consolidar su perfil de egreso. Razón por la cual consideramos importante estudiar a través del presente trabajo de investigación el impacto de la tutoría en cuarto grado, en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) en Saltillo, Coahuila, es una institución pública y con este estudio de investigación, se pretende exponer la importancia que tiene la tutoría individual y grupal, así como dar a conocer los factores que benefician u obstaculizan la función tutorial en séptimo y octavo semestre.

El acompañamiento de tutoría, pretende monitorear a los alumnos en riesgo o rezago académico, con algún tipo de problemática personal y como una orientación permanente. Trabajar bajo estas líneas de acción hace posible a los tutores organizar actividades a realizar a con los alumnos y registrar las acciones y sus resultados. Esta tarea no es suficiente, porque no siempre hace posible tener una valoración adecuada sobre las áreas de oportunidad con los alumnos.

La tutoría pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo del estudiante en diferentes aspectos cognitivos, afectivos y de salud; relacionados con el aprendizaje. A través del PITEENC y con la intención de abatir las deficiencias en calidad que puedan existir en las escuelas normales así posibilitar el acceso a una verdadera calidad en la educación, para el logro académico en los diferentes trayectos formativos de las instituciones

A partir de la reforma educativa, se manifiesta la necesidad de responder a las necesidades formativas de un alumno, en una sociedad inmersa en los avances científicos y tecnológicos con características específicas, con un enfoque científico humanista que orienten el trabajo educativo de los alumnos.

El estudiante normalista debe ubicarse en un mundo actual que le permita diversificarse para atender diferentes tareas por lo cual debe procurarse la mejora de las condiciones de su aprendizaje. Desde las acciones del PITEENC, se pretende dar respuesta a través de actividades colaterales y simultáneas a la formación de los alumnos.

La Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente (CGENAD) considera como una alta responsabilidad de quienes educan a futuras generaciones el brindarles una formación integral que les permita desarrollar y ejercer las diversificaciones mencionadas en su función docente.

Con la intención de mejorar la calidad de la educación a través de este programa se pretende crear conciencia de la acción tutorial docente. El programa se trabaja durante los ocho semestres de la carrera y está sustentado en un marco de desarrollo ambiental, social y económico a lo largo de toda la formación del alumno.

De manera particular con los alumnos de séptimo y octavo semestre, por la organización de la malla curricular y los extensos períodos de práctica, es difícil tener una constante comunicación al canalizarlos con psicología y departamento médico y espacios destinados precisamente a estas actividades, del apoyo psicológico, que muchas veces requiere de periodos amplios y continuos para poder lograr los resultados deseados.

Por lo que es tarea de toda la comunidad escolar y especialmente de los docentes tutores llevar a cabo este programa, porque el propósito de mejorar cada vez las situaciones y las necesidades se vayan resolviendo en el camino de los primeros seis semestres de la formación, cuando las alumnas tienen mayor permanencia en la institución.

FACTORES QUE INCIDEN EN LA TUTORÍA EN CUARTO GRADO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ¿Qué factores influyen, para que se lleve eficientemente la tutoría en cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar?

DELIMITACIÓN: El estudio se realizará en la ciudad de Saltillo, Coahuila, en la Escuela Normal de Educación Preescolar durante el ciclo escolar 2016-2017. Con estudiantes cuarto grado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es necesario analizar lo que idealmente se plantea el PITEENC y su operación séptimo y octavo semestre, para que las actividades efectuadas en cuarto grado realmente apoyen y orienten al estudiante normalista. Razón por la cual el docente - tutor debe ir más allá de lo reportes requeridos para cumplir con las líneas de acción propuestas al llenar el plan de acción por escrito en línea, para efectuar una valoración más exhaustiva sobre la situación que presentan las estudiantes y las actividades que efectivamente son realizadas, y así cumplir con la eficiencia de la implementación de la tutoría y fortalecer de esta manera la formación de los estudiantes en el último año de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP).

Además hemos observado que las condiciones de la práctica docente de las estudiantes durante, casi todo el ciclo escolar, es una limitante para hacer la tutoría, pues se necesita atender las problemáticas que presentan de carácter: familiar, académico, de salud y/o económico, para canalizarlas con el área de desarrollo humano y departamento médico. Para poder trabajar con las estudiantes se necesita buscar estrategias que coadyuven a mejorar sus procesos de aprendizaje, pues en términos de su impacto es la razón de ser del programa, evitar riesgo académico, reprobación y abandono de la institución formadora. Por lo que se dificulta la tutoría presencial, que permite establecer diálogo más directo con los estudiantes.

Ante esta situación es necesario conocer cuál es la percepción de las estudiantes tutoradas y docentes en cuanto a la efectividad de la tutoría lo cual queda concretado en las siguientes preguntas:

¿Qué factores favorecen u obstaculizan la implementación de la tutoría en cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar?

¿Cómo se puede eficientar la aplicación del programa del PITEENC en la ENEP?

OBJETIVOS

Identificar los factores que influyen para que se lleve a cabo eficientemente la tutoría del PITEENC en cuarto grado de la Licenciatura en Educación Preescolar.

ESPECÍFICOS

- Analizar la percepción de los docentes y alumnos en relación al PITEENC
- Generar estrategias de acción para mejorar la tutoría en cuarto grado de la LEP

SUPUESTOS HIPÓTETICOS

1. Desarrollar más eficientemente el plan de acción tutorial, para obtener mejores resultados con las estrategias y el seguimiento de los alumnos.
2. A mayor preparación del docente - tutor más eficiente será la tutoría de los estudiantes normalistas.
3. A mayor atención de los factores que inciden y limitan el desarrollo óptimo de los estudiantes: familiar, económico, salud, académico, mayor impacto en la formación de los alumnos de la LEP.

MARCO TEÓRICO

Desde 1998 con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (1998), que coloca al estudiante en el primer plano de la preocupación de este organismo propone la formación de estudiantes que se conviertan en “ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”.

Para lograrlo la UNESCO subraya la necesidad de implementar reformas en los planes de estudio, y hacerlo de manera adecuada a través de la metodología, que permita a los estudiantes apropiarse de las competencias y utilizarlas en su vida cotidiana; a través de nuevos planteamientos pedagógicos que replanteen el trabajo de conocimientos prácticos, el desarrollo de todas sus capacidades y la socialización, por ello el docente y la institución promueven la calidad de la educación, además de la eficiencia y disponibilidad de los maestros para orientarlos en los estudios.

A partir del año 2000, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), expresa la necesidad de trabajar sobre las tutorías, debido a que en 10 años de llevarla a cabo, se reconoce como recurso importante para el nivel Licenciatura, ya que a través ella se observa una mejora en la calidad del desempeño en los estudiantes, por lo que capacitar oportuna y adecuadamente a los docentes en la atención de las necesidades de las tutorías, además de aquellas necesidades de la formación de los futuros profesionistas, los

maestros en ejercicio juegan un papel relevante en la ejecución de esta tarea de acompañamiento académico.

Por ello ANUIES desde su Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior expresa en un apartado lo concerniente a los programas de Instituciones de Educación Superior (IES) donde se expone la necesidad que el nivel superior debe poner en marcha la tutoría para los estudiantes, con el objetivo que cuenten con el apoyo y orientación de un docente capacitado a lo largo de la carrera.

Esto tuvo impacto, hasta 2012, se tomaron las acciones necesarias sobre la pertinencia dar tutorías, pues no todos los estudiantes son iguales en nivel superior, los perfiles de egreso son diferentes; razón por la cual hacen necesario un espacio para trabajar docentes y alumnos atendiendo las necesidades particulares y las áreas de oportunidad en cuestiones académicas como sociales que de manera directa impactan en el alumnado, así como la eficiencia terminal que tiene cada IES.

Por ello es importante conocer como permea a nivel nacional desde el plan sectorial 2007-2012 se establecen en uno de sus objetivos elevar la calidad de la educación para mejorar el nivel del logro educativo que redunde en el bienestar social. En cuanto al nivel superior menciona “una línea de acción que en este rubro debe dar impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico”. (SEP, 2007,p.27) De ahí la importancia de utilizarlo en las escuelas normales para fortalecer la preparación inicial de los futuros docentes en los diferentes niveles y evitar el abandono escolar.

La tutoría según (ANUIES,2004,p.4) “ se define como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional”. Todo esto es fundamental para la eficiencia terminal de los alumnos.

En el plano regional surge el PITEENC, para dar respuesta a esta necesidad de atención a los estudiantes y que es un programa estatal creado para las ocho escuelas normales públicas del estado de Coahuila que tiene el propósito de dar apoyo en la adquisición de las competencias profesionales ,atendiendo el desarrollo integral y permanente de los estudiantes normalistas , para coadyuvar a formar un docente con un sentido humano que sea capaz de aplicar sus competencias profesionales en la sociedad que se desenvuelve y en su inserción en la vida laboral (SEP,2013)

El programa de Tutorías posee un conjunto de acciones encaminadas a atender de manera grupal e individual a los alumnos de las escuelas normales, además de

ofrecer otras actividades de apoyo. Para ello es necesario precisar los agentes que participan en este proceso y son:

Los tutores – docentes, deberán trabajar los ámbitos científico, pedagógico y afectivo, es decir que dominen y tengan experiencia en los contenidos de los cursos , como en este caso Práctica profesional, y experiencia frente a grupo de preescolar, tener manejo de la organización de las estrategias y del plan de acción para trazar y ejecutar con el grupo o los alumnos que así lo requieran . Además de tener tolerancia y sensibilidad para entenderlos, habilidad para comunicarse con los alumnos, los tutores de práctica, directivos y los padres de familia.

Un aspecto importante y que debe efectuarse con los estudiantes tutorados es el diseño de un plan de acción, su ejecución, seguimiento, resultados en función de las situaciones que presenten los tutorados.

Los tutorados-estudiantes deberán y podrán tener acceso a la información, sobre sus tutores, las áreas en que estos pueden apoyarlos, los departamentos a donde los alumnos puedan ser canalizados a apoyos específicos; así como participar de las actividades que propone el PITENC, para ir fortaleciendo su formación.

Razón por la cual la ENEP ofrece tutorías individuales a los estudiantes para atender situaciones particulares que afectan y que impactan en su desempeño y formación profesional, también se dan las tutorías grupales donde se trabajan diferentes aspectos curriculares, estrategias de estudio, que permiten potenciar el desarrollo integral de los mismos.

Además de las anteriormente mencionadas se da la tutoría de pares, que puede manejarse con los estudiantes que presentan alguna dificultad académica para que trabajen en binas con un compañero con más dominio y este lo apoye en el área de oportunidad de algún contenido temático y de esta manera cubrir con esa necesidad.

Por lo que la intervención del docente tutor, en las escuelas normales se efectuará de manera interna y será dado por un profesional con perfil en el área psicológica o especialista en alguna disciplina. En el caso especial de la ENEP, se cumple esta función con docentes de diferentes trayectos formativos y de ser necesario la atención psicológica se remite con este al departamento correspondiente, para ser atendido.

Es necesario tomar en cuenta la parte de estructura física, material y operativa de la tutoría; es decir espacios, equipo tecnológico, tiempo con la que se cuenta para realizar la función tutorial y la organización básica para llevar con éxito un programa de tutoría en cada institución de educación superior, son aspectos que implican una instrumentación sensible y adaptativa al contexto y características propias de los centros escolares.

Por último, es importante mencionar los aspectos pragmáticos se relacionan con la ejecución de la tutoría, donde el factor humano se convierte en una pieza importante como: autoridades, profesores, estudiantes quienes le darán un sentido al quehacer tutorial, que se lleva a efecto en la ENEP. Estos agentes serán nuestros sujetos a investigar en el presente estudio.

Las tutorías, se lleva a cabo en sesiones presenciales o en escuela en red, que en esta ocasión las atienden las docentes del curso de Práctica Profesional a las 55 alumnas de cuarto grado distribuidas en cuatro grupos.

MARCO CONTEXTUAL

Es una investigación, tiene que complementarse con el plano teórico y el campo de estudio, para dar forma a un diagnóstico, lugar de aplicación, evaluación y consideraciones que se realizan en la Escuela Normal de Educación Preescolar, localizado Noreste de la Ciudad de Saltillo, Coahuila donde asisten un total de 138 estudiantes de diferentes puntos de la ciudad y del estado. De las cuáles para el estudio de la investigación se toma a las alumnas de cuarto grado que son un total de 55 estudiantes de la LEP, las cuales presentan características diferentes en edad, estado civil, condiciones socio-económicas razón por la cual algunas trabajan por las tardes.

En cuanto a la infraestructura de la Escuela Normal de Educación Preescolar, ésta cuenta con un mobiliario adecuado para el trabajo, aulas suficientes para los grupos que se atienden, con cañones para cada grupo, pintarrones para efectuar el trabajo en las aulas.

Además de espacios para proporcionar atenciones diferentes a las estudiantes como son: Departamento médico, tutorías, Control escolar, Subdirección administrativa, Dirección, Subdirección académica, espacio virtual llamado Escuela en red que es una plataforma en línea para diferentes actividades entre ellas la tutoría) y aulas digitales al servicio de las estudiantes.

En lo referente a la organización en el caso específico de séptimo semestre permanecen 8 semanas en jornada de práctica y en octavo semestre la estancia es de 16 semanas. Razón por la cual la sesiones de tutoría se efectúan en plataforma o en los momentos del acompañamiento a los jardines de niños por lo que la tutora de grupo es la docente de Práctica profesional, lo cual facilita hasta cierto punto y puede ayudar, pero también representa un obstáculo pues falta tiempo para orientarlas académicamente en los dos cursos que puedan presentar áreas de oportunidad.

Las líneas de acción para séptimo semestre son: Tutoría de pares, anticipando lo que viene, mejorar la habilidad de comprensión lectora IV. Y la elaboración y presentación de medio término del "Portafolio de Competencia Docente" (PCD) y en octavo semestre son: Orientación profesional, como ser un profesional exitoso y presentación final del PCD algunas son pertinentes, no todas; sin embargo es necesario valorarlas para ver si realmente pueden apoyar la función tutorial.

METODOLOGÍA

Enfoque cualitativo, se va hacer descriptivo, para detallar las opiniones respecto a la tutoría a través de una entrevista abierta no estructurada de los estudiantes en cuanto a la tutoría. Para posteriormente explicar las causas que favorecen u obstaculizan la eficiencia de la tutoría en séptimo y octavo semestre. Y además aplicar otra entrevista a los docentes tutores.

Los instrumentos que serán útiles en la presente investigación son:

Entrevista es una conversación seria que se propone con un fin determinado distinto del simple placer de la conversación. Tres son sus elementos, entrevistador, entrevistado y la relación. Al entrevistador que es el que utiliza esta técnica, se le exigen cualidades personales, actitudes de aceptación y comprensión, experiencia y conocimiento de técnicas.

Videos y fotografías permite registrar señales simultáneas de sonido e imágenes mediante un soporte electromagnético. Tiene múltiples ocupaciones que puede clasificarse en dos grupos, a) como instrumento de análisis; b) como instrumento de intervención.

En este apartado vamos a describir los procedimientos a través de los cuales fue posible hacer el acopio de información, para su posterior análisis, quiénes participaron del trabajo, cómo fue que recabamos la información, cómo procederemos para analizarla, de manera tal que la metodología hará posible seguir de manera precisa los pasos a través de los que hicimos la investigación y pudimos plasmar.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa, se reconocen los acontecimientos, acciones, normas, valores; y sean entendidos por los mismos investigados, es decir, que los sujetos de estudio sean a la misma vez sujetos transformadores de dicha realidad, por lo cual es necesario conocer los contextos de los individuos donde se operan.

Por lo tanto, la investigación cualitativa se entiende como la descripción de las cualidades de un fenómeno, y que puede abarcar una parte de la realidad, trata de descubrir sólo características que sean propias de un contexto determinado, que trata de ser lo más profundo posible.

Dentro de las características principales de esta metodología podemos mencionar las que destacan Taylor y Bogdan 2002

- La investigación cualitativa es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística, esto es que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos

- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método para generar teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento. El método de recogido de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- La base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaría y recursiva.
- En general no permite un análisis estadístico.
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
- Los investigadores cualitativos participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian, es el instrumento de medida.
- Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; deben eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

Para realizar el estudio se aborda la investigación participativa, por ser utilizada para la resolución de problemas cotidianos y mediatos, y por consecuencia, mejorar las prácticas que se realizan, ya que brindan información que orienta el cambio social.

La investigación participativa, construye el conocimiento a través de la práctica (Sandín, 2003). Esta autora resume las características de estos estudios en:

- Envuelve la transformación y mejora de una realidad, se construye desde ésta.
- Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- Y en la implementación de los resultados del estudio.

En el diseño de la investigación participativa, el investigador docente y los participantes estudiantes intercambian información de manera constante en la tutoría, en donde las premisas básicas son: observar (tener un bosquejo del problema y reunir datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, hasta que se resuelven.

La Investigación acción participativa, en sí es un proceso de autoformación, donde los participantes, (los investigados y los investigadores) van descubriendo su propia realidad. Es un proceso permanente de investigación y acción (espiral). Por

lo que se establece una relación entre la teoría y la práctica como una acción hacia la transformación.

El replantear acciones que permitan mejorar la intervención y la realidad donde trabaja.

Para aplicar las entrevistas se va a manejar el Grupo Focal, será útil como técnica de estudio empleada que permite conocer y estudiar las opiniones de docentes y estudiantes en cuanto a la tutoría. En nuestro caso particular de las estudiantes de séptimo y octavo semestres.

Su metodología de trabajo consiste en la reunión de un grupo de seis a doce integrantes, más un moderador (docentes–investigadores) que serán los encargados de efectuar las preguntas y dirigir la sesión. Para que el trabajo del Grupo focal sea eficaz el moderador jamás deberá permitir que el grupo se aleje del tema de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, P. (2002). La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza, Madrid: EOS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior. México, ANUIES.

Hernández, G. (1998) Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas, México: Paidós

Romo, A. (2010) La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación. México, ANUIES

Secretaría de Educación Pública (2012) Plan de Estudios 2012, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2013) Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza PITEENC. Saltillo Coahuila, SEP Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.

<http://www.monografias.com/trabajos75/modelo-ensenanza-aprendizaje-socio-cultural/modelo-ensenanza-aprendizaje-socio-cultural2.shtml#ixzz47i5fusZB>

LA EQUIDAD COMO EJE CENTRAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

Izcóatl Tlacaélel García Morales¹

Eje temático: 2. Calidad educativa.

Eficiencia, eficacia y pertinencia ¿los únicos rasgos de la calidad?

Resumen.

La integración del concepto de calidad al ámbito educativo no se ha dado de manera tersa, ha pasado por diversas etapas en las que ha generado debates y diferencias de opinión. Por ello, a lo largo de varias décadas se han desarrollado una gran diversidad de enfoques y modelos de calidad, cada uno de ellos propone una conceptualización de calidad, así como un conjunto de rasgos y/o dimensiones que funcionan como indicadores de la presencia o ausencia de calidad en los sistemas e instituciones educativas. A lo largo de este trabajo, se pretende explicar mostrar de manera breve diferentes construcciones teóricas en torno al concepto de calidad, haciendo especial énfasis en las dimensiones consideradas como fundamentales para tal concepto. En este sentido, a manera de introducción, en primer lugar, se presentan algunas generalidades básicas a tomar en cuenta a la hora de aproximarnos al concepto. Posteriormente, se presentan algunos planteamientos (Beeby, 1976; García Hoz, 1981; y, de la Orden, 2009) que siguen la línea que da origen al eje temático en el que se incluye este. Más adelante se aborda la perspectiva de algunos organismos internacionales (UNESCO, OEI, LLECE-OREALC/UNESCO) que han presentado propuestas bastante fundamentadas sobre las dimensiones de la calidad, en las que la equidad desempeña un papel fundamental. Como se podrá ver en el apartado posterior, las propuestas de estos organismos han tenido una fuerte influencia en la legislación educativa mexicana. En este sentido, se explica cuál es la conceptualización vigente en México como consecuencia de la reforma educativa del 2013 y se analiza la falta de congruencia entre las distintas leyes en las que se establecen las dimensiones de la calidad educativa.

Introducción.

Hablar de calidad en la educación sigue siendo un tema complejo y polémico, a pesar de que en el ámbito educativo el término es de uso común, en el medio internacional, desde hace ya varias décadas y que en nuestro país se ha incorporado paulatinamente en el discurso político-educativo a partir de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), documento en el que se habla en repetidas ocasiones sobre la necesidad de ofrecer una educación de calidad como parte de un reclamo social. Esta preocupación por la calidad de la educación ha tenido un fuerte impacto en la política educativa de nuestro país, se pueden identificar fácilmente varios sucesos que lo confirman, uno de ellos es que a partir del año 2000 México ha participado de manera constante en evaluaciones internacionales y, al mismo tiempo, también ha diseñado sus propios instrumentos de

¹ Universidad Mesoamericana Oaxaca, México. Correo electrónico: izcoatlg@ucm.es

evaluación para conocer el estado del sistema educativo y su calidad, a partir de los aprendizajes de los estudiantes.

De la misma manera en años más recientes, especialmente en la última década, el tema de la calidad se ha instalado de manera definitiva en el ámbito educativo a través de los acuerdos y leyes que regulan al sistema educativo. En este sentido, se puede mencionar a la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP, 2008), acuerdo firmado por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y, finalmente, la reciente reforma al artículo tercero constitucional, la consiguiente reforma a la Ley General de Educación (LGE) y la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y de la Ley para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

A pesar de que el término calidad aparece de manera recurrente en los documentos mencionados, no en todos los casos es posible apreciar un intento serio por definir explícitamente qué debemos entender por calidad de la educación, no obstante, a partir de la última reforma educativa, al menos es posible inferir el sentido de calidad y, de manera más clara, los componentes o dimensiones que habrán de configurar dicho concepto. A pesar de los avances en nuestro país en cuanto a la construcción conceptual de calidad, aún hace falta definir a qué se refieren esas dimensiones.

Consideraciones generales respecto al concepto de calidad.

Antes de adentrarnos en la evolución y construcción del concepto, es importante señalar que el tema es complejo *per se*, principalmente cuando su puesta en marcha parece provenir de agentes externos, tales como organismos internacionales de índole económica; por ello, puede resultar un tema polémico. Naturalmente hay diversas posturas frente al concepto: desde quienes lo abanderan como objetivo educativo hasta quienes lo descalifican por ser un concepto proveniente del ámbito industrial y empresarial.

En este sentido, Escudero (2003) y De la Orden (2009) coinciden en que dentro del concepto de calidad educativa convergen posturas ideológicas, valores e intereses distintos e incluso opuestos. Sin embargo, al parecer hay un consenso: todos quieren calidad en la educación, nadie se opone a ello. Sin embargo, cuando desde distintos planteamientos ideológicos se intenta definir qué es la calidad y cuáles son sus objetivos, el desacuerdo es inevitable.

El término calidad hoy en día es de uso común, a pesar de no haberse formado propiamente dentro del sector educativo; sin embargo, como afirma López (1994), en algún momento tenía que insertarse en el mundo educativo después de la enorme aceptación que tuvo dentro del sector industrial y en los servicios. De igual manera, considera que calidad y educación son términos que se han venido asociando recientemente, esto es, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Particularmente, la calidad se incorporó al ámbito educativo en la década de los 60 en plena Guerra Fría y a la luz de la carrera espacial (López, 1994).

A partir de ese momento, se puede observar que es un concepto en constante construcción; ha venido evolucionando de acuerdo con las necesidades educativas y los nuevos retos de los diversos sistemas educativos. Se pueden identificar varias

líneas en las que el concepto se ha venido construyendo, es decir, no es un término unívoco sino más bien es polisémico y, además, como expresan Gairín y Casas, “No es extraño, por tanto, que bajo su sentido se acojan diferentes planteamientos ideológicos y se desarrollen propuestas prácticas a menudo contradictorias” (2003, p.8). Teorizar sobre el concepto de calidad se muestra como una tarea compleja, por ello es importante precisar que el concepto es multidimensional, relativo, subjetivo, progresivo, ambiguo, integrador y sistémico (García, 2016).

Algunos planteamientos conceptuales sobre la calidad educativa.

Inicialmente los modelos que se propusieron y que estaban directamente relacionados con el sector industrial y empresarial consideraron dos dimensiones: eficacia y eficiencia. Eficacia entendida como el logro de los objetivos planteados y eficiencia como el rendimiento de los recursos humanos, materiales y financieros destinados para el logro de dichos objetivos. A partir de estas dimensiones se desarrollaron los primeros modelos de calidad basados en el logro de objetivos.

Sin embargo, de manera paralela, también se comenzó a reflexionar sobre las características y elementos que debían ser constitutivos de un sistema educativo de calidad, tratando de responder a la pregunta: ¿qué elementos son indispensables para que la educación se considere de calidad? En este sentido, y dando respuesta a la pregunta que se plantea en el eje temático, plantear que eficacia, eficiencia y pertinencia son los únicos rasgos de la calidad puede ser aventurado, ya que hay una extensa literatura que indica que, desde hace varias décadas, se han agregado más elementos a la conceptualización de lo que debe entenderse por calidad educativa.

Desde hace cuatro décadas, Beeby (1976) ya planteaba que la calidad podía ser entendida a partir de dos concepciones distintas, por una parte la calidad interna, la cual corresponde al cumplimiento de un conjunto de metas previamente definidas y, por otra parte la calidad externa, explicada como la **idoneidad** de un sistema educativo para producir la clase de personas que una sociedad necesita; es decir, la medida en la que el sistema educativo corresponde a las necesidades educativas de determinada sociedad.

Por otra parte, para García Hoz (1981) una educación de calidad debe poseer como características: integridad, coherencia y eficacia. Desde este enfoque, *la integridad* significa tomar en consideración todos los factores que intervienen en el proceso educativo, lo que significa que debe ser *completa*; la *coherencia* se refiere a que todos los factores a que se refiere la *integridad* deben funcionar de manera ordenada y coherente, sin obstaculizar el proceso educativo -quizás en esta propuesta subyace una mirada sistémica del proceso educativo-; y finalmente, la *eficacia* se refiere a la relación entre objetivos planteados, recursos utilizados y resultados obtenidos. La *eficacia* puede ser medida a partir de los resultados, lo cual permite transitar de un enfoque cuantitativo hacia uno cualitativo. De esta manera, García Hoz (1981:10) considera que “una educación tiene calidad en la medida en que es *completa, coherente y eficaz*”

Por otra parte, Wilson (1989) considera que son tres los aspectos fundamentales de una educación de calidad: 1) la pertinencia de los objetivos del sistema educativo con respecto a las necesidades tanto de la sociedad como del mercado, 2) que esos

objetivos se cumplan y 3) la efectividad de los procesos de aprendizaje. En este caso se puede apreciar que los componentes de la calidad son *eficacia, eficiencia y pertinencia*.

Para Arturo de la Orden (2009), las dimensiones teóricas más importantes para la integración del concepto de calidad son tres: En primer lugar, la coherencia entre, por un lado, inputs, procesos, productos y metas y, por otro, satisfacción de las expectativas y necesidades sociales define la calidad de la educación como *funcionalidad, pertinencia o relevancia*. En segundo lugar, la coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad de la educación como *eficacia o efectividad*. En tercer lugar, la coherencia entre, por un lado, input y procesos y, por otro, productos, define la calidad de la educación como *eficiencia*.

Hasta este punto, se pueden observar algunos esfuerzos aislados y que han tenido poco impacto en la identificación de las dimensiones de la calidad. Sin embargo, en años más recientes, han sido diversas organizaciones internacionales las que han tratado de definir de manera más amplia qué es la calidad educativa y cuáles las dimensiones que deben integrarla. Como es de suponerse, su impacto en los sistemas educativos del mundo ha sido mayor.

Las dimensiones de la calidad según organismos internacionales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) mediante su informe *El imperativo de la calidad* (2004) estableció 6 objetivos educativos para la Educación para todos (EPT): Atención y Educación de la Primera Infancia; Enseñanza Primaria Universal; Aprendizaje de jóvenes y adultos; Alfabetización; Igualdad entre los sexos; y, Calidad.

De acuerdo con la UNESCO, a pesar de que no hay un consenso claro sobre lo que debe entenderse por calidad de la educación, hay tres principios que suelen ser compartidos y que además representan objetivos sociales que la educación debe alcanzar: “necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y la necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido” (2004, p. 33).

Por *pertinencia* se refiere a la contextualización de los planes de estudio al medio sociocultural de los estudiantes -hecho que evidentemente no sucede en muchos sistemas educativos-, así como su capacidad de desarrollar las competencias necesarias para el desarrollo económico del contexto del estudiante. El *respeto a los derechos* también constituye parte fundamental de la calidad; sin embargo, según la UNESCO, el indispensable para la UNESCO es la *equidad*, ya que considera que no puede haber calidad sin igualdad; tanto en las oportunidades de acceso como en el nivel de logro de los aprendizajes.

Asimismo, este organismo internacional (UNESCO, 2004) define a la calidad de la educación en dos sentidos: primero, que el objetivo más importante de cualquier sistema educativo debe ser el desarrollo cognitivo del alumno, por tanto éste es un indicador importante de calidad; y, segundo, la capacidad del sistema educativo de generar las condiciones adecuadas para el buen desarrollo afectivo y creativo de los alumnos por medio del fomento de actitudes y valores encaminados a mejorar la conducta cívica.

En resumen, la UNESCO (2004) considera que la calidad, como parte esencial de la educación, se determina a partir del aprendizaje logrado por los alumnos y la huella que éste deja para el beneficio personal y social. De la misma manera, la UNESCO establece que son dos los aspectos por los que se puede determinar la calidad educativa: por el logro de los objetivos planteados (lo que se identifica como eficacia) y por el nivel de equidad alcanzado; en este sentido, un sistema educativo sin equidad no puede ser considerado como de calidad (UNESCO, 2004).

Siguiendo esta misma línea conceptual, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010) establece que la educación de calidad debe ser inclusiva y responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, tomando como prioridad acabar con la exclusión en el sistema educativo, atendiendo a la diversidad de necesidades de todos sus alumnos, pero al mismo tiempo capacitándolos con aprendizajes comunes que los preparen para la vida. Además, considera que la calidad de un sistema educativo radica en su profesorado; por lo tanto, la formación de los docentes es parte importante de la educación de calidad. También son importantes la gestión escolar y el cumplimiento de objetivos por medio de un currículo adecuado que permita lograr buenos resultados en los aprendizajes.

Asimismo, la misma Organización considera que la calidad de la educación se compone por tres dimensiones fundamentales:

la eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a medio y largo plazo. (OEI, 2010, p. 105)

Por otra parte, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) en su documento “Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe” (LLECE-OREALC/UNESCO, 2008) establece que para que la educación sea considerada de calidad debe haber, como condición necesaria, la presencia de cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia. En este sentido, en el documento mencionado, se considera que si en un sistema educativo se encuentra ausente alguna de estas dimensiones no podría hablarse de una educación de calidad. Con respecto a la calidad de la educación, se concibe como “medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura” (p. 6). Desde esta perspectiva, la ausencia de alguna de las cinco dimensiones impactaría de manera negativa en el logro de la calidad; asimismo, la equidad es considerada como la dimensión fundamental para la articulación de un sistema educativo de la calidad.

Ahora bien, ¿qué debe entenderse por equidad en la educación?, de acuerdo con el sentido que le dan el LLECE y la OREALC/UNESCO, la *equidad* va más allá de accesibilidad y cobertura de los diversos niveles educativos, sino que también se refiere

a la posibilidad de que todos los estudiantes alcancen los mismos niveles de aprendizaje; es decir, no debería haber la brecha, que actualmente existe, entre los subsistemas y planteles educativos a lo largo del país. Por lo tanto, el Estado debería garantizar igualdad de condiciones en el proceso educativo, no importando si un joven estudia en el norte o en el sur, en una localidad urbana o en una rural. Si esto no se logra, no podríamos decir que nuestro sistema educativo es de calidad; es decir, que “calidad y equidad son indisociables, convirtiéndose la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación” (LLECE-OREALC/UNESCO, 2008, p. 7).

En cuanto a la *relevancia*, los fines de los sistemas educativos deben ajustarse a las necesidades y aspiraciones de la sociedad; es decir, que la educación sea importante, útil y significativa para el desarrollo personal y social. Es la misma sociedad quien, de manera consensuada, debería dar respuesta a las interrogantes: ¿para qué queremos educación?, ¿cuál es la función de la educación?, ¿qué cambios debe generar tanto en lo individual como en lo social? y ¿qué tipo de educación logrará esos fines? Cada sociedad deberá establecer qué es lo prioritario y cuáles son los aprendizajes indispensables.

La *pertinencia* se refiere a que la educación impartida sea igualmente significativa para todos los individuos, no importando su estrato social y cultural; por tanto, el centro del proceso educativo es el estudiante, por lo que es necesario tomar en consideración tanto sus características y necesidades personales como las del medio en el que viven. La *eficacia* se refiere al logro de los objetivos fijados desde un enfoque de los derechos humanos atendiendo a las otras dimensiones: relevancia, pertinencia y, especialmente, a la equidad; es decir, en la medida en la que se garantiza que las metas educativas sean alcanzadas por todos, la calidad del sistema educativo es mayor. Finalmente, la *eficiencia* se refiere al uso adecuado de los recursos con los que se logran los objetivos, a su uso responsable, hacer buen uso de los recursos destinados a alcanzar los objetivos educativos.

Dimensiones de la calidad educativa en el sistema educativo mexicano.

En nuestro país, como se mencionó al inicio de este documento, dentro del discurso educativo oficial se ha venido hablando de calidad educativa desde -por lo menos- hace 25 años; sin embargo, es hasta el 2013 con la reforma educativa que, por primera vez, se habla de dimensiones de la calidad. Aunque también saltan a la vista algunas incongruencias entre los diversos documentos en los que se menciona el tema, los cuales son: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo tercero; Ley General de Educación (LGE) y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE).

Como es sabido, la Constitución Política es la ley suprema en nuestro país, por lo cual puede resultar contradictorio que en ella se defina con la mayor ligereza lo que debe entenderse por calidad, ya que como se menciona en el artículo 3º, la educación “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (fracción 3, inciso d), lo cual indica que la calidad será evaluada -o más bien, medida- a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ¿mediante qué instrumentos podría medirse? Evidentemente, mediante pruebas estandarizadas como PLANEA o PISA.

Por otra parte, en la LGE se menciona que la educación será de calidad conforme, entre otras cosas, a “las dimensiones de **eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad**” (art. 8º, fracc. 4); sin embargo, la LINEE establece que un sistema educativo de calidad debe integrar “las dimensiones de **relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia**” (art. 5º, fracc. 3). Quizás esta última sea la construcción conceptual más completa, pero evidentemente difiere de las nociones presentadas en las leyes que se mencionaron previamente. Salta a la vista que, mientras en la LGE se consideran solamente cuatro dimensiones, en la LINEE se establecen siete, hecho que resulta curioso siendo que ambas leyes fueron elaboradas de manera simultánea y publicadas el mismo día en el Diario Oficial de la Federación. Asimismo, en ninguno de estos tres documentos se establece qué debe entenderse por cada una de esas dimensiones, mucho menos cómo será evaluada.

CONCLUSIONES.

De acuerdo con lo desarrollado en el presente texto, se puede decir que la discusión en torno a las dimensiones que integran la calidad sigue vigente, ya que hay diversidad de enfoques; sin embargo, también se puede considerar que hoy en día hay cierto consenso con relación a que eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad forman parte indisoluble de la calidad. Los organismos internacionales prestan especial importancia el tema de la equidad, esto se debe a que en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo sigue habiendo una brecha de desigualdad en dos puntos importantes: 1) el acceso a la educación obligatoria se ve condicionado y restringido por la situación social y económica, de género, e incluso por el origen étnico de los jóvenes y 2) el nivel de logro en el aprendizaje sigue siendo desigual. Esta brecha es mayor en los países subdesarrollados.

Por lo tanto, en el caso de México, quizás la discusión o el debate no debiera centrarse en las dimensiones de la calidad, ya que nuestro sistema educativo, por medio de las diversas leyes que lo regulan, ha establecido un conjunto importante de dimensiones, las cuales podrían entenderse como fundamentales para la calidad de la educación. Sino que más bien, la discusión debería girar en torno a la definición de lo que debe entenderse por cada una de esas dimensiones, así como los criterios e instrumentos para evaluarse y mejor aún, establecer mecanismos para que las autoridades educativas hagan efectivas esas disposiciones asentadas en el marco legal de nuestro sistema educativo.

Asimismo, es importante entender que cuando se habla de calidad es imposible no hacer referencia a la evaluación. En el caso que nos ocupa, al establecerse un conjunto de dimensiones o rasgos que caracterizan a la calidad, cualesquiera que estos sean, deben definirse al mismo tiempo los estándares e indicadores bajo los cuales comprobaremos que efectivamente estamos logrando que esas dimensiones se cumplen, de otro modo, los conceptos y modelos construidos resultarán inútiles. Para finalizar, solo resta decir que, sin duda alguna, ha habido grandes avances en los temas de calidad y evaluación a partir de la creación en el año 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pero también es importante reconocer que esos resultados han sido insuficientes, ya que México no ha logrado mejorar sus resultados

en las pruebas de desempeño ni ha logrado reducir la enorme inequidad educativa debida al contexto socioeconómico de los niños y jóvenes. Aún queda mucho por hacer.

Referencias.

- Beeby, C. E. (1976). Aspectos cualitativos de la planificación educativa. México: Avante.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013a). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos [reforma publicada en el DOF el 26/02/2013]. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013b). Ley General de Educación [reforma publicada en el DOF el 26/02/2013]. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013c). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [publicada en el DOF el 11/09/2013]. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINEE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013d). Ley General del Servicio Profesional Docente [publicada en el DOF el 11/09/2013]. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgspd/LGSPD_orig_11sep13.pdf
- Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: Controversias y retos para la educación pública. *Educatio Siglo XXI*, Vols. 20-21, 21-38.
- Gairín, J. & Casas, M. (2003). *La calidad en educación: Algunas reflexiones en relación con la ley de calidad* (1a ed.). Barcelona: CISPRAxis.
- García Hoz, V. (1981). La calidad de la educación: Una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos (Ed.), *La calidad de la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales: [ponencias de un seminario]* (pp. 9-23). Madrid: CSIC, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".
- García Morales, I. T. (noviembre, 2017). *Integración del concepto de calidad a la educación: una revisión histórica*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Memoria electrónica. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0230.pdf>
- LLECE-OREALC/UNESCO. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en américa latina y el caribe. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- OEI. (2010). *2012 metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Orden Hoz, A. de la. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *ESE: Estudios Sobre Educación*, Vol. 016, 17-36.
- Secretaría de Educación Pública. (DOF, 19-05-1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf

UNESCO. (2004). *Informe de seguimiento de la educación para todos 2005. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

Wilson, J. D. (1989). *Assessment for teacher development: Proceedings of an international seminar held in Edinburgh, Scotland, June 1987*. London: The Falmer Press.

Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa
7° Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa

Mesa de Reflexión
Eje Temático: Calidad Educativa

Sustentantes:¹
Dr. Francisco Guzmán Marín
Dr. Erik Avalos Reyes

LA EXPERIENCIA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO - Ponencia -

“Es claro que la evaluación docente por sí misma no puede garantizar que un país cuente con profesores bien preparados, si antes no han existido procesos robustos de formación inicial y de formación continua.”
Eduardo Backhoff Escudero / Gilberto Guevara Niebla

Resumen

La Evaluación Educativa representa una cultura, práctica y política institucional bastante tardía en el avance y fortalecimiento de la educación formal en México, pues, antes de la década de los 80's era casi inexistente en nuestro país; mientras que, por su parte, la Evaluación del Desempeño Docente en la educación obligatoria, constituye una de las áreas con menor grado de desarrollo en el Sistema Educativo Nacional, con respecto a la amplia experiencia generada en el contexto internacional.

En las últimas tres décadas, el gobierno mexicano se ha empeñado en imponer la evaluación docente como una estrategia política que comprende tres principales objetivos, a saber: recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, elevar la calidad de los servicios públicos de educación y establecer dispositivos administrativo-laborales de control sobre el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente.

El debate sobre el establecimiento institucional de la evaluación docente se ha centrado, principalmente, en el origen, la legitimidad y los efectos laborales que comporta la propuesta gubernamental, en la estabilidad profesional del magisterio mexicano, soslayando el análisis crítico sobre la pertinencia del modelo, los dispositivos y mecanismos de evaluación de los profesores.

En esta perspectiva, la presente ponencia expone un avance de investigación, desde el enfoque genealógico nietzscheano-foucaultiano, sobre la experiencia de evaluación docente construida en México, cuyos primeros resultados muestran ya que las políticas, instancias e instrumentos de evaluación del magisterio, impuestas por las autoridades educativas de las últimas tres décadas, no sólo resultan excesivamente onerosas sino que, además, son inconsistentes frente a los modelos y estrategias de evaluación implementadas por los sistemas

¹ Unidad 161, Morelia, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. coraxthelastone@hotmail.com, erikavalosreyes@gmail.com

educativos con mayor rendimiento académico e impertinentes al propósito manifiesto de elevar la calidad de los servicios de educación en nuestro país.

Introducción General

La Evaluación Educativa representa una cultura, práctica y política institucional bastante tardía en el avance y fortalecimiento de la educación formal en México, pues, antes de la década de los 80's era casi inexistente en nuestro país, como bien apunta Rafael Vidal (2009); mientras que, por su parte, la Evaluación del Desempeño Docente en la educación obligatoria, constituye una de las áreas con menor grado de desarrollo en el Sistema Educativo Nacional, a decir de José María Garduño (2005), con respecto a la amplia experiencia internacional, puesto que en otras naciones y regiones del mundo se viene realizando con diferentes marcos de referencia y niveles de logro, a lo largo del siglo XX –tal como sucede en los Estados Unidos de América, Cuba y Europa, por ejemplo; y aún antes del predominio del denominado neo-liberalismo en el orden global, hacia el año de 1917 en la república caribeña, de acuerdo con Héctor Valdés Veloz (2001)²–; sin embargo, ambos procesos, pero, sobre todo el último, significan factores emergentes de un vasto debate, desconfianza, escisión y resistencia empecinada, en la compleja comunidad socio-educativa mexicana, sobre todo porque los responsables directos de su diseño, arraigo y aplicación, desde la Dirección General de Evaluación (DGE), en 1984, hasta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), en los albores del siglo XXI, han carecido de la sensibilidad y habilidad política necesaria para su instauración estandarizada y general, en la diversa composición de la estructura educativa del país.

De hecho, a tres lustros de promover la evaluación sistemática de los docentes de Educación Básica y Media Superior (EMS), y después de la experiencia construida por los recientes modelos precedentes en este campo –a saber: Carrera Magisterial y el Programa de Estímulos a la Calidad Docente–, con la imposición institucional del Servicio Profesional Docente (SPD), en la comunidad magisterial mexicana, todavía prevalecen profundas confusiones sobre los propósitos, el paradigma, los criterios, mecanismos operativos e implicaciones laborales de tal estrategia de evaluación, esto sin olvidar, el verdadero impacto que han tenido los resultados de evaluación docente en la pretendida calidad del servicio educativo, por mencionar sólo algunos de los aspectos más relevantes al respecto.

Ante la insuficiente y confusa información oficial respecto del modelo de evaluación del desempeño docente que aplica el INEE, su función institucional en el Sistema Educativo Nacional y las auténticas implicaciones laborales que comporta para el magisterio mexicano, la discusión entre el Gobierno Federal, los especialistas del ramo y los profesores agrupados en la disidencia sindical, se reduce a tres principales puntos, tales son: el presunto origen neoliberal de las políticas educativas gubernamentales, el carácter educativo o laboral-administrativo de la reforma y la legitimidad de los procesos estandarizados de evaluación, soslayando el abordaje crítico-analítico sobre la pertinencia y oportunidad de instaurar las estrategias de evaluación docente como un factor definitorio de la reorientación histórica de las

² Héctor Valdés Veloz es Ex-director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en Cuba

acciones de formación del profesorado, el mejoramiento de la calidad educativa y la regulación de los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción al SPD, con el consecuente fortalecimiento de las estructuras institucionales que sustentan a la educación pública.

Principales Enfoques de Evaluación Docente

La evaluación docente, según sucede con todo tipo de evaluación, se encuentra determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación efectiva, traducido eso en términos de interrogación, las cuestiones son: **¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? y ¿quiénes evalúan?** La forma de abordar cada una de estas interpelaciones y el propio conjunto de respuestas que se proyectan al respecto, constituyen los distintos enfoques de evaluación, predominantes en los Sistemas Educativos del mundo contemporáneo. Es cierto, como bien advierte Tiburcio Moreno Olivos, que nos encontramos en una *época marcada por constantes evaluaciones* (2011: 116), se demanda que todo sea evaluado de forma permanente, ya en cuanto estrategia de fiscalización y transparencia pública, o bien en tanto instrumento de control administrativo y fuente de identificación de las áreas de mejora de cualquier fenómeno social, pero, en razón de esto mismo, es verdad, también, que el diseño, aplicación, procesamiento e interpretación de los resultados en los procesos de ponderación, pueden deformar la naturaleza y percepción del fenómeno evaluado. De hecho, F. Allan Hanson (1994) considera que »por su misma existencia, las pruebas modifican e incluso crean lo que se pretende evaluar«. No es fortuito que en más de las ocasiones deseadas y aceptadas por los agentes evaluadores, los resultados de la evaluación tan sólo reflejen las insuficiencias de la misma, más que del objeto evaluado.

En esta perspectiva, a su vez, el modo específico en que se dispongan los dispositivos institucionales de evaluación y el uso concreto que se hagan de sus resultados, la puede convertir en un factor estratégico del desarrollo del fenómeno valorado, según parece suceder con la evaluación docente en los sistemas con mayor desempeño educativo, pero, también al contrario, es posible emplazarla en cuanto mecanismo de control y/o coerción socio-política y administrativo-laboral, como acusan los detractores del SPD, en México; cuestión ya anticipada por Beck (2007) y Landínez (2011), a los cuales se suma las reflexiones de Héctor Valdés Veloz, quien sin ambages declara:

“La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.” (2001: U2)

De ahí, pues, la importancia fundamental del enfoque y modelo de la evaluación docente que se pretende adoptar en un país, cuyo propósito nodal es el impulso al desarrollo y calidad de los procesos formativos. Así, en términos generales, siguiendo el

análisis de Héctor Valdés (2001) e Ignacio Abdón Montenegro (2007), es posible identificar cinco principales modelos de evaluación docente, los cuales son:

Modelo Centrado en el Perfil Profesional. Define competencias profesionales, rasgos personales y/o estándares de desempeño deseables, conforme al perfil docente de un profesor ideal, proyectado por especialistas en la materia o por principios pedagógicos de la teoría educativa, y convertidos en disposición institucional. El »perfil del docente del siglo XXI« de la UNESCO, las »diez nuevas competencias para enseñar«, de Philippe Perrenoud, y las »ocho competencias docentes« de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), por ejemplo.

Modelo Centrado en los Resultados. El énfasis se concentra en la cantidad y calidad del logro de los aprendizajes alcanzados por sus alumnos, esto es: **¿qué aprendieron?, ¿cuánto aprendieron? y ¿qué tan bien lo aprendieron?** Es un modelo de evaluación indirecta del docente. El principio fundamental de este tipo de evaluación lo constituye el reconocimiento de que la función sustantiva de cualquier profesor es la transmisión, enseñanza y/o facilitamiento de los conocimientos propuestos en los planes y programas de estudio, por ende, la ponderación se dirige hacia el grado de consecución de su aprendizaje en los discentes. Verbigracia, la ponderación del *Texas Assessment of Academic Skills* (TAAS), en Estados Unidos, la valoración de la calidad de los mentores que se deriva de los resultados de la prueba PISA y la *Evaluación de las Competencias Básicas* de los estudiantes de Colombia.

Modelo Centrado en el Comportamiento Docente. La evaluación se dirige hacia el conjunto de actitudes, aptitudes, disposiciones, acciones, recursos y tiempos que el profesor compromete en el desarrollo cotidiano de sus prácticas docentes. El aspecto nodal aquí es la valoración del tipo de esfuerzo y actuación que el maestro involucra en el proceso de apropiación de los aprendizajes de sus alumnos. El riesgo posible de este modelo es la sobre-valoración del activismo docente, desarticulado de los efectos reales de su labor magisterial, según advierte Montenegro (2007).

Modelo Centrado en la Práctica Reflexiva. La intención central de este tipo de evaluación es que el profesor reflexione, de manera metódica, sobre sus prácticas docentes, a fin de identificar con claridad sus áreas estratégicas de mejoramiento. El enfoque básico del modelo es la auto-evaluación docente y le apuesta al compromiso profesional del mentor para diseñar e instrumentar acciones concretas de transformación de su quehacer formativo, dentro de un proceso sistemático de mejora; sin embargo, al decir de Montenegro, se *carece de los parámetros objetivos para determinar qué tan eficiente es su labor y qué tanto es su mejoramiento* (2007: 32).

Modelo Integrado. A partir del análisis de los modelos anteriores, este tipo de evaluación define cuatro campos prioritarios de la actuación docente: tales son: el primero, lo constituye el *docente mismo como persona* (Montenegro, 2007: 47); el segundo, es el espacio propio donde se desarrolla la relación pedagógica; el tercero, lo representa la institución educativa; y el cuarto, se conforma por el entorno del proceso educativo. En cada uno de estos campos se definen los aspectos básicos de la gestión docente para evaluar.

El problema nuclear que evidencian todos estos diferentes modelos de evaluación docente es la inexplicable descontextualización de las acciones formativas realizadas por los profesores, es decir, analizan su perfil profesional sin considerar que tal es el resultado de las estrategias de formación docente, inicial y continua, instrumentadas por el mismo Sistema Educativo; los logros de aprendizaje de sus alumnos, desestimando las condiciones económico-ambientales en donde se generan; su comportamiento didáctico-pedagógico y profesional en el aula, soslayando las presiones institucionales, sindicales y sociales a las cuales se haya sometido; la auto-reflexión respecto del mejoramiento de su propio desempeño docente, pero, sin reparar en los referentes teórico-prácticos que las dinámicas del entorno institucional le posibilitan; y los distintos campos en donde se concretan las diversas disposiciones magisteriales, aunque desarticuladas de la emergencia histórico-cultural en que acontecen. Cierto, el Modelo Integrado plantea como campo de evaluación el entorno del proceso educativo, pero sólo en la dirección de las acciones trascendentes del marco escolar, promovidas por los mentores en cuanto *contribución al desarrollo social y cultural* del contexto, según explica Montenegro (2007: 54), pero, ignora las trascendentes influencias que ejerce el ambiente socio-cultural y político-económico en la resolución de las dinámicas escolares de formación.

En México, el bajo desempeño de los profesores de Educación Básica tan sólo es el producto directo de la emergente confluencia de una serie diversa de factores, entre los cuales se encuentran: la insuficiente formación profesional docente que se imparte en las Escuelas Normales, según describen explícitamente los estudios del INEE (Santos del Real y Delgado Santoveña, 2015); las acciones de resistencia político-sindicales impulsadas desde el esquema de la ideología del “maestro militante”, tanto a nivel de los estudiantes normalistas, como en la dimensión de los mentores en servicio, que se traduce en el rechazo permanente a las transformaciones curriculares, estrategias y recursos de las reformas educativas promovidas por la SEP; y los deficientes procesos de selección al ingreso y promoción en las instituciones formadoras de los profesionales de la educación, así como del reclutamiento institucional a la carrera docente, esto por mencionar algunas de los principales variables al respecto. El desempeño docente, tanto como el fenómeno educativo mismo, no se realizan en el vacío socio-histórico, en el limbo político-cultural, en la oquedad étnico-económica, por el contrario, son determinados por las circunstancias condicionantes de la época y del contexto histórico en que se desarrollan, razón por lo cual, son factores imprescindibles a considerar en sus procesos de evaluación. En sentido estricto, la evaluación docente comporta la evaluación del propio Sistema Educativo que le evalúa.

Empero, pese a la importancia del impacto de estos diversos factores en la resolución del fenómeno educativo contemporáneo y, por ende, del desempeño docente, a causa del consenso generalizado que parece persistir entre los distintos organismos, especialistas y estudios del ámbito internacional, respecto de que *son los docentes y no las escuelas quienes representan el factor institucional más importante que afecta el aprendizaje de los estudiantes* (Hill, 2016: s/p), y aún más, en esta misma tendencia, *un currículum es bueno en la medida que cuente con docentes buenos*, según sentencia Antonio Fuguet Smith (2006: 108), de acuerdo con Bruns y Luque (2014), «los gobiernos de todo el mundo, de manera creciente, han puesto bajo la lupa

su perfil profesional y estrategias de enseñanza», de donde devienen los afanes institucionales por desarrollar modelos de evaluación docente que posibiliten, al menos, tres acciones fundamentales, estas son: la decantación sistemática del magisterio, la gestión administrativa del arraigo de las políticas que comportan las reformas educativas y, en consecuencia, la elevación de la calidad de los servicios de educación, conforme a los indicadores y estándares prevalecientes en el orden global. El peso específico que los gobiernos le otorgan a cada uno de los factores involucrados y el modo como les articulan en la definición de las políticas educativas, decide el carácter propio del modelo de evaluación docente, diseñado e implantado en cada país.

Antecedentes de la Evaluación Docente en México

El gobierno mexicano no puede sustraerse a suscribir, producto de la consecuente presión de las diversas instancias internacionales, estas dos tendencias que definen el diseño actual de las políticas educativas, en el orden de las sociedades del siglo XXI, a saber: el recurso institucional de los dispositivos de evaluación y la sistemática depuración, formativo-laboral, del magisterio, como factores estratégicos del fortalecimiento de la calidad de la educación formalizada. La articulación emergente de ambas tendencias sustenta la determinación gubernamental de evaluar el desempeño docente, potencial en los futuros profesores que se forman y como ejercicio profesional en los mentores ya en servicio; primero, en cuanto ámbito inherente de la expansión de los procesos de evaluación integral del Sistema Educativo –tras haber incursionado ya en la evaluación de los aprendizajes, como también en la evaluación de las escuelas– y segundo, en tanto instrumento oficial que oriente y fundamente la toma de decisiones correspondiente al ingreso, permanencia y promoción de los maestros, en el SPD de México. El desarrollo de la evaluación docente en la Educación Básica de nuestro país, se encuentra asociado íntimamente con la construcción de la experiencia en el campo de la evaluación educativa, y de manera particular, con la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

El reconocimiento de la importancia trascendental del profesor en el centro mismo de la disfunción o del éxito de todo un sistema y/o modelo de educación, según advierte Linda Darling-Hammond (2000), predominante en la comprensión socio-educativa contemporánea, durante las últimas tres décadas, no es un fenómeno reciente, para ser precisos, pues, sus fuentes de procedencia se remontan hasta la construcción del primer **Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Alumnos** (CEDA, o TESQ, por sus siglas en inglés: *Teacher Evaluation by Students Questionnaire*), de Herman Remmers, hacia 1927, para institucionalizarse con el movimiento de rendición de cuentas (*accountability*), donde se asocia la responsabilidad docente con el logro de los objetivos propuestos, en la década de los años 60's, de acuerdo con Graciela Cordero Arroyo, et. al. (2016), y se sustenta en las diversas investigaciones desarrolladas durante los últimos seis lustros del siglo XX, en los EUA, como bien documenta Darling-Hammond, llegando a la conclusión de que *when aggregated at the state level, teacher quality variables appear to be more strongly related to student achievement than class sizes, overall spending levels, teacher salaries (at least when unadjusted for cost of living differentials), or such factors as the statewide proportion of staff who are teachers* (2000: 32). Actualmente, el CEDA se

aplica en alrededor del 90% de las instituciones educativas de este país, al decir de José María García Garduño (2005).

La influencia de la experiencia norteamericana provoca que en la Educación Superior se originen los primeros estudios y propuestas de evaluación docente, en nuestro país, por lo menos dos décadas antes que se instauren los proyectos iniciales en la Educación Básica, como las investigaciones al respecto, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en los años 70's, y el diseño del primer CEDA mexicano, por el Dr. Ernesto Meneses Morales, de la Universidad Iberoamericana (UIA), aproximadamente hacia el año de 1971, siguiendo la explicación de García Garduño (2005). A partir del análisis factorial de Milton Hildebrand y colaboradores (1973), sobre »las características y capacidades de los profesores efectivos«, Meneses Morales construye su modelo de CEDA, en función del »perfil del maestro universitario« que se sustenta en los siguientes rasgos del “buen profesor”: a. **Transmisión de Conocimientos**; b. **Comunicación de un Método**; y c. **Comunicación de su personalidad**.

Por su parte, el INEE (s/fa), Banegas y Blanco (2006) parecen concordar con Felipe Martínez Rizo y Emilio Blanco (2010), respecto a que la experiencia en el diseño e impulso de las políticas de evaluación educativa es un fenómeno por demás reciente, apenas de alrededor de cuatro décadas, en nuestro país, pese a la temprana creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP), en el año de 1936, el cual tenía como propósito básico el estudio de los problemas educativos, donde el tema de la evaluación representa un factor insoslayable, sobre todo ante la confluencia emergente del uso estandarizado de las pruebas psicométricas en la educación, en primer instancia, y la necesidad de reconocer el grado de avance en el aprendizaje escolar, a fin de legitimar socialmente la pertinencia del recién instaurado modelo de la “Escuela Socialista”, por el gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río, en segunda instancia. Empero, los esfuerzos del INP no consiguen consolidarse, ni tampoco tienen continuidad institucional, en virtud de lo cual sus posibles aportaciones se pierden de la historia de la evaluación educativa en México, siguiendo el análisis histórico de Martínez Rizo (2001).

De ahí, pues, que la experiencia mexicana en el campo de la evaluación educativa, de acuerdo con Margarita Zorrilla Fierro y Ma. Teresa Fernández Lomelín (2003), el INEE (s/fa), Israel Banegas González y Emilio Blanco Bosco (2006), Martínez Rizo y Blanco (2010), y Graciela Cordero Arroyo, et. al. (2013), se desarrolle hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, en tres sucesivas etapas, a saber: la primera comprende el periodo de las décadas de los años 70's y 80's, caracterizada por el interés manifiesto de la SEP, en la construcción de la “estadística educativa” nacional, para lo cual se mejora y sistematiza la información censal al respecto; además de que se crea el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación, en el año de 1972, quien realiza el primer estudio sobre la aptitud para el aprendizaje, en los púberes egresados de la Educación Primaria, del área metropolitana, de la Ciudad de México; este departamento se transforma, luego, en la Subdirección de Evaluación y Acreditación, adscrita a la Dirección General de Planeación Educativa, en 1974, instancia que organiza la primera evaluación de cobertura nacional, con el *Examen de Ingreso a la Secundaria*, cuya calificación se realiza en los propios centros escolares, sin considerar todavía la integración de algún tipo de diagnóstico nacional; después, hacia el año de 1984, la subdirección es convertida en la Dirección General de

Evaluación (DGE), espacio institucional donde se diseñan y aplican las primeras “pruebas científicas” de rendimiento escolar, en muestras nacionales, según explica García Garduño (2005).³

La primera evaluación de aprendizajes, de acuerdo con Banegas y Blanco (2006), se realiza en el sexenio de José López Portillo, 1976-1982, con el proyecto *Evaluación del Rendimiento Académico de los Alumnos de 4° y 5° Grados de Educación Primaria*, mediante muestras representativas de alumnos, en el ámbito nacional. Para el siguiente sexenio, 1982-1988, el programa sectorial del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado atribuye a los procesos evaluativos la función de determinar el nivel de aprovechamiento escolar, en cada uno de los servicios educativos del país, para lo cual se propone el desarrollo de un “modelo integral de evaluación” que mejore significativamente sus criterios y procedimientos institucionales de operación. En este sentido, la DGE concreta su participación en la Educación Básica y Normal, a través de tres acciones sustantivas, tales son: la primera evaluación de los diez grados de la formación básica –tercero de preescolar, los seis niveles de primaria y los tres grados de secundaria–, la aplicación del *Examen de Ingreso a la Educación Normal* (EIEN) de sostenimiento federal –en 1984, como producto de la elevación formal de los estudios de educación normalista al grado de licenciatura–, y del examen de oposición a los aspirantes de plaza federal, egresados de las normales estatales. En 1989, se diseña y aplica a los alumnos de 6° grado de primaria, el *Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria* (IDANIS); mientras que, hacia el mismo año, el examen de ingreso a las escuelas normales se resignifica para convertirse en *Instrumento de Diagnóstico para el Ingreso a Educación Normal* (IDCIEN); en el periodo de 1992 a 1995, se delega la instrumentación de esta prueba de evaluación a las entidades federativas y a partir de 1996, es el CENEVAL quien asume la responsabilidad del proceso, a petición de los gobiernos locales.

En el periodo de 1988 a 1994, con el propósito de contrastar el desempeño académico evidenciado durante la fase estudiantil y el desempeño docente que realizan como profesores en servicio, la DGEIR desarrolla el Estudio de Evaluación y Seguimiento de Egresados de Educación Normal. Ahora bien, un fenómeno que conviene destacar, en todo este periodo, es la secrecía de los resultados de las evaluaciones aplicadas y su nulo impacto en la definición de las políticas y programas educativos nacionales, según reconoce la misma SEP –pues, pese *al despliegue de esfuerzos realizado, los resultados no impactaron en los responsables de la toma decisiones en materia de política educativa, como tampoco en los elaboradores del currículum ni en los administradores y prestadores directos de los servicios...* y en tanto fueron connotados como “arma política”, *los resultados de evaluación se convirtieron en información confidencial* (2002a: 3).

La segunda etapa se encuentra enmarcada en el lapso de 1990 al año 2000. Los alcances, intervenciones e impactos de la evaluación se potencian en el Sistema Educativo Nacional, durante todo este periodo, a partir del establecimiento de diversos propósitos institucionales, que comprenden desde la acreditación de niveles educativos y la ponderación de los aprendizajes escolares, hasta la revaloración de la función

³ Al respecto, es pertinente apuntar que en el año de 1989, la dependencia fue renombrada como Dirección General de Evaluación, Incorporación y Revalidación (DGEIR); después, en 1994, volvió a su nombre anterior, DGE, y para el año 2005 pasa a denominarse ahora como Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP).

docente, con el sistema de promoción horizontal, incentivos económicos y salariales que comporta la instauración del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), en 1992. De ahí, pues, que se desarrollen diferentes procesos y dispositivos de evaluación educativa, en dos principales ámbitos, a saber: desde el interior se continua con la aplicación del IDANIS, al cual se le suma la evaluación del Factor de Aprovechamiento Escolar, dentro del marco de Carrera Magisterial, y la evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, en 1994 ambos), el Programa de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP, 1996) y las Pruebas de Estándares Nacionales de Español y Matemáticas (EN, 1998); mientras que desde el exterior se instrumentan las pruebas internacionales del TIMSS (1995), el *Primer Estudio Comparativo y Explicativo* (PERCE) del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 1997), de la OREAL-UNESCO, y PISA (2000).

El conjunto de estas diversas acciones de ponderación del logro escolar, en la educación pública de México, fundamenta la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), hacia la mitad de la década de los años 90's, coordinado por la DGE, cuya finalidad principal es la consolidación y articulación de los programas que en este campo desarrollan las instancias federales y estatales.

Por su parte, aunque de carácter voluntario e individual, el Programa Nacional de Carrera Magisterial representa la primera experiencia de evaluación docente, en el nivel básico de México, y deviene del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE, dentro del marco de los procesos de la denominada “descentralización educativa”. Y al menos en la declaración oficial, la evaluación de este programa se concentra en el desempeño docente y el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Carrera Magisterial inicia sus procesos en enero de 1993, pero sus efectos se hacen retroactivos al mes de septiembre de 1992. El programa considera cinco niveles de promoción horizontal y estímulo económico (A, B, C, D y E); el estímulo se determina por la relación con las percepciones de la plaza inicial, mientras que ambos se definen por la acumulación de un máximo de 100 puntos, distribuidos en seis factores de evaluación, dependiendo de la vertiente en que participan, tales son: **Antigüedad, Grado Académico, Preparación Profesional, Cursos de Actualización, Desempeño Profesional, Aprovechamiento Escolar** (1ª Vertiente), **Desempeño Escolar** (2ª Vertiente) y **Apoyo Educativo** (3ª Vertiente).

La evaluación docente, en la lógica institucional de Carrera Magisterial, es secuencial, seriada y completa, es decir, los diferentes niveles sólo pueden ser alcanzados en el orden establecido, tras un periodo obligatorio de permanencia en cada uno de ellos, al mismo tiempo que los seis factores deben ponderarse en cada promoción del postulante, pues, la ausencia de cualquiera de ellos, anula su participación en el proceso respectivo, de acuerdo con la normatividad establecida para tal efecto. Sin embargo, en el comienzo de la aplicación del programa, como estrategia institucional para promover la participación de los maestros y vencer las resistencias de los escépticos, o de los disidentes, a quienes deciden suscribirse al sistema horizontal de incentivos, automáticamente se les otorga un estímulo económico y dependiendo de su grado de estudios se les promueve al nivel B o C, según acusan sus detractores.

Respecto del sistema de promoción horizontal instaurado por el Programa de Carrera Magisterial, quizás conviene advertir que no sustituye, ni desplaza, al Escalafón Vertical, también conocido como “Escalafón Tradicional”, dispositivo institucional de

ascenso de una categoría inferior a otra categoría superior, de los trabajadores de base de la SEP, instituido en 1930, de acuerdo con Alberto Arnaut Salgado (2013), y cuya última actualización se realiza hacia el año de 1973, con la publicación del *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*, en el Diario Oficial de la Federación (DOF);⁴ por el contrario, ambos sistemas escalafonarios coexisten y se aplican de manera paralela. Los trabajadores al servicio público del Sistema Educativo Nacional, se convierten en sujetos de derecho escalafonario, una vez cumplidos los seis meses de haber obtenido la asignación de una plaza inicial. El Escalafón Vertical también opera mediante la acumulación de puntos, provenientes de cuatro principales aspectos, los cuales son: **Conocimiento** (grado académico más superación profesional y personal), **Aptitud** (eficiencia e iniciativa), **Antigüedad** (años de servicio), **Disciplina** y **Puntualidad**.

En el ámbito de la Educación Media Superior y Superior, con el mismo propósito de promover, diagnosticar y fortalecer la calidad del desempeño y logro de los objetivos de formación de cada uno de estos niveles, mediante el recurso de los dispositivos técnico-procedimentales de la evaluación educativa, articulando las potencialidades de la evaluación interna y externa, en este mismo periodo se constituyen dos instituciones responsables de tal función, a saber: la *Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior* (CONAEVA) y el *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior* (CENEVAL). Las principales vertientes de evaluación que se proponen, son: la autoevaluación institucional, la evaluación externa entre pares académicos –bajo cuyo marco se constituyen, en 1991, los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior (CIEES)–, y la evaluación integral del sistema de la Educación Superior. Al decir de Aída Rodríguez Andujo, et. al., la CONAEVA, por vía de los hechos, hacia mediados de la década de los años 90's, deja de operar *como instancia de concertación y acuerdo entre el gobierno y las universidades representados* (sic) por la ANUIES (2009: 3).

Por su parte, a recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en abril de 1993, la CONPES aprueba la constitución del CENEVAL, en febrero de 1994, como un organismo responsable de contribuir a elevar la calidad de la educación, en el nivel del bachillerato y la Educación Superior, a través de »evaluaciones externas, independientes y estandarizadas« cuyo propósito nodal es la identificación del desempeño académico y el grado de dominio de los aprendizajes escolares de los jóvenes que ingresan a estos niveles educativos; al respecto es pertinente advertir que las evaluaciones del centro son complementarias, no sustitutivas, de los procesos evaluativos que desarrollan las propias instituciones, con el objeto de acreditar y/o certificar los estudios de sus alumnos.

Las líneas prioritarias de acción del CENEVAL son: por un lado, la elaboración, aplicación y sistematización de resultados de las pruebas de ingreso a la educación media superior y superior –*Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior* [EXANI-I], *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior* [EXANI-II] y *Examen Nacional de Ingreso al Posgrado* [EXANI-III]–; por otro lado, el diseño, instrumentación y procesamiento de los resultados de los *Exámenes Generales para el Egreso de*

⁴ La **Ley de Inamovilidad** de 1930 que norma la evaluación escalafonaria de los profesores de Educación Primaria, se reformula en 1933, con la Ley de Escalafón del Magisterio y posteriormente con la expedición del Reglamento de Escalafón, en 1947, siguiendo a Arnaut (2013).

Licenciatura (EGEL); y por último, la asesoría, capacitación y promoción de las experiencias de evaluación, en estos niveles de educación. En relación con la prueba EGEL es importante señalar que no evalúa conocimientos generales y/o transversales, sino saberes específicos de las diferentes opciones profesionales, de ahí que los distintos exámenes sean independientes entre sí, tanto en la formulación de las preguntas, como en los contenidos a evaluar. El examen propio de los egresados de las licenciaturas para los profesionales de la educación es el *EGEL-EDU*. En este marco, resulta conveniente señalar que en el año de 1999, la SEP emite el Acuerdo 261 mediante el cual se disponen los criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de la licenciatura para la formación de los profesores de Educación Básica (SEP, 1999).

Un último apunte, oportuno de compartir a modo de cierre del conjunto de fenómenos definitorios de esta etapa, es el hecho de que todavía prevalece en el ánimo de las autoridades educativas mexicanas, una cierta reserva y recelo, cuando no una plena resistencia, para difundir abierta y públicamente los resultados derivados de las pruebas y exámenes de rendimiento académico, tanto nacionales como internacionales, pese al significativo impulso oficial que recibe la evaluación, en cuanto factor estratégico de los propósitos de desarrollo de la educación, en los programas sectoriales de cada gobierno del periodo y, por consecuencia, su emplazamiento en tanto recurso decisivo del esfuerzo de promoción, fortalecimiento y mejoramiento de la calidad educativa, mediante la conformación de diversas instancias institucionales, además de la multiplicación y diversificación de los dispositivos instrumentales y/o procedimentales de evaluación.

La tercera fase del desarrollo histórico de la experiencia mexicana en el campo de la evaluación educativa, se inicia en el año 2001, de acuerdo con el INEE (s/fa), Banegas y Blanco (2006), o en el 2002, según propone Cordero, et. al. (2013). Los rasgos fundamentales de la etapa se definen por dos importantes avances institucionales, estos son: en el ámbito político, la evaluación es emplazada como un elemento imprescindible para la planeación de la educación formal y la rendición de cuentas de las autoridades educativas; mientras que en el plano estructural, se establecen los soportes normativos y organizacionales para articular, coordinar y orientar a la diversas instancias de evaluación en el país, así como de vinculación con los organismos internacionales en la materia –la OCDE, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA) y el LLECE, por ejemplo–, siguiendo al INEE (s/fa), Banegas y Blanco (2006).

En función de estos principios rectores se crea el INEE (2002) y, por ende, se impulsa el ulterior fortalecimiento institucional de la reconstitución estratégica del SNEE, como *un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines*, según se plantea en el Artículo 10, de la ley del instituto (DOF, 2013: 13), cuya integración se inicia en la década de los años 90's. Por lo que respecta al desarrollo de la evaluación docente, en el periodo se realizan las siguientes acciones: por un lado, desde el 2004, el CENEVAL diseña e instrumenta los *Exámenes Generales e Intermedios de Conocimientos* para el cuarto y octavo semestre de la Educación Normal –los exámenes intermedios se aplican por primera vez en el 2010, de acuerdo con la SEP (s/f)–; por otro lado, el establecimiento del *Concurso Nacional para el Otorgamiento de*

Plazas Docentes (2008), del *Programa de Estímulos a la Calidad Docente* (2008), del *Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio* (ENAMS, 2009) y del Acuerdo para la *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica* (2011); y por último, la expedición de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD, 2013) y la consecuente instauración del *Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica* (2015).

El concurso para el ingreso al servicio magisterial, los estímulos a la calidad docente, la profesionalización permanente del profesorado y la evaluación universal, derivan de los acuerdos suscritos entre el gobierno federal y el SNTE, en mayo del 2008; los cuales tienen el objeto de fomentar una profunda transformación del Sistema Educativo Nacional, que permita elevar la calidad de la educación mexicana, en el marco de la denominada Alianza por la Calidad Educativa (ACE). Los acuerdos de la ACE se sintetizan en una diversa serie de compromisos institucionales que se agrupan en cinco principales líneas de acción, a saber: primero, modernización de los centros escolares; segundo, profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; tercero, bienestar y desarrollo integral de los alumnos; cuarto, formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; y quinto, evaluar para mejorar. En el acuerdo sobre la profesionalización de los mentores se establece que el ingreso y la promoción de los docentes se realizan por vía del concurso público de oposición, además de estimular el mérito profesional de los maestros, en *función exclusiva de los resultados de logro de sus alumnos* (SNTE, 2008: 16); mientras que en el compromiso relativo a la evaluación se plantea con toda claridad la articulación del Sistema Nacional de Evaluación, la *evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo* y la definición de los estándares de desempeño, en cada ámbito del fenómeno de la educación formal (SNTE, 2008: 24).

Así, pues, el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes se dirige a los egresados de las licenciaturas afines a la educación, que opten por el acceso a una plaza docente definitiva, adicional o, en su defecto, incremento de horas, en los niveles de la Educación Básica. En el 2008, la evaluación la realiza la DGEP, con una prueba que comprende tres áreas sustantivas: *contenidos de enseñanza, competencias didácticas y habilidades intelectuales básicas*, distribuidas en 80 reactivos. Para el 2009, conforme a los acuerdos de la ACE, se constituye el Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF), integrado por 72 representantes de la SEP y el SNTE, que tiene como responsabilidad la dictaminación técnica y académica de los criterios de acreditación del concurso, los aspectos de las evaluaciones estatales adicionales, los reactivos de los exámenes y las guías para los sustentantes. A partir de ese año, y a solicitud de la DGEP, el CENEVAL es la instancia encargada de diseñar, coordinar y aplicar los 24 instrumentos estandarizados del *Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes* (ENCHD).⁵ La prueba del CENEVAL consideran cuatro tipos de dominio, tales son: *contenidos curriculares, competencias didácticas, habilidades intelectuales específicas y normatividad, gestión y ética docente*, desglosados en 80 reactivos de opción múltiple y 30 reactivos piloteados; el tiempo máximo de resolución del examen es de tres horas, todo esto siguiendo a Paulo Santiago, et. al. (2012), Ana Lilia Nájera Sierra y Adriana Mendieta Parra (2014).

⁵ En el año del 2009 sólo fueron 17 instrumentos diseñados, pero, para el 2010 se incrementaron seis instrumentos más y en el 2011 se diseña otro para la Educación Inicial, con lo cual se integran 24 exámenes en total.

El diseño del ENCHD carece de un referente preciso sobre el perfil profesional que deben detentar quienes aspiran a incorporarse al magisterio, como bien reconocen Nájera y Mendieta (2014).

El Programa de Estímulos a la Calidad Docente, previsto en los compromisos de la ACE, por su parte, constituye un dispositivo de evaluación indirecta del desempeño magisterial, cuyo propósito básico es el reconocimiento individual y colectivo de los profesores que presentan los mejores logros de aprendizaje de sus alumnos, en las pruebas nacionales –*Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)*, verbigracia–, mediante estímulos salariales, con la intención expresa de promover las prácticas docentes que contribuyan a elevar la calidad educativa. La participación en el programa no es obligatoria y los estímulos se asignan de manera colectiva e individual.

En otro de los acuerdos de la ACE se plantea el compromiso de proporcionar una formación continua a los profesores en servicio, «orientada hacia la calidad educativa», por lo que el anterior Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), instaurado en 1994, se transforma en el *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP)*, hacia el año 2008, el cual se acompaña de los ENAMS como un dispositivo oficial de acreditación de los dominios de aprendizaje desarrollados en los trayectos formativos de la práctica docente, diseñados por el sistema, en tres principales áreas, estas son: *el conocimiento de las disciplinas y de los enfoques de enseñanza, de los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes; el manejo de los materiales educativos; y la comprensión general de los problemas educativos y de la gestión escolar*. Una vez más el CENEVAL es la instancia responsable del diseño, validación, seguimiento de la aplicación y calificación de los exámenes. Los ENAMS no son obligatorios, son pruebas estandarizadas, están dirigidos a los profesores de Educación Básica que se desempeñen como docentes frente a grupo, en funciones directivas o como ATP, son específicos para cada curso ofertado por el sistema y tienen como consecuencia dos productos posibles, a saber: un Diploma SEP de acreditación del dominio presentado y un folleto personal de las principales áreas de mejora del sustentante, de acuerdo con SEP (2008) y Paulo Santiago, et. al. (2012).

En el mismo marco de la ACE, la SEP y el SNTE suscriben el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, con un doble propósito, esto es: por un lado, construir un “diagnóstico integral” de las competencias profesionales de los docentes frente a grupo, directores y ATP, así como del logro académico de sus alumnos; y por otro lado, *focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad que se detecten con base en sus resultados* (SEP/SNTE, 2011: 2); además, se pretende que sus productos orienten la “calidad y pertinencia” de los programas de estudio de la Educación Básica y Normal, así como del diseño y aplicación de políticas educativas eficaces en la consecución de la calidad del Sistema Educativo y del aprendizaje deseable en los estudiantes.

La evaluación es obligatoria para los profesores frente grupo, en funciones directivas y de asesoría técnico-pedagógica, de las «escuelas públicas y privadas»; la periodicidad es trianual, llevándose a cabo el segundo y tercer fin de semana del mes de junio, del año correspondiente. Los resultados de la evaluación se consideran para la acreditación de los factores respectivos de Carrera Magisterial y de los Estímulos a la Calidad Docente, conforme a los lineamientos de cada programa.

La evaluación universal se acompaña de los trayectos de formación continua, principalmente en el campo de las matemáticas, el español, las ciencias, las tecnologías de la información y el inglés, que conforman el SNFCSP; sus resultados son de carácter público y en conjunto con los trayectos particulares que devienen de las áreas de oportunidad identificadas, se informan a las autoridades educativas estatales, al sindicato de los maestros, personal docente, directivo y de supervisión escolar, según explica el Acuerdo establecido entre la SEP y el SNTE. En el diseño de los instrumentos de la evaluación universal participan docentes destacados, directivos, especialistas y asesores académicos de la Educación Básica, así como el INEE, desde luego; con esto *se asegura la pertinencia de los instrumentos de evaluación y se evita el uso unilateral o tendencioso de los mismos*, de acuerdo con la SEP (2012: s/p).

Por su parte, a fin de arraigar la institucionalización de la evaluación docente en México, la Reforma Educativa, promovida por el gobierno de Enrique Peña Nieto, en la segunda década del siglo XXI, impulsa cuatro principales acciones, a saber: la consolidación de la autonomía plena del INEE como órgano responsable de coordinar la implementación de las evaluaciones nacionales e internacionales en la educación obligatoria; el fortalecimiento de la estructura organizacional del SNEE; la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que regula los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los profesores en el SPD; además de la implementación sistemática –no exenta de críticas contingencias políticas– de un intrincado, confuso e irrelevante proceso de evaluación docente.

Consideraciones Finales

En principio, conviene advertir que en una acuciosa revisión de los sistemas educativos de mayor logro académico, encontramos que la evaluación docente no representa el factor nuclear del mejoramiento de la calidad educativa, como se pretende en México, sino más bien un cierto dispositivo institucional de recuperación de información estratégica para reforzar los procesos de formación y desarrollo profesional de los mentores, y por consecuencia lógica, de los servicios públicos de la educación formal. A su vez, la asociación de las acciones evaluativas con los incentivos económicos genera tres tipos de desviaciones educativas, a saber: la corrupción laboral, la simulación docente y la reducción de las prácticas formativas al desarrollo de capacidades para resolver exámenes, como bien parece advertir Hugo Aboites (2013), en el *1^{er} Foro Regional: Análisis y Perspectivas sobre la Reforma Educativa*, realizado en la ciudad de Morelia, Michoacán.

La orientación política, la función institucional y los dispositivos procedimentales asignados por la SEP y el INEE, a la evaluación docente, más bien parecen promover el perfil profesional de un “maestro idóneo” capaz de responder a la exigencia de los trayectos evaluativos y de formar alumnos competentes para aprobar exámenes de rendimiento escolar, que a educar ciudadanos, como ya viene sucediendo en nuestro país, de acuerdo con Paulo Santiago, et. al. –*Enseñar para la prueba se ha convertido en una práctica pedagógica generalizada en México. Los directores de escuela, maestros y alumnos consideran que practicar para las pruebas estandarizadas es la mejor estrategia para elevar el logro de los alumnos* (2012: 82); incluso, ya en el marco del SPD, los mismos profesores que resultan “no idóneos”, conforme a las debilidades

de desempeño en la función y/o las áreas de oportunidad en el conocimiento, evidenciadas en los exámenes de permanencia, son “preparados” para acreditar las pruebas subsecuentes, no para potenciar su desarrollo profesional.

A efectos de mejorar los procesos evaluativos de la educación, en México, se constituye un ostentoso, voluminoso y oneroso aparato rector de las estrategias institucionales de evaluación, según previene ya Carlos Ornelas, apenas recién instaurada la plena autonomía del INEE –*si se cumplen esos propósitos* [la estructura organizacional dispuesta en el Estatuto Orgánico propuesto por la Junta del Gobierno del instituto], *en pocos años tendremos una institución gigantesca, burocrática y pesada, sin rumbo* »y sin eficacia en el desempeño de sus funciones particulares«, bien es posible completar el planteamiento del reconocido investigador educativo (2013: s/p)–, pero que, al menos en el ámbito de la evaluación docente, no ha conseguido el establecimiento de un determinado trayecto evaluativo transparente, organizado y equitativo que revalorice la labor magisterial de los profesores y corresponda realmente con las exigencias sociales de su desarrollo profesional y el consecuente mejoramiento de la calidad educativa, siguiendo las conclusiones derivadas de la consulta a los maestros evaluados en el 2015, realizada por este mismo organismo (2016b).

El breve periodo de construcción de la experiencia mexicana en materia de evaluación educativa, en lo general, y de evaluación docente, en lo particular, se caracteriza por la excesiva multiplicación y diversificación de las disposiciones, instancias, trayectos, dispositivos procedimentales e instrumentos de evaluación, en el Sistema Educativo Nacional, que lejos de trazar una determinada línea de perfeccionamiento progresivo de las estrategias evaluativas, más bien evidencia rupturas innecesarias, abruptas modificaciones y duplicidad de acciones, sin apenas tiempo suficiente para valorar su verdaderos alcances socio-educativos, impactos institucionales y áreas de mejoramiento técnico, a lo cual deben agregarse las propuestas internacionales de ponderación del logro educativo.

En síntesis, los diferentes dispositivos institucionales de la evaluación educativa, sobre los cuales se viene construyendo la experiencia mexicana en este campo, pueden agruparse en tres principales estrategias gubernamentales, estas son: por un lado, el establecimiento de políticas, programas y acuerdos secretariales que fundamentan, orientan y regulan los diversos procesos evaluativos, en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional; por otro lado, la conformación de instancias, dependencias, organismos, instituciones y sistemas de carácter federal y/o estatal, responsables del diseño, validación y aplicación de los instrumentos de evaluación, así como de la organización, procesamiento y difusión de sus resultados; y por último, la construcción de estudios, diagnósticos y recursos instrumentales de valoración del desempeño de los servicios de la educación formal, con el objeto de promover el mejoramiento de su calidad académica. Al decir de Hugo Aboites (2012), en casi 25 años se han aplicado más 110 millones de exámenes estandarizados a niños, jóvenes, profesores y escuelas. Incluso, en esta compulsiva tendencia a evaluar todo, las propias disposiciones de evaluación también son evaluadas por diferentes agentes internacionales y nacionales, como la implementada por la *Research and Development Corporation* (RAND) al Programa de Carrera Magisterial, los análisis y valoraciones de la OREALC/UNESCO a la Evaluación del Desempeño de Docentes, Directivos y Supervisores de la Educación Básica y Media Superior, del 2015-2016, las revisiones generales de los equipos de la OCDE a los procesos evaluativos de nuestro país y el

Estudio de Validación de las pruebas Enlace y Excale, realizado por el equipo que coordina Felipe Martínez Rizo (2015), por ejemplo; pero que, en su conjunto, no han logrado propiciar la elevación de la calidad de los servicios educativos en el país y mucho menos reposicionar al Sistema Educativo Nacional en el ranking de las evaluaciones internacionales.

Fuentes de Consulta

Bibliografía

- Beck, Ulrich. (2007) *Teoría de la Sociedad del Riesgo*, en: Giddens A. et. al. *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*. Anthropos, Barcelona
- Hanson, F. Allan. (1994) *Testing Testing: Social Consequences of the Examined Life*. University of California Press, Berkeley, CA
- Martínez Rizo, Felipe y Emilio Blanco. (2010) *La Evaluación Educativa en México: Experiencias, Avances y Desafíos*, en: Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli. (Coordinadores) *Los Grandes Problemas de México. VII. Educación*. El Colegio de México, México
- Montenegro Aldana, Ignacio Abdón. (2007) *Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, Modelos e Instrumentos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá
- Valdés Veloz, Héctor. (2006a) *Desempeño del Maestro y su Evaluación*. Ediciones Pueblo y Educación, La Habana

Documental

- Aboites Aguilar, Hugo. (2012) *La Disputa por la Evaluación en México: Historia y Futuro*, en: *El Cotidiano*, Núm. 176, noviembre-diciembre, Revista de la Realidad Mexicana Actual, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Azcapotzalco, México
- Banegas González, Israel y Emilio Blanco Bosco. (2006) *Políticas y Sistemas de Evaluación Educativa en México. Avances, Logros y Desafíos*. INEE, México
- Bruns, Barbara y Javier Luque. (2014) *Docentes Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Banco Mundial, Washintong, DC
- Darling-Hammond, Linda. (2000) *Teacher Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence*, en: *Education Policy Analysis Archives*, Volume 8, Numbren 1, January 1, Arizona State University, Arizona
- Fuguet Smith, Antonio. (2006) *Educación en Canadá: Protocolos y Elementos de Reflexión para el Desarrollo Curricular*. Colecciones Estudios Canadienses, AVEC, Caracas
- García Garduño, José María. (2005) *El Avance de la Evaluación en México y sus Antecedentes*, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, Número 27, octubre-diciembre, COMIE, México
- INEE. (s/fa) *Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México*. INEE, México
- (s/fb) *Evaluación Docente*. INEE, México
 - (2006) *Los Cuatro Primeros Años. Avances y Desafíos*. INEE, México
 - (2007) *Plan de Desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México, 2007-2014*. INEE, México
 - (2013) *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. DOF, México
 - (2015a) *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. INEE, México
 - (2016a) *Criterios Técnicos y de Procedimientos para el Análisis de los Instrumentos de Evaluación, el Proceso de Calificación y la Emisión de Resultados para Llevar a Cabo la Evaluación del Desempeño del Personal Docente, Técnico Docente y de Quienes Ejercen Funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica en el*

- Ciclo Escolar 2016-2017, así como para llevar a Cabo la Evaluación del Desempeño en su Segunda Oportunidad del Personal Docente en este mismo Tipo Educativo.* DOF, México
- (2016b) *Evaluación del Desempeño desde la Experiencia de los Docentes. Consulta con Docentes que Participaron en la Primera Evaluación del Desempeño 2015.* INEE, México
 - (2017a) *La Evaluación del Desempeño, 2017.* INEE, México
 - (2017b) *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017.* INEE, México
- Martínez Rizo, Felipe. (2015a) *Las Pruebas EXCALE para Educación Básica. Una Evaluación para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* INEE, México
- (2015b) *Las Pruebas ENLACE y EXCALE.* INEE, México
- Moreno Olivos, Tiburcio. (2011) *La Cultura de la Evaluación y la Mejora de la Escuela*, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, Núm. 131, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México
- Santiago, Paulo. et. al. (2012) *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación.* OCDE, México
- Santos del Real, Annette y Alejandra Delgado Santoveña. (Coordinadoras, 2015) *Los Docentes en México. Informe 2015.* INEE, México
- SNTE. (2008) *Alianza por la Calidad de la Educación.* SNTE, México
- (2015) *La Evaluación del Desempeño Docente.* SNTE, México
- SEP/SNTE. (2011) *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.* SEP/SNTE, México
- SEP. (1999) *Acuerdo Número 261 por el que se Establecen Criterios y Normas de Evaluación del Aprendizaje de los Estudios de Licenciatura para la Formación de Profesores de Educación Básica.* DOF, México
- (2002a) *La Experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal. 30 Años de Medición del Logro Educativo.* SEP, México
 - (2002b) *Decreto por el que se Crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* DOF, México
 - (2008) *Folleto Informativo. Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) La Asesoría Académica en Educación Básica.* CENEVAL, México
 - (2011) *OCDE Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las Prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México. 2010.* SEP, México
 - (2013a) *Lineamientos que Regulan el Programa de Estímulos a la Calidad Docente.* SEP, México
 - (2013b) *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* INEE, México
 - (2015) *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2015-2016.* SEP, México
 - (2017) *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018.* SEP, México
- Valdés Veloz, Héctor. (2006b) *Los Docentes en el Sistema Educativo Cubano: Análisis de su Carrera, Desarrollo Profesional y Evaluación de su Desempeño*, ponencia presentada en el *Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente*, realizado en Santiago de Chile
- Vidal, Rafael. (2009) *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?* CENEVAL, México

Páginas Web

- Cordero Arroyo, Graciela. et. al. (2013) *La Evaluación Docente en Educación Básica en México: Panorama y Agenda Pendiente*, en: *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, No. 41, <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a8.pdf> (09/04/2017)
- Hill, Heather C. (2016) *Evaluación de Maestros en Estados Unidos: Un Caso de Estudio*, en: *Politikon*, <http://politikon.es/2016/04/19/18152/#> (22/04/2017)
- Landínez Guio, Diego Alfonso. (2011) *Resistiendo al Control. ¿Es Posible una Ética de la Resistencia?*, en: *Saga*, Revista de Estudiantes de Filosofía, N° 22, Universidad de Colombia, <http://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/18096> (13/06/2017)
- Martínez Rizo, Felipe. (2001) *Evaluación Educativa y Pruebas Estandarizadas. Elementos para Enriquecer el Debate*, en: *Revista de la Educación Superior*, Número 120, Volumen 30, octubre-diciembre, ANUIES, México
- (2013) *El Futuro de la Evaluación Educativa*, en: *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, No. 40, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/45> (05/04/2017)
- Valdés Veloz, Héctor. (2001) *La Evaluación del Desempeño del Docente: un Pilar del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Cuba*, en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf (17/06/2017)



“La formación docente ante los nuevos retos de la educación primaria”.

**Ponentes: Dra. María Eliud Reyes Pinzón.
Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.
Mtra. Esther de los Angeles Rodríguez Servín.
Mtro. Marcos Gabriel Huchin Casanova.**

Hecelchakán, Campeche a 10 de Diciembre de 2017.

DATOS PERSONALES.

TÍTULO DEL TRABAJO: “La formación docente ante los nuevos retos de la educación primaria”.

**EJE TEMÁTICO: 3. Los estudiantes.
¿Cómo aprenden?**

PONENTES: Dra. María Eliud Reyes Pinzón.

marielyta_reyes@hotmail.com

Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.

abel_presuel67@hotmail.com

Mtra. Esther de los Angeles Rodríguez Servín.

estherdelosangelesrs@hotmail.com

Mtro. Marcos Gabriel Huchin Casanova.

marcosgcasanova@hotmail.com

EXPOSITOR: Dra. María Eliud Reyes Pinzón. y Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.

AUTOR: Dra. María Eliud Reyes Pinzón.

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Clave: 04DNP0002V. Hecelchakán, Campeche. México

RESUMEN

El nuevo modelo educativo exige que los estudiantes de las escuelas normales estén a la vanguardia en materia educativa y sean auténticos profesionales de la educación, que respondan de manera adecuada a las necesidades de la educación primaria y den respuesta de manera eficiente y humanista a los nuevos retos caracterizados por el impacto de las TIC, la transculturación, los problemas ambientales y étnicos, una nueva forma de gestión social; así como los movimientos democratizadores que muchas naciones están viviendo actualmente.

El maestro de este nuevo milenio tiene la misión de ser un profesionalista dedicado a mantener y acrecentar el patrimonio cultural de un pueblo: así como reforzar, la historia y las tradiciones de la sociedad a la que le brinda el servicio educativo.

Dra. María Eliud Reyes Pinzón.

marielyta_reyes@hotmail.com

Dr. Abelardo Ramón Presuel Loeza.

abel_presuel67@hotmail.com

Mtra. Esther de los Angeles Rodríguez Servín.

estherdelosangelesrs@hotmail.com

Mtro. Marcos Gabriel Huchin Casanova.

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Hecelchakán, Campeche. México

INTRODUCCIÓN

El profesor de educación primaria requiere de una formación humanística, que posea conocimientos sólidos en el campo de la Ética, de la Filosofía de la Educación, de la Axiología, de la Antropología Pedagógica, de la Sociología Educativa y de la Psicología, porque ante la crisis de valores que se vive en el México de hoy en día, es necesario que este profesional de la educación contribuya con su trabajo a sentar las bases de una formación en valores en los niños y adolescentes de educación primaria, que permita a éstos ser y convivir en sociedad; esto es, convertirse en buenos ciudadanos.

La infancia y la adolescencia son las etapas ideales para formar al futuro ciudadano. Así mismo, se reconoce la importancia de que el docente domine los conocimientos científicos básicos o disciplinares y los aplique con pedagogía, de acuerdo al nivel educativo que enseña, aunado al manejo suficiente de las TIC; un nuevo profesionalista de la educación que posea una formación adecuada a la altura de las nuevas exigencias sociales y que respete desde luego la complejidad cultural y lingüística de nuestro país. En suma se requiere de un docente que pueda desarrollar los nuevos retos que la sociedad demanda para ponerlos en práctica en los salones de clase.

Palabras clave: Práctica docente, educación humanista, educación primaria

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es necesario partir de lo que se entiende por práctica docente. Para algunos autores como Cecilia Fierro, et. al. (2006), la conciben como “una práctica social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia; así como los aspectos político-institucionales,

administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro”.

El maestro tiene la oportunidad de recrear el proceso educativo mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos que se encuentran en el salón de clases. Asimismo, darle un nuevo significado a su quehacer, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento de la sociedad por la calidad de su trabajo.

“La interacción del docente con los demás actores educativos le permiten compartir y enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos, no importando su origen, grupo étnico, cultura, o condición socioeconómica”. Lo anterior, lo refiere el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gobierno Federal, 2013) Haciendo un análisis de lo que significa la práctica docente, se puede afirmar que a través de este ejercicio profesional se pueden derivar múltiples relaciones que van desde la función del maestro y su vinculación con los aspectos de la vida humana, en especial, porque los docentes de educación básica tienen la enorme responsabilidad de moldear la personalidad de quien será el ciudadano del mañana. La tarea docente se desarrolla en un tiempo y espacio determinados en los que entran en juego la dimensión económica, política, cultural y social que le plantean distintos desafíos.

El trabajo docente, está también intrínsecamente relacionado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como instrumentales, ya que la educación como proceso intencionado de formación de personas, lleva siempre implícita una orientación básica hacia el logro de determinados propósitos para formar a un determinado tipo de ciudadano y construir un modelo de sociedad.

Este conjunto de interrelaciones se entremezclan y forman una trama compleja que convierte una práctica educativa que trasciende más allá del aula de clases: esto quiere decir, que el docente debe ser un gestor incansable en la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar donde labora.

Por lo que respecta a la educación primaria, se considera ésta como la preparación formal en una institución específica de formación del profesorado, en la que el futuro docente adquiere los conocimientos disciplinares, filosóficos y pedagógicos para realizar labores de enseñanza. Este es un eslabón del sistema educativo que se debe cuidar, ya que de la formación adecuada de los nuevos profesionales de la educación dependerá los resultados que se obtengan en materia educativa, no se debe olvidar que a nadie se le puede exigir algo del cual no ha sido preparado; por lo tanto, se considera que los llamados Perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente deben formar parte del plan de estudios de educación normal, ya que no se debe establecer perfiles de egreso diferentes a los que se requiere en el ámbito laboral.

En cuanto a su formación continua, en ésta se involucran tres acciones: la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización, que aunque se perciben asociados, existen diferencias entre ellos. La capacitación le permite al docente una mejora permanente en su ejercicio profesional. El perfeccionamiento, refiere a una profundización en el conocimiento y finalmente, la actualización es la que completa aspectos de la formación inicial que por diferentes causas no fueron adquiridas durante la carrera en la institución formadora o se implementaron después de haber egresado. Esto último es muy común en nuestro sistema educativo, debido a la implementación de planes y programas de estudio sexenales, lo que propicia que tanto los que egresan de las escuelas normales como los docentes en servicio se vean limitados a poner en práctica un nuevo modelo educativo, porque los planes de estudio cursados durante la formación inicial no coinciden a veces, como en este caso, con los Perfiles, parámetros e indicadores elaborados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, para evaluar el desempeño docente, lo anterior destaca la importancia de seguir los pasos del diseño curricular que señala en una de sus etapas la capacitación a los docentes para aplicar un nuevo programa de estudio para ofrecer una educación de calidad. Además, es necesario elaborar un proyecto educativo de nación a largo plazo, con un proceso de seguimiento y evaluación cada determinado tiempo, para hacer los ajustes y adecuaciones correspondientes, según se considere pertinente.

METODOLOGÍA

El trabajo, se realizó como una investigación documental para la fundamentación teórica del mismo. Asimismo, se aplicó una encuesta a 30 estudiantes del sexto de semestre de educación normal, de las licenciatura educación primaria, para conocer su opinión con respecto a los problemas cotidianos que enfrentan durante su trabajo docente en las escuelas primarias, la importancia que tiene para ellos la investigación educativa en su formación profesional, así como, sobre los cursos que conforman la malla curricular y otros que a su juicio deben tomarse en cuenta para mejorar su preparación académica. La información obtenida tanto en la revisión bibliográfica como de la encuesta aplicada permitió llegar a los resultados que se presentan en forma de conclusiones y propuestas.

RESULTADOS

De acuerdo a la **encuesta** aplicada a los estudiantes se obtuvieron los siguientes resultados:

1.-Problemas recurrentes enfrentados en los grupos de educación primaria. El 24 % de alumnos encuestados señaló que existen problemas relacionados con la convivencia escolar de los educandos; en tanto que el 22% indicó que es en la escritura, otro 22% en la lectura, un 12% en la comprensión lectora, el 8%, 3%, 6% y 3% dificultades vinculadas con las operaciones básicas, ortografía, rezago educativo, necesidades educativas especiales respectivamente . Como puede apreciarse el mayor problema se presenta en la conducta de los alumnos.

2.-Opinión sobre la educación en valores. El 58% indicó que una educación en valores “Mejora la convivencia escolar y social”, un 25% opinó que favorece la “Formación integral del alumno”; un 13 % señaló que “Enseña a ser buenos ciudadanos”; un 4% “Moldea la personalidad del alumno”. Como se puede observar es importante reforzar la práctica de los valores en la educación básica.

3.- Tipos de conocimiento para la formación del buen ciudadano. El 97% eligió la opción “Conocimiento humanístico” y un 3% optó por el conocimiento científico. Se puede concluir, que es importante reforzar la enseñanza de contenidos de tipo humanístico para formar al futuro ciudadano, rico en valores, para tener un país mejor.

4.-Cursos de actualización para maestros en servicio. De acuerdo a la percepción de los alumnos el 36% sugiere que a los docentes se les capacite para hacer planeaciones argumentadas; un 25% propone que sea en el uso de las TIC; un 22% sobre la creación de ambientes de aprendizaje; un 17% para la atención de la diversidad y un 8% para la elaboración de material didáctico. Se puede observar que los docentes en servicio deben ser actualizados sobre las nuevas exigencias educativas actuales, para desempeñar mejor su función como tutores de los estudiantes normalistas.

5.-Temas actuales que se deben considerar en el Plan de Estudios de Educación Normal. El 36% señaló que es una necesidad la planeación didáctica argumentada; el 28% sobre la inclusión educativa, el 12% la elaboración de proyectos académicos; el 8% estrategias de enseñanza; el 8% uso de las TIC y otro 8% sobre las leyes del servicio profesional docente. Se observa una preocupación se los estudiantes sobre el tipo de planeación que se está solicitando actualmente. La institución ha tomado cartas en el asunto, pero los jóvenes lo sugieren como parte de los contenidos a estudiar durante su formación profesional.

6.-Cursos del plan de Estudios 2012 a los que se les debe dar continuidad en otros semestres. El 39% los cursos de Práctica Profesional; el 44% “Atención Educativa para la Inclusión” y un 17% “Adecuación Curricular”. En la malla curricular el segundo curso que se indica en este ítem, sólo se cursa en el séptimo semestre, sugieren que se inicie en un semestre anterior porque lo consideran relevante.

7.-Otros cursos que se deben incluir en la malla curricular. El 67% opinó que se debe incluir “Filosofía de la Educación”, 8% “Axiología”, el 14 % “Ética”; el 3 % Psicología; el 8% Taller para la elaboración de material didáctico, esto último, porque

mayormente practican en zonas rurales donde no hay internet y muchas escuelas no cuentan con un proyector y computadora.

8.-Importancia que tiene la investigación en su formación profesional. El 94% indicó que es muy importante la investigación para atender los problemas educativos que enfrentan y sólo un 6% señaló que es de poca relevancia.

9.- Medida en que el Plan de Estudios de Educación Normal les brinda las herramientas y conocimientos para hacer investigación. El 58% señaló que el plan de estudios brinda conocimientos sobre investigación en una medida “Regular”; el 34% indicó que si es “Suficiente” y un 8% “No suficiente”. Por lo que se percibe la necesidad de incluir más cursos sobre investigación.

Teniendo como marco los resultados de la encuesta, aunado a la experiencia que se tiene como formador de docentes y con base en la revisión bibliográfica, se tiene a bien hacer las siguientes propuestas.

CONCLUSIONES

La crisis de valores por la que atraviesa el México actual, que se traduce en altos índices de suicidio, drogadicción, alcoholismo, tabaquismo, corrupción y desintegración familiar, entre otros. El docente de hoy requiere de conocimientos sólidos en el campo de la Ética, de la Filosofía de la Educación, de la Axiología, de la Antropología Pedagógica, de la Sociología Educativa y de la Psicología, para desarrollar una educación más humanística que coadyuve a afianzar los valores que necesita el nuevo ciudadano para una vida social pacífica, basado en el respeto, en la tolerancia y en la solidaridad con los demás.

No es mediante leyes más rígidas como se logrará disminuir la delincuencia o la corrupción, sino con una educación en valores y es la infancia y la adolescencia las etapas más propicias para llevar a cabo esta formación valoral; por lo que se requiere de un docente con un alto sentido humano.

Se precisa que un docente que domine los conocimientos científicos o disciplinares más elementales, según lo exijan los contenidos a desarrollar en la educación primaria, ya que se invierte demasiado tiempo en profundizar sobre conocimientos disciplinares que al final de cuenta no es aplicado en el quehacer cotidiano, convirtiéndose en saberes frágiles que se olvidan con el tiempo. Así mismo, destaca el saber pedagógico; esto es, el cómo enseñar, rescatando los saberes didácticos de maestros mexicanos que le han dado luz a la educación, cuya experiencia y conocimientos se han gestado en el trabajo cotidiano y que son acordes con la idiosincrasia del niño mexicano.

El docente que implemente la tecnología, pero sin olvidar que existen otros recursos que puede elaborar para hacer más objetivo su trabajo, debido a que no todas las escuelas cuentan con el equipamiento necesario y éste no debe ser impedimento para hacer un trabajo de calidad.

Se debe fortalecer la educación en valores y brindarle la importancia debida a las asignaturas en educación primaria de corte humanista, sin descuidar la enseñanza de las materias instrumentales. Existe el supuesto de que los valores se enseñan en el hogar, la realidad nos demuestra lo contrario. Esta propuesta se vincula con uno de los componentes de la *Propuesta Curricular para la Educación obligatoria 2016 denominada "Desarrollo personal y social"*.

Para finalizar debemos fortalecer los conocimientos sobre investigación para atender los problemas educativos que se enfrentan día a día y hacer trabajo de investigación sobre la vigencia de los contenidos del plan de estudios de educación normal, debido a las exigencias que se generan en la educación básica, ya que muchas veces se forman docentes para un mercado laboral que exige otro tipo de saberes. Los planes de formación permanente dirigida a los docentes en servicio deben contemplar las siguientes características: Vincular la teoría con la práctica (modelo dual) y Vincular la formación inicial y la permanente (Sistema de Formación correlacionado). Implementar estrategias de formación permanente del profesorado en servicio, creando

para ello programas de estímulo que motiven a los docentes no únicamente hacia una actividad profesional e intelectual, sino también a una promoción personal que, bien planificada, ha de mejorar la situación del profesorado y, coherentemente, el sistema educativo

Es necesario actualizar al docente antes de implementar un nuevo plan de estudio, ya que si la práctica educativa no se ajusta a las exigencias del modelo educativo, esto termina por cambiar el sentido de toda reforma educativa. Asimismo, integrar un equipo que dé seguimiento y evalúe los resultados de la actualización, para detectar fortalezas y debilidades, a fin de reforzar los saberes de los docentes en las áreas que más lo requieran.

En tiempos de globalización y en una sociedad del conocimiento necesitamos hacer de la escuela normal rural un espacio de trasfiguraciones sociales y sujetos que piense en la posibilidad de una sociedad democrática y participativa que valoren el lugar que habitan.

En estos términos, el sujeto punto de partida hacen pensar que la educación facilita la construcción del futuro de la sociedad, que busca en estos tiempos la transformación y elevar el producto educativo; en estas pesquisas se preocupa rediseñar las prácticas pedagógicas de los jóvenes normalistas y descubrir, interpretar y analizar sobre cómo estas influyen en el desarrollo de la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

Asprelli, María Cristina, (2010) La Didáctica en la formación docente. Argenti Ediciones HomoSapiens, 164 pp.

Fierro Cecilia, et. al. (2006) Transformando la práctica docente. Colección Maestros y Enseñanza, México D. F. Edit. Paidós, 247 pp.

Fullan, Michael (2013) El Cambio Educativo, Edit. Esfinge, 368 pp

Imbermón, Francisco, (2006) La formación del profesorado. Colección Papeles de Pedagogía, Barcelona, España, Edit. Paidós, 161 pp.

SEP. Ley del Servicio Profesional Docente.

____ Propuesta Curricular para la Educación básica 2016

____ Programa Nacional de Educación 2013-2018

Nombres:

Maestra. Roxana Janet Sánchez Suárez

roxanasansua@hotmail.com

Maestra. Oralia Gabriela Palmares Villarreal

gabypalmaresenep@gmail.com

Maestra. Aracely del Bosque Vélez

araceli2165@hotmail.com

Licenciada. Samantha Andrea Cabello Rodríguez

grisaskii@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza

Eje temático: La escuela imposible

- **Comunidades de aprendizaje, las experiencias y sus resultados**

Título del trabajo:

**LA INTERVENCIÓN FAMILIAR EN EL DOMINIO DEL ASPECTO DEL CONTEO
ANALIZADO A TRAVÉS DE DIFERENTES CONTEXTOS DURANTE LA
MOVILIDAD ACADÉMICA**

Resumen

La investigación que se presenta a continuación va encaminada a lograr la búsqueda de la relación que existe entre la intervención de la familia y el desarrollo de habilidades del conteo de los alumnos del Jardín de Niños Europa en México, y el Colegio Virgen del Rosario en España.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

La familia juega un papel crucial en el desarrollo de los niños y niñas, es por eso que se afirmó que es uno de los contextos de mayor desarrollo durante los primeros años de vida de los seres humanos. En nuestra sociedad mexicana, los niños reciben la influencia de diversos contextos, contextos que incluyen el ámbito educativo donde la influencia aumenta a medida que se genera el aislamiento y separación de aquella intervención que ejercía la familia en un principio.

Este estudio tuvo como finalidad el analizar si existe una mejora en lo académico a partir de la reintegración del apoyo familiar en diversas situaciones de aprendizaje debido a que, aunque parece claro que todos estamos de acuerdo en reconocer la importancia de la familia para el desarrollo de los niños y niñas, no existe como tal el ejercicio de la práctica de dicha relación de comunidades sociales, por tal motivo, se intentaron rescatar diversos resultados según la información recolectada a través de dos instrumentos encaminados al enfoque mixto de esta investigación, incluyendo un cuestionario cuantitativo que fue sometido a pruebas en el programa NCSS en la búsqueda de la validación, credibilidad y confiabilidad del mismo para asegurar que los resultados que arrojó, fueron reales y útiles para esta investigación.

LA INTERVENCIÓN FAMILIAR EN EL DOMINIO DEL ASPECTO DEL CONTEO ANALIZADO A TRAVÉS DE DIFERENTES CONTEXTOS

Juan Delval en “Hacia una escuela ciudadana” nos aporta y confirma que “las relaciones entre escuela y sociedad tienen que ser estrechísimas y la escuela no puede permanecer ajena a ninguno de los problemas que se plantean dentro de la sociedad” (1920, p. 116). Esta vinculación de la escuela con el medio social y apertura hacia el exterior tiene que realizarse en varias direcciones y aspectos: centros de cultura, espacios para analizar problemas sociales y como medio para aportar soluciones a los problemas de la sociedad que lo rodea”, es por eso que en base a los comentarios realizados por docentes y directivo, además de las observaciones realizadas, puedo decir que el contexto que rodea al jardín influye de manera positiva debido a la participación activa y comprometida de los padres con la comunidad escolar al buscar como propósito el beneficio y una calidad educativa para sus hijos.

La pedagogía es uno de los recursos más importantes del ser humano en cuanto a la formación, desarrollo y crecimiento del mismo porque a pesar de las múltiples opiniones que se tienen en contra de esta profesión, posee un rol fundamental y clave en los contenidos, aprendizajes y habilidades que se promueven a un nivel que va más allá del salón de clases o de la institución

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsatillo@gmail.com

donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues alcanza un nivel que beneficia y mejora a toda una comunidad social perteneciente a la sociedad de todo un país; por lo cual las influencias, las ideologías y herramientas que se le brindaron a cada uno de los sujetos en las distintas instituciones educativas es trascendental para su propia vida y para la vida de los demás ciudadanos, al trabajar aspectos individuales que crean un desarrollo integral del ser humano.

Ligado a esto está el compromiso social de cada uno de los docentes, pues tienen en sus manos la responsabilidad de abrir paso a la calidad educativa que se le va a entregar a cada estudiante a través de las múltiples actividades planeadas y diseñadas con la intención de que los alumnos tengan la oportunidad de adquirir experiencias de vida que los harán competentes para cualquier situación que se les llegue a presentar. De igual manera cabe recalcar que los docentes deben estar al tanto de cada uno de los futuros ciudadanos con los que se trabaja a diario, al tratar de buscar siempre las mejoras para desempeñar cada vez mejor su responsabilidad social con los alumnos, por tanto, esta investigación va encaminada al logro de tal compromiso, el compromiso de querer mejorar la educación de los alumnos, a partir de la intervención en cualquier aspecto de la vida de los mismos para generar un cambio significativo que tenga como consecuencia un beneficio en su proceso educativo, pero integrando a la vez a los padres de familia quienes son un factor importante para alcanzar las metas educativas que se están planteando a través de dichas propuestas. Es así que se planteó como tema de investigación:

- La intervención familiar en el dominio del aspecto del conteo analizado a través de diferentes contextos.

En donde se trata de encontrar respuestas que propicien una mejora constante de los aprendizajes a través, no sólo del nivel educativo, sino también de las relaciones familiares que implican una gran parte de la personalidad de los estudiantes, lo que permite conocer aquellos factores que intervinieron en el problema a investigar, reforzar los vínculos afectivos de los alumnos tanto con docentes de clases como con padres de familia.

Planteamiento de problema

¿Cómo mejora la adquisición de habilidades en el aspecto de conteo de los niños de 2do y 3er grado de preescolar en jardines de diferentes contextos, a través del apoyo en casa de los padres de familia?

Este trabajo pretende dar respuesta a la incógnita planteada sobre cómo mejora el desarrollo de las habilidades, que incluyeron el aspecto del conteo de los alumnos de preescolar de distintos contextos; al tener la intervención de los padres de familia, en los alumnos con los que se trabajó en el 8vo

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsatillo@gmail.com

semestre del ciclo escolar 2016 – 2017. Esto anteriormente descrito trató de dar respuesta a la problemática observada con anterioridad en donde se vio reflejada la falta de estrategias y herramientas que los padres de familia pudieron llevar a cabo en casa para apoyar de manera pedagógica a sus hijos, en la necesidad de favorecer y desarrollar habilidades de conteo, para recolectar y analizar resultados referentes a conocer si el trabajo entre pares con alumnos y sus padres fue de beneficio al reforzar los aprendizajes esperados de conteo con los que se trabajó en el salón de clases, al comparar y comprobar a su vez las ideas de distintos autores como Coleman y Collinge (1993) quienes mencionan que las actitudes positivas de los padres y madres hacia la escuela influyen en la satisfacción de los niños y en la motivación.

Es importante mencionar que la situación de estudio contempló la manera en la que, al brindar herramientas y actividades estratégicas, los padres de familia fueron de apoyo para sus hijos en situaciones reales de la vida cotidiana que rodea a los niños, al implementar y fomentar actividades en donde experimentaron situaciones que les implicó contar y en donde se incluyó la evaluación, por parte de los padres, al utilizar el instrumento de las listas de cotejo que se explicaron en una junta que se llevó a cabo con los mismos.

Desarrollo

Parte importante de este trabajo de investigación es que se trabajó con la estrategia de apoyo relacionada con la movilidad académica a la ciudad de Murcia, España en donde se tuvo la oportunidad de contrastar contextos sociales, económicos y culturales, además de que se buscó llevar a cabo la aplicación de instrumentos de investigación para llegar a descubrir la diferencia que existe entre el trabajo colaborativo estudiantes-padres de familia, así como los beneficios o consecuencias que se obtienen de dicho trabajo en casa en relación con el desarrollo de habilidades del conteo, comprobando los aspectos que intervienen para esos logros, vistos desde una perspectiva de comparación de contextos.

De igual manera siempre se debe de tomar en cuenta la vida extraescolar del alumno para que comprenda que los problemas que se le plantean tienen relación con sus necesidades más directas y así los aprendizajes sean de mayor importancia para él y de mayor significatividad.

Relacionado se encuentra la lectura de “la educación adaptada a la vida” de Franklin y Johnson (2007), la cual nos habla sobre la educación basada en las necesidades, preocupaciones e intereses de los estudiantes, hablando del método de repetición y memorización, al fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos que crean la formación de alumnos competentes y con habilidades y conocimientos que los ayudan a resolver problemas que se les presentan. Nos menciona también sobre la selección de contenidos

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

que serán impulsores del desarrollo de dichas competencias, me parece que ésta es la mejor manera de trabajar al recordar que la función de la escuela no es sólo dotar de conocimientos a los alumnos sino de formar ciudadanos que serán capaces de convivir en una sociedad cambiante con el fin de mejorarla y crear en ella cambios positivos; así mismo en la historia del currículo de Thomas S. Popkewitz habla de lo importante de ver a los niños como el progreso debido a que serán los futuros ciudadanos (2007), por lo que es fundamental y una tarea muy importante, el formarlos no solo con conocimientos sino también con valores y sentimientos que se pretenden generar o fortalecer en casa, mediante esta propuesta que se deseó implementar.

Este trabajo tiene el objetivo principal de analizar la relación que existe entre la mejora del aspecto de conteo en los niños de preescolar a través de la intervención de sus padres de familia, al tener su apoyo y participación en la aplicación de las actividades sugeridas de conteo en casa a partir de la aplicación del instrumento que se les entregó, y conocer si esta intervención mostró una mejora en el rendimiento que alcanzaron los niños en cuanto a sus habilidades matemáticas de conteo.

En otras palabras, se pretendió conocer los elementos que elevaron o afectaron el desarrollo de las habilidades del aspecto de conteo de los alumnos de preescolar, para así proponer soluciones de mejora, basándonos en los resultados también obtenidos al haber aplicado dicha propuesta en diversos contextos, de trabajar actividades de refuerzo en casa, y así incrementar sus posibilidades para desenvolverse de manera sana y segura en el medio en el que viven, en su escuela o en otros círculos sociales.

En términos generales, se busca verificar si la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos interviene en el dominio del conteo de los alumnos de preescolar.

Dada la gran amplitud que este tema tuvo, fue necesario realizar una delimitación en donde se especificaron las poblaciones educativas con las que se estuvo trabajando para la realización de esta investigación, fue importante presentar la descripción contextual de las escuelas en las que se llevó a cabo este estudio, por lo que se presenta una descripción más detallada del jardín de niños

Europa en Saltillo, Coahuila, México y el colegio Virgen del Rosario en Monteagudo, Murcia, España en donde se llevaron a cabo las aplicaciones de instrumentos de recolección de datos para esta investigación.

Un proyecto de investigación nace de una idea o incertidumbre que se tiene necesidad de estudiar debido a que representa un tema de interés tanto para el investigador como para la sociedad en general, para empezar con

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

este problema de investigación fue esencial hablar sobre el alcance que presentó este estudio, refiriendo éste en términos de conocer hasta dónde era posible llegar, basándome en los 4 tipos de alcance marcados por Hernández, Fernández y

Baptista (2010), el estudio que llevé a cabo es de tipo correlacional ya que utilicé más de 2 variables y conceptos entre los cuales traté de buscar relación en el contexto particular de cada uno de ellos, al tratar de observar los resultados que se obtuvieron al medir cada una de las variables que comprobé si se vinculan positiva o negativamente, o si no tienen nada que ver una con otra; de igual manera se eligió este tipo de alcance al haberse presentado hipótesis a las que se trató de dar respuesta mediante la aplicación de instrumentos que buscaban explicar cada una de ellas.

Cabe mencionar que de la mano se trabajó con el alcance explicativo al tenerse como objetivo el encontrar las causas que explicaron el fenómeno que se estudió, trabajando de igual manera con la búsqueda de la explicación y descripción de la relación que presentaron las variables del estudio, permitiendo generar mayor claridad y entendimiento mediante el análisis crítico.

Otro aspecto que fue importante y necesario delimitar fue el estudio de investigación que se llevó a cabo con la finalidad de conocer las estrategias que se incluyeron para que fuera posible responder el problema de investigación planteado, por lo cual se utilizó el explicativo correlacional porque, según nos cometa Ocegueda (2007), inicialmente se conocía cuál era la problemática que se intentaba investigar pero se buscó encontrar la influencia que se tenía en cuanto a la relación entre dos o más variables.

Por otra parte, relacionado con lo anterior, fue importante mencionar que Arias (1997) señala una modalidad explicativa descriptiva que utilicé de igual manera en este estudio para intentar describir las causas de los hechos mediante el paradigma de “causa efecto” en donde se trató de buscar los por qué de los hechos que se presentaron a través de la influencia de cada variable expuesta, con el propósito de determinar aquellas causas que surgieron a partir de los efectos que tiene cada una. En el objeto de estudio, que a la vez permitió probar cada una de las hipótesis que más adelante se plantearon, se llegó al análisis de cada causa al obtener los resultados que orientaron hacia la consolidación de un nuevo conocimiento.

Fue importante llevar a cabo esta investigación al incluirse un acercamiento entre los agentes educativos que participaron en el desarrollo integral de los estudiantes, al tratar de conocer elementos y acciones que afectaban tanto positiva como negativamente el desarrollo de competencias en los alumnos, y por la búsqueda de una estrategia de solución que mejoró su estancia en el nivel educativo y en su desarrollo futuro.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

Los principales beneficiados en esta investigación fueron, sin duda, la muestra de los alumnos con los que se trabajó porque se buscó favorecer el avance de su desarrollo integral a partir del trabajo a la par con sus padres, al generar ambientes de confianza y seguridad en donde se desarrollaron mejor y reforzaron los aprendizajes esperados.

Para el desarrollo de la investigación, fue necesario contar con la disponibilidad, de los padres de familia y de los alumnos quienes eran los principales agentes que desarrollaron dicho estudio para conocer las consecuencias de realizar e implementar las estrategias de trabajo. Se requirió tiempo por parte de las 3 partes a trabajar al ser necesaria la organización de tiempos para cubrir con las herramientas o situaciones sugeridas para el trabajo de refuerzo en casa; así mismo la preparación y capacitación fue fundamental y sirvió de guía a los padres para lograr dar el paso al conocimiento de actividades a aplicar como refuerzo, hasta llegar al objetivo donde el alumno era capaz de utilizar lo que conoce pero en situaciones reales de su vida diaria.

Así mismo fue necesario rescatar la preparación que se llevó en base a distintos autores, así como de la experiencia obtenida y desarrollada a lo largo de mi carrera profesional y de las observaciones y experiencias de las educadoras titulares con las que se trabajó al tratar de lograr un equilibrio entre las actividades para evidenciar avances en el campo formativo de pensamiento matemático a través de material y situaciones sencillas que se presentaban diariamente en casa, sin olvidar que se trabajó de manera similar en los dos contextos mencionados anteriormente para realizar, en todo momento, una comparación entre ambos y así generar soluciones que se pudieran implementar en todas las escuelas debido a que en todas hay alumnos, docentes y padres de familia que también pueden presentar características similares, siempre en la búsqueda de que, de igual manera, mejoren el desarrollo de competencias.

Es por eso que la intención de la investigación fue el tratar de conocer los beneficios del trabajo con padres de familia en casa en donde se vio reflejado el conteo y otros conocimientos en general. A partir de eso, en el siguiente apartado se pretendió dar a conocer las bases teóricas utilizadas para la consulta y guía de dicho problema de investigación planteado al inicio de este documento.

Es importante no perder de vista las variables que se buscaron investigar en este trabajo: la familia, el conteo y el trabajo en diferentes contextos, por lo que se comenzará a definir cada uno de dichos términos, haciendo una relación entre teoría y práctica al hacer la unión entre lo aportado por los autores y lo que los casos específicos vivieron en cada uno de los contextos analizados en la práctica.

Estrategia metodológica

Inicialmente cabe mencionar que el enfoque con el que se buscó trabajar en este estudio fue el mixto, que incluía instrumentos de tipo cualitativo pero de igual manera de tipo cuantitativo, debido a que era fundamental asistirse de los mayores resultados que se pudieran obtener de las muestras a analizar para así poder tener mayor riqueza de datos a analizar brindando respuestas más claras a las preguntas de este estudio.

Sampieri mencionó que “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (2014, p. 532); aportando además que esta metodología reconocía el valor del conocimiento que aportan los medios cuantitativos y cualitativos tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos que ocurren en el mundo en el que vivimos. Otra característica clave del enfoque del método mixto fue que no permitía la existencia de una competencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en donde se basara sólo en la exclusividad de uno y otro, sino que iban de la mano al adoptar cada uno elementos que beneficiaron y complementaron la investigación..

Es por tal motivo que este tipo de enfoque fue ideal porque enriqueció más el estudio a realizar en donde además se tomaron en cuenta datos cuantitativos que me ayudaron a ver estadísticamente las acciones que los padres tenían con sus hijos en cuanto a actividades diseñadas, planeadas y ejecutadas para favorecer dicho campo formativo a trabajar, así como datos cualitativos que enriquecieron de manera más personal al conocer las opiniones o comentarios que los mismos padres de familia quienes expresaron ideas sobre los procesos de desarrollo de sus hijos en las mismas actividades; al poder lograr los objetivos múltiples de investigación al utilizar ambos métodos “brindando cada uno lo que el otro no puede dar” (Campos, 2016, p. 2) haciendo más rica la investigación gracias a que se obtuvieron resultados más variados pero que van interrelacionados y dirigidos hacia la misma temática.

En base a los tipos de estudio de una investigación marcados por el maestro Campos (2016), existían diversos criterios de clasificación en función de los objetivos, recursos y el problema con el que cuenta la investigación a realizar. A partir de ésta se puede decir que de acuerdo al periodo en que se capta la información, este estudio fue retrospectivo debido a que la problemática a investigar surgió al inicio del ciclo escolar a partir de un instrumento diagnóstico utilizado para conocer un poco a las familias de los alumnos, dicho instrumento era totalmente ajeno a la investigación, sin embargo brindó información esencial para llevar a cabo la realización de la pregunta de investigación a partir de un estudio anterior a la planeación de la

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsatillo@gmail.com

misma; igualmente en la clasificación y basados en la evolución del fenómeno, este estudio se manejó a partir de lo transversal porque las variables no se aplicaron nuevamente para su estudio, es decir, solo se midieron una sola vez para conocer en ese momento las causas que propiciaron el fundamento de las preguntas de investigación sin la finalidad de medir a largo plazo los cambios o evoluciones que fueron teniendo estas variables. A partir de la clasificación de la comparación de las poblaciones, se llevó a cabo el comparativo de efecto a causa porque se recuerda que dentro de la pregunta del problema se incluía una variable relacionada con el análisis en diversos contextos que incluyeron a México y España, es por lo mismo que se realizó una comparación en donde se contrastaron las hipótesis planteadas más adelante partiendo de estos dos grupos de estudio que presentaron una problemática que se intentó resolver a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de datos para obtener un análisis que ayudara a determinar lo que causa dicha problemática; y finalmente de acuerdo con la interferencia del investigador fue un estudio observacional en donde sólo se describió lo que se observó y analizó en los contextos en los que se desenvolvía la problemática, sin ningún tipo de modificación por parte de la intervención de algún sujeto dentro y durante el proceso de estudio que se realizó, al brindar una mayor confiabilidad al ser datos reales obtenidos directamente de la muestra observada dentro del contexto analizado de donde se obtendrá referencia también de aquellos datos, actitudes o procesos que únicamente se obtienen a partir de la observación directa lo cual fue de gran beneficio al realizarse de una manera “sistemática y controlada” (Heinemann, 2003, p. 135) al poder observar y analizar lo que ocurría naturalmente sin ningún tipo de alteración.

Así mismo el paradigma de “investigación de campo” (Arias, 1997, p.31) como consecuencia de que se utilizaron únicamente los datos recolectados de los objetos de estudio de ambas instituciones, sin realizar modificación alguna para obtener resultados verídicos y de la “realidad donde ocurren los hechos” (Arias, 1997, p.31) para así obtener información real que no había sido alterada por ninguna condición, al hacer uso únicamente de datos de primera mano lo cual fue esencial para la obtención de resultados que lograran los objetivos de resolución de la problemática planteada.

Además se buscó obtener información por medio de un método mixto el cual implicaba un análisis más profundo en donde se lograron integrar los resultados recolectados de los datos cuantitativos y cualitativos, pero que fue de beneficio al tener una “perspectiva más amplia y profunda, datos más ricos y variados que tendrán mayor solidez y rigor al explorar y explotar en mayor intensidad los datos” (Sampieri, 2014, p. 533) lo cual enriqueció más esta investigación teniendo en claro que existía una reducción de incertidumbre al obtener una mayor credibilidad.

Chen (2006) los define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, al apoyar la idea anterior respecto a la mayor claridad de los resultados obtenidos y analizados; dando respuesta además a la necesidad de mayores recursos materiales y humanos que presenta este tipo de investigaciones ya que implican más allá de una investigación mono metódica.

Formulación de hipótesis o supuestos.

En base al deseo de querer analizar la relación que existía entre las variables que incluyeron la intervención de los padres de familia y el incremento de habilidades en el aspecto de conteo, se buscaron comprobar las siguientes hipótesis planteadas:

- Los alumnos de bajo rendimiento de preescolar elevan el desarrollo de sus habilidades de conteo, debido a la intervención de sus padres.
- A mayor intervención de los padres en las actividades en casa, se obtienen mejores resultados en las habilidades de conteo de los niños de preescolar.
- Las diferencias de contextos, influyen en la intervención familiar del desarrollo de las habilidades de conteo.

Para darnos una idea de la población de los estudiantes y padres de familia con la que se estuvo investigando en este estudio, empecé determinando que el universo consistió en el total de alumnos que conformaban el jardín de niños Europa, contando con 145 alumnos, así como el total del colegio Virgen del Rosario con 62 alumnos, dando un universo de 207 alumnos para este estudio. Por otro lado, al hablar de población, se definió como una “población objetivo de elementos con características comunes... que queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio” (Arias, 1997, p. 81), se tomó en cuenta para este estudio el total de los niños a estudiar tanto en México como en el grupo de España.

Referente a esto, debimos recordar que el total de alumnos con los que se trabajó en el Jardín de Niños Europa fue una población de 34 niños, mientras que en el Colegio Virgen del Rosario fueron 18 niños, haciendo un total de 52 niños que oscilaron entre las edades de 4 a 7 años, a los que se les aplicaron los instrumentos de recolección de datos.

Por otra parte, fue importante mencionar que se trabajó con el método de muestreo que Kinnear describió como la población dividida en grupos seleccionados de manera aleatoria (1981), debido a que facilitó el análisis de los datos pero se obtuvieron al respetar un panorama general que dio respuesta a la problemática de los dos centros escolares. Por tal motivo, se

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsatillo@gmail.com

eligió una muestra de 36 alumnos en donde 28 de ellos pertenecen al jardín de niños de México, y los 8 restantes al Colegio de España.

Esta muestra se eligió tomando como base a aquellos alumnos que se diagnosticaron dentro de los de bajo rendimiento de la cantidad total de los alumnos con la finalidad de observar si en realidad existieron cambios dentro de su desarrollo de habilidades a partir de la intervención de sus padres de familia.

Recordando, el objetivo global de la presente investigación era, principalmente, el análisis de las respuestas que demostraban los estudiantes de preescolar del Jardín de Niños Europa en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México y los niños del Colegio Virgen del Rosario en la región de Monteagudo, Murcia, España, en el aspecto de conteo a partir de la intervención de sus padres de familia en el apoyo de actividades propuestas para el desarrollo y mejora de dicho aspecto.

En otras palabras, se pretendían conocer los elementos que elevaron o afectaron el desarrollo de las habilidades del aspecto de conteo de los alumnos de preescolar para así proponer soluciones de mejora, apoyadas en los resultados también obtenidos al haber aplicado dichas propuestas de actividades en diversos contextos, y así incrementar sus posibilidades para desenvolverse de manera sana y segura en el medio en el que viven, en su escuela o en otros círculos sociales, al verificar si la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos intervenía en el dominio del conteo de los alumnos de preescolar, y al comparar entre los resultados de los avances presentados en los diferentes contextos, después de la aplicación de estrategias.

Al recolectar y analizar los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados y de las observaciones llevadas a cabo en los dos contextos en los que se tuvo la oportunidad de practicar y estudiar, puedo concluir satisfactoriamente, que los objetivos planteados en un inicio, sí se lograron alcanzar gracias a que la información obtenida por los padres de familia según el desempeño de sus hijos en cuanto al aspecto de conteo, dieron pie a la interpretación de que éstos mostraron un avance significativo en este aspecto trabajado pues de igual manera se les observó dentro de las clases, más participativos y deseosos del trabajo con actividades de juegos que se relacionaran con el conteo, demostrando ser capaces de lograrlo solos o de poder acercarse por sí mismos para solicitar ayuda en caso de necesitarlo. Con los resultados y observaciones llevadas a cabo, se infiere que no sólo se desarrollaron habilidades del conteo gracias a la intervención familiar en las propuestas de actividades sugeridas, sino que tuvo un mayor impacto en los niños pues se vieron favorecidas las demás áreas de su desarrollo al verse reflejado en la confianza, autoestima y el amor que estuvieron trabajando y reforzando en casa con sus seres queridos.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

Sin duda, el haber tenido la oportunidad de realizar una movilidad estudiantil que me permitiera observar y analizar la vida que llevan a cabo otras familias de otros contextos y con otra metodología académica de trabajo, fue un factor parte aguas que me permitió visualizar con mayor claridad aquellas fortalezas y áreas de oportunidad que tenemos los mexicanos como sociedad, tomando en cuenta los aspectos sociales, familiares, individuales, académicos, y de más que integran a cada una de las personas; realizando comparaciones y pudiendo ver que el trabajo realizado en Saltillo, Coahuila, México en el Jardín de Niños Europa como parte de la búsqueda de una pregunta detonante de investigación a partir de una propuesta de innovación donde se buscó encontrar la relación entre el desarrollo de los alumnos con la intervención de sus padres de familia a partir de la sugerencia de actividades cotidianas que se llevaron a cabo en cada uno de los hogares de los alumnos de este jardín, es una realidad que en la sociedad que rodea al Colegio Virgen del Rosario en Murcia, España, aplican como algo diario, no como una innovación de la actualidad, pues debido a los comentarios y observaciones que pude realizar, los padres de familia de esta sociedad presentan un mayor compromiso con el desarrollo de cada uno de sus hijos, siendo la escuela el refuerzo del trabajo que realizan ellos en casa, teniendo como resultado una comunidad infantil que es capaz de pensar y actuar de manera independiente sabiendo que se respetan sus intereses, sus gustos y sus necesidades, siendo esto un apoyo para su personalidad y sirviendo como pauta para su verdadera inmersión en la vida real.

Se pudieron llevar a cabo los objetivos, la búsqueda de la comprobación para verificar si existe alguna relación entre escuela y familia para el desarrollo de habilidades de los estudiantes a partir de la aplicación de instrumentos en los jardines de niños donde se pudieron desarrollar actividades para realzar también comparaciones sobre los planes de estudios que fundamentan el trabajo en cada una de las instituciones, teniendo como conclusión que en los dos sistemas educativos se utiliza éste como base del trabajo de los docentes en la búsqueda del desarrollo de alumnos competentes para los retos de la vida diaria, presentando de igual manera como similitud, observaciones por parte de los maestros relacionados con la carga administrativa que se les pide, siendo ésta un obstáculo para la utilización de mayor tiempo en la planeación de estrategias que fomenten mejores resultados en el desarrollo de cada uno de los alumnos de los diferentes contextos.

Una vez que se mencionó el logro del objetivo planteado y de la manera en la que se alcanzó, es ahora turno de la comprobación de las hipótesis de este trabajo. En la búsqueda de la respuesta de si los alumnos de bajo rendimiento de preescolar elevaban el desarrollo de sus habilidades de conteo, debido a la intervención de sus padres, es importante mencionar que en un principio el grupo era capaz de contar hasta el número 20 pero de

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

forma apresurada lo que causaba el obtener un conteo equivocado; 28 de ellos lograron ubicar las cantidades de 1 al 10 y pocos podían llevar a cabo el principio de conteo de relación 1-1. Al ordenar objetos lo hacían de manera creciente y decreciente ordenando hasta 7 objetos en el caso único de 3 niñas del grupo; al comparar y diferenciar objetos, manifestaron capacidad para comparar objetos según sus cualidades como: color, forma, tamaño y uso; y en cuanto al reconocimiento de figuras geométricas reconocieron el triángulo, círculo, cuadrado, rectángulo y el rombo, de igual forma los identifican en su entorno y saben dónde hay más y dónde hay menos.

Una vez aplicado el instrumento de sugerencia de actividades a trabajar con los padres de familia en situaciones de casa, puedo concluir que los alumnos mejoraron presentando resultados como que el grupo ahora lograba realizar el conteo hasta el número 25 comprendiendo el principio del conteo de la relación 1 a 1 pues se les presentaron actividades donde tuvieron la oportunidad de comprender cada vez mejor que a cada objeto le correspondía un número a través de situaciones como el poner la mesa para cenar en donde supieron que a cada integrante de la familia le correspondía un plato, un tenedor, un vaso, etc., acercándolos a su realidad y disminuyendo los rangos de error que presentaban al principio, además presentaron grandes mejoras en cuanto al orden de diversos objetos al trabajar con la clasificación de múltiples objetos, llevándolos al dominio de tales situaciones; por otro lado la mayoría pudo reconocer las características que diferenciaban a los diferentes objetos, pudiendo realizar comparaciones basándose en dichas características y despertando el desarrollo de la capacidad de observación más detallada.

Sin duda alguna se mostraron avances que comprobaron esta hipótesis planteada pues, gracias a los resultados obtenidos, se analizó y observó que existió una mejora en el aspecto de conteo debido a la intervención de los padres de familia en situaciones de la vida cotidiana donde los estudiantes pudieron participar y así, mejorar e incrementar sus habilidades pero no únicamente en el aspecto de conteo, sino de una manera más integral.

Por otro lado, los resultados obtenidos de los alumnos del Colegio Virgen del Rosario sin duda mostraron que esta hipótesis es verdadera, pues comprobaron que resultados como los suyos se pueden obtener cuando estas propuestas de intervención familiar se vuelven algo cotidiano y, claro está, se presentan a través del juego, en donde los alumnos tienen la posibilidad de tomar decisiones y enfrentarse a los retos que se le presentan día a día teniendo siempre el apoyo y guía de los docentes, y sobre todo de sus padres de familia, viéndose favorecidos no sólo aspectos del conteo sino aspectos integrales de amor, confianza, autoestima, respeto, y de más que son la base para lograr resultados como los que se viven en este colegio, resultados encaminados al uso de los conocimientos que adquieren en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

vida real o en situaciones de juegos situados, generando verdaderos aprendizajes significativos que interesan a los alumnos y fomentan la apropiación de cada uno de esos conocimientos.

Finalmente la hipótesis encaminada a que a mayor intervención de los padres en las actividades en casa, se obtienen mejores resultados en las habilidades de conteo de los niños de preescolar, entra el análisis del trasfondo de los instrumentos aplicados a los padres de familia pues se pudieron analizar las respuestas y opiniones de cada uno de ellos respecto a sus hijos, reflejando la verdadera interacción que tuvieron algunos de ellos al realizar conscientemente y con responsabilidad cada una de las actividades propuestas en tiempo y forma, aquellos padres de familia que se dieron a la tarea de jugar y trabajar de la mano con sus hijos y que realmente los fueron conociendo poco a poco para poder detectar aquellos logros y áreas de oportunidad que presentaron en la realización de las actividades, describían igualmente las observaciones que tenían sobre cada una de las actividades según el desempeño de sus hijos.

Partiendo de lo anterior, fue importante hacer mención de 2 casos específicos que más llamaron mi atención, Samuel y Max, alumnos del Jardín de Niños Europa quienes mostraban un bajo desempeño en el logro de los aprendizajes esperados y de las competencias, pero que se observó en sus instrumentos el verdadero compromiso de sus padres por querer mejorar el desempeño de sus hijos a través de la aplicación de las actividades propuestas, generando resultados reales que pudieron ser comprobados según el actuar de cada uno de ellos dentro del salón de clases pues, a pesar de no haber desarrollado todas las habilidades deseadas de conteo, lograron crecer en cuanto a aspectos del desarrollo personal y social, permitiéndoles avanzar poco a poco en las demás áreas pues mostraban confianza para equivocarse, para pedir ayuda y lograr así las actividades planteadas en clase.

Finalmente en la hipótesis que va de la mano con las diferencias de contextos, para comprobar si influyen en la intervención familiar del desarrollo de las habilidades de conteo, puedo decir que sí es verdadera pues gracias a este tipo de actividades planteadas en el instrumento aplicado, se presentaron múltiples beneficios tanto para los padres de familia que recibieron apoyo de parte de sus hijos, así como de los propios niños que empezaron a valorar el trabajo que se hace en casa, y disfrutaron a la par de pasar tiempo de calidad con sus padres, sintiendo esa importancia por las labores que están cumpliendo en casa, además de que lo hacían felices y disfrutando de jugar a ser grandes al ayudar en cosas de adultos, siendo supervisados por sus padres, generando un diálogo afectivo en donde los adultos platican con los niños para llegar a acuerdos que deberán cumplir para llevar a cabo las tareas del hogar.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsatillo@gmail.com

De igual manera los resultados de las entrevistas aplicadas a los padres de familia de Murcia, España en el Colegio Virgen del Rosario, arrojan resultados que llamaron mi atención, al haber obtenido respuestas que, sin haber sido previstas, se relacionaron con las propuestas del instrumento entregado en el Jardín de Niños Europa en Saltillo, Coahuila, México, puesto que los padres de familia mencionaron comentarios acerca de lo que los estudiantes ayudaban a hacer en cuanto a tareas domésticas, obteniendo que apoyaban en la preparación y acomodo de la mesa a la hora de la comida, la gestión de la ropa sucia, el recoger los espacios en los que jugaba, al hacer su cama y limpiar su habitación, el vestirse y desvestirse solos, el realizar ciertas comidas, al hacer compras en el supermercado y pagar ciertas cosas.

Con dichos resultados podemos darnos cuenta de la similitud que se presentó en cuanto al apoyo en casa de los niños de preescolar, haciéndome reflexionar que las propuestas dirigidas en México fueron realmente acercadas a la realidad debido a que en España se presentaron como situaciones que ya implementan los padres de familia en la vida cotidiana de los niños.

Así mismo fueron enriquecedoras las respuestas de dicho instrumento pues los padres de familia reconocieron que en todas las actividades en donde eran apoyados por sus hijos, se veía implementado el aspecto de conteo pues utilizaban expresiones como más y menos en cantidades, utilizaban la comparación de objetos, el uso de los números en situaciones variadas, identificaban el uso de las monedas y podían realizar compras, utilizaban el conteo respecto a los ingredientes que debían utilizar en una receta, así como el número de utensilios que debían colocar en la mesa tomando en cuenta la cantidad de personas que comerían.

Es importante recalcar que los resultados fueron de mi asombro al presentar coincidencias en los resultados tomando en cuenta que el instrumento aplicado en México fue cerrado y con el uso de la escala de Likert, mientras que por otro lado el utilizado en España fue totalmente abierto, pero los dos arrojaron datos que se relacionan entre sí, sin haberlo considerado, pero que a la vez crean una reflexión entre las diferencias que se presentan en cuanto a la vida diaria de cada uno de los alumnos, y específicamente en el aspecto de conteo.

Gracias a los resultados obtenidos y analizados anteriormente, se propone como sugerencia la continuidad al seguir implementando en los jardines de niños el trabajo colaborativo de los padres de familia a través de la integración de los mismos en actividades que despierten su interés por querer incluir a sus hijos en actividades cotidianas, teniendo en cuenta que dichas tareas serán de múltiples beneficios personales y cognitivos para los niños al tener la posibilidad de orientarlos de mejor manera al practicar el

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

desarrollo de valores, actitudes y habilidades en las que, a la vez, favorecerán su proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en el logro de las competencias que le serán útiles para resolver cualquier tipo de problema que se le presenta pues los alumnos alcanzarán un desarrollo integral al acercarse cada vez más a una realidad que los rodea día a día.

Los padres de familia podrán trabajar en conjunto con las instituciones educativas para favorecer la oportunidad de brindarles a los niños, herramientas conceptuales y prácticas a través de la estrategia lúdica en donde, con el acompañamiento armónico y amoroso, éstos podrán experimentar diversas situaciones de las que obtendrán aprendizajes significativos.

Principalmente mi sugerencia es el trabajo amoroso y respetuoso, es decir, implementar una educación en donde los intereses y necesidades de los alumnos sean respetados por sus compañeros, por los docentes y, especialmente, por los padres de familia, ya que en la actualidad se ha ido olvidando que el objetivo de la educación es preparar ciudadanos competentes para el futuro que se nos va a presentar, pero lo esencial es nunca olvidar que se trabaja con seres humanos que tienen gustos diferentes, habilidades diferentes, toda una personalidad única que representa diversas necesidades que se deben cubrir, generando la idea de una educación en donde se respete por completo a esos pequeños seres humanos que empiezan a enfrentarse a la vida, pudiendo lograr resultados de verdadero cambio en donde los niños se sientan con tal confianza de poder ser ellos mismos y de aprender lo que en verdad les interesa y en el momento en que lo desean, alcanzando resultados de verdaderos aprendizajes significativos relacionados no solamente con los del aspecto de conteo, sino a saberes que van de una segmentación de conocimientos a una educación integral en donde los niños son realmente competentes y capaces de vivir en una sociedad que cotidianamente les implica retos.

Es fundamental que los niños sientan un apoyo por parte de aquellos que los rodean, para que así obtengan gran provecho del esfuerzo que aplican en lo que en realidad les interesa, alcanzando las metas que se propongan, siendo personas más capaces y más felices. Por tal motivo, me propongo como futura investigación, el crear un nuevo análisis comparativo para indagar más allá del trabajo en casa en el desarrollo de habilidades de conteo, sino ir más allá con actividades como la de abrocharse las cintas de los zapatos u otras que van de la mano con el trabajo a la par con padres de familia pero que son del agrado e interés de los alumnos, y buscar fomentar una verdadera relación armónica encontrando ahora las variables que determinan el logro de esa educación basada en el amor y en el respeto de las necesidades de los niños para observar los cambios en la formación de cada uno de ellos, analizando si es de beneficio este tipo de formación para

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsaltillo@gmail.com

lograr alcanzar de mejor manera esa calidad educativa tan buscada por todos.

Referencias bibliográficas

Arias, F. (1997). El proyecto de investigación, guía para su elaboración. Caracas: Episteme.

Bodrova E.y Leong D. (2004) La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación.

Primera edición SEP/Pearson Educación de México.

Coleman, Peter and Collinge J (1993). Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement. In: School effectiveness and school improvement 4 :1

Cohen, S (1974). Family reactions to the handicapped child. New York: Hunter College of the City, University of New York.

Crispeels, J (1996). Effective Schools and Home –School-Community partnership Roles : A framework for parent involvement. School Effectiveness and School Improvement, Vol 7 pp. 297-323.

Díaz Barriga (2006). Enseñaza situada: vínculo entre la escuela y la vida. 1º Edición. México.

González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan . Gallego-Portuguesa de psicología y educación.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.).

México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Ocegueda, C. (2007). Metodología de la investigación; métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos. México. Anaya editores.

Plan de estudios (2011). Educación básica. Secretaría de educación pública. México: s/e.

Thomson G, Warron S, Carter L (2004): It`s not my fault. Predicting High School Teachers who blame blame parents and students for low achievement. In: The High School Journal.

Wentzel, K (1998): Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers, Journal of educational Psychology.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, México
enepsatillo@gmail.com

Winqvist, C, (1999). Participación de los padres en las escuelas. ERIC DIGEST.

Arnoldo Flores García¹
Claudia Margarita Paz Reboloso
Gloria Leticia Cepeda Estrada
Ruth Montes Martínez

Eje temático: 3. Los estudiantes ¿Cómo aprenden?

LA LECTURA DE TEXTOS DIGITALES DENTRO DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DE COAHUILA

Resumen

Esta investigación en proceso de realización nace de la necesidad de que, a raíz de la actual reforma educativa en educación Normal, no se dotó a las instituciones formadoras de docentes de los libros que aparecen en la bibliografía de los distintos cursos, la gran mayoría de ellos están disponibles solo en formato digital, derivado de la anterior, se tiene el propósito de conocer que estrategias emplean los estudiantes al leer los textos digitales que proponen la totalidad de los cursos de la Licenciatura en Educación Primaria, PLAN 2012 de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila ya que se ha dialogado con alumnos de varios semestres y mencionan que debido a la economía y a no utilizar tantas copias y cuidar el medio ambiente, no las imprimen y las leen en algún ordenador. De igual manera, se aplicará un instrumento a los docentes para conocer las estrategias que utilizan ellos al abordar los textos digitales en el aula. Este estudio se está llevando a cabo con los 37 alumnos que conforman el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en mención, así como con los 13 maestros que forman parte de la planta docente de dichos semestres. Se espera que los resultados obtenidos de la presente investigación, sirvan de base para diseñar y proponer talleres para los alumnos y docentes donde se les proporcionen herramientas para mejorar la lectura de textos digitales y así, facilitar su comprensión.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, texto digital, habilidades lectoras, evaluación.

Descripción del problema

Se ha detectado que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila, no leen en su totalidad los textos digitales que proponen cada uno de los cursos durante su formación docente, en algunos casos

1. Benemérita Escuela Normal de Coahuila. aldossaltillo66@gmail.com

se limitan a buscar resúmenes o presentaciones en PowerPoint para cumplir con sus reportes de lectura, y al cuestionar a algunos alumnos que no les toca presentar el tema sobre el contenido de la lectura, se ha detectado que a pesar de cumplir con su tarea, no leyeron o no comprendieron el texto ya que solo se limitaron a bajar la información de internet.

De igual manera, se ha dialogado con la subdirección académica de la institución sobre cómo se ha observado que se abordan los textos en el aula cuando se realizan las observaciones áulicas, mencionando que en la mayoría de los casos, solo se realiza la presentación en PowerPoint por algún alumno del grupo, que no le ha tocado observar que en el aula se aborden los textos, que los estudiantes ya los traen "leídos" y solo se les revisa que hayan cumplido con la tarea.

Por otra parte, se ha tenido acceso a algunas planeaciones de los docentes de la Escuela Normal y se ha observado que en la gran mayoría, cuando se necesita abordar un texto, este se encarga de tarea y solo se comisiona a algún estudiante para que exponga el tema, sin realizar algunas preguntas detonadoras ni mucho menos, realizar actividades, antes, durante y después de la lectura, dejando de lado la comprensión lectora de los estudiantes.

Objetivos de la investigación

Objetivos generales:

- Mejorar la comprensión lectora de textos digitales de los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila.
- Innovar la práctica docente mediante el empleo adecuado de estrategias para la lectura y comprensión de textos digitales en el aula.

Objetivos particulares

- Conocer las estrategias que utilizan tanto docentes como alumnos para abordar los textos digitales.
- Investigar estrategias para tratar adecuadamente textos digitales.
- Capacitar al personal docente sobre el uso de herramientas con respecto a textos digitales en el aula.

Justificación de la investigación

La comprensión lectora es definida como "un proceso intencionado, en el que el sujeto lector desempeña un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas que le permiten, en cada caso, organizar e interpretar (los datos que presenta el texto) basándose, fundamentalmente en sus propios conocimientos...del tema" (Parodi, 1998, p.175).

Leer en un medio digital no es lo mismo que hacerlo en un documento escrito. En este sentido, el soporte afecta tanto la forma que nos identificamos como lectores como en el procesamiento mismo de la lectura. En el presente trabajo se entiende la lectura en digital como una práctica lectora concebida como un ejercicio de navegación, la cual, por lo mismo, requiere “de una reconceptualización para admitir en su definición la naturaleza interactiva de la lectura en pantalla” (Albarelo 15).

La comprensión de lectura, independiente del soporte del texto, es una habilidad de alta exigencia cognitiva y en donde el estudiantado generalmente obtiene bajos resultados, debido en parte, al mecanicismo de la enseñanza escolar, que metodológicamente no orienta a buenas estrategias de comprensión ni de representación de la información, enfatiza el recuerdo y la repetición literal, deja de lado el desarrollo de inferencias locales e ideas globales del texto (Peronard, 2007), junto con generar escasa motivación por la lectura, ya que pocas actividades escolares contribuyen a la motivación por leer.

El realizar esta investigación permite en primera instancia conocer el proceso que llevan a cabo tanto docentes como discentes en la lectura y la comprensión de los textos digitales utilizados para abordar los contenidos de los diferentes cursos de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria. Esto ayuda a averiguar por que no está impactando adecuadamente el proceso de aprendizaje ya que se han detectado vacíos de conocimiento en los alumnos de 7to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

El hipertexto reclama su correcta lectura digital, con sus propias competencias y alfabetización. Se plantea así un problema, cuyo origen está no sólo en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para una nueva competencia lectora, sino que, además, la lectura digital se ha naturalizado en el llamado ciberespacio, alejándose de la norma escolar. (Peronard 2007).

La lectura en soportes digitales es cada vez más habitual en contextos cotidianos académicos, a tal punto que la evaluación de competencias básicas empiezan a incorporar secciones sobre comprensión de material y alfabetización digital. A diferencia del texto tradicional, el formato digital permite presentar contenidos interconectados, codificados como nodos de información que se entrelazan entre sí. En la computadora o dispositivo digital esto se presenta como pantallas o links. De este modo, el formato digital le permite al lector explorar de modo activo la información siguiendo diferentes caminos de navegación, seleccionando links en función de su foco de interés durante la lectura.

La diferencia en la comprensión lectora de un texto impreso y de uno digital radica en los procesos cognitivos que involucran, como lo son la atención y la concentración; una de las desventajas encontradas en la lectura en ordenadores es que consume mas tiempo y requiere de un mayor esfuerzo cognitivo del estudiante, las ventajas de los textos en formato impreso son en que se pueden realizar anotaciones y marcas en el texto y subrayar aspectos que a criterio del lector sean importantes.

Los procesos que ocurren en el cerebro durante la lectura en distintos soportes indican que el cerebro realiza más fácilmente sus tareas cuando se toca lo que se lee, es importante poder saltar, regresar y adelantar páginas, saber dónde comienza y dónde termina la hoja, lo que nos permite un libro impreso, ya que nos ayuda a formar un mapa mental de la lectura, que es particularmente importante cuando nos enfrentamos a textos largos, al contrario de la lectura en contextos digitales, donde el cerebro requiere de mayores áreas de conexión, aspectos referidos a la atención, memoria, capacidad visoespacial, entre otras (Campos, 2014).

El impacto que se obtendrá derivado de la presente investigación es proponer nuevas estrategias que innoven la práctica docente de los maestros de la institución, impactando en las competencias profesionales del perfil de egreso según el plan de estudios 2012, en especial el uso de las TIC en su práctica profesional en el aula, tanto de los docentes de la BENC como los futuros docentes en el nivel básico.

Tipo y alcance de la investigación:

El tipo de investigación será cualitativo mediante una investigación acción, Con una población de 37 alumnos del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y 13 docentes de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

Instrumentos que se aplicarán

A continuación, se presenta el instrumento que se aplicará a los 37 alumnos del 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila

Subdirección Académica

Instrumento para alumnos

Cuestionario

1. ¿Lee textos en soportes digitales (ordenadores, Tablets, móviles, laptops...) en el aula o en otros espacios?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca__

2. ¿Realiza tareas donde trabaja la lectura digital en el aula o en otros espacios?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca__

3. ¿Sus maestros utilizan aplicaciones digitales para organizar la información obtenida?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca__

4. ¿Cuáles aplicaciones digitales utiliza?

5. ¿Ha trabajado de manera colaborativa en un ambiente virtual?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

6. ¿En cuáles ambientes virtuales ha trabajado?

7. Cuando trabaja una lectura digital ¿Sus maestros realizan actividades previas a ésta?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

8. ¿Qué estrategias y actividades utiliza sus maestros antes de la lectura digital?

9. ¿De parte de sus maestros recibe orientaciones y se le facilita el proceso durante la lectura digital?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

10. ¿Qué estrategias y actividades utiliza sus maestros durante la lectura digital?

11. ¿Sus maestros plantean actividades después de la lectura digital?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

12. ¿Qué estrategias y actividades sus maestros plantean después de la lectura digital?

13. ¿Sus maestros utilizan indicadores de evaluación para medir su comprensión lectora digital?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

14. ¿Cuáles indicadores utilizan sus maestros para la evaluación para la medir su comprensión lectora digital?

Gracias!!!

A continuación, se presenta el instrumento que se aplicará a los 13 docentes del 7° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal de Coahuila.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila
Subdirección Académica

Instrumento para docentes

Cuestionario de análisis de la práctica

1. ¿los alumnos leen textos en soportes digitales (ordenadores, tablets, móviles, laptops...) en el aula o en otros espacios

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi
Nunca___ Nunca__

2. Propone tareas para trabajar la lectura digital en el aula o en otros espacios?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi
Nunca___ Nunca__

3. Trabaja de manera explícita con actividades concretas, la habilidad de búsqueda y selección de información en internet?

Siempre___ Habitualmente___ Algunas Veces___ Casi
Nunca___ Nunca__

4. ¿utiliza con sus alumnos aplicaciones digitales para organizar la información obtenida?

Si___
cuales:_____

No___

5. Ha trabajado de manera colaborativa en un ambiente virtual?

Si___ No___

6. Cuando trabaja la lectura de un texto, ¿hace actividades previas a la lectura? (utilizando aplicaciones digitales)

Si___ No___

7. ¿Qué estrategias y actividades utiliza antes de la lectura?

8. ¿se le dan a los alumnos orientaciones y se le facilita el proceso durante la lectura?

Si _____ No _____

9. ¿qué estrategias y actividades utilizas durante la lectura?

10. ¿se plantean actividades después de la lectura?

Si _____ No _____

11. ¿qué estrategias y actividades utiliza después de la lectura?

12. ¿Qué indicadores de evaluación para medir la comprensión lectora del alumnado ha utilizado?

Gracias;

Referencias

- Albarello, Francisco. Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora. Buenos Aires: La Crujía, 2011.
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. y Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15-26. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl>
- Flores, C. Paula., Díaz. M.Alejandro y Lagos H. Irma. (2016). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Kalman, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, N°. 17, págs. 37-66. 2003
- Parodi, G. (1998). La capacidad estratégica y la comprensión de textos escritos. En M. Peronard, L. A. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 175-189). Chile: Andrés Bello.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000100009>

LAS RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS PARA LA VALORACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Eje temático 4. Evaluación. ¿Cómo nos gustaría evaluar y que nos evaluaran?
Abraham Hernández Nicolás¹

Resumen

Los enfoques tradicionales en la pedagogía han priorizado la evaluación sumativa, y por consecuencia el examen ha sido el instrumento con mayor utilidad para evaluar a los alumnos en educación básica, haciendo énfasis en contenidos mayormente conceptuales. Para afrontar los retos que implica la sociedad del conocimiento es necesario formar personas integrales con niveles de actuación que respondan al desarrollo del talento humano en el mundo contemporáneo. La rúbrica socioformativa es un instrumento propuesto por la socioformación para la evaluación de competencias ya que valora el saber conocer, saber hacer y saber ser y convivir. La valoración socioformativa como paradigma nuevo pone atención en la retroalimentación que se le realiza al estudiante para la mejora constante de una evidencia o producto al resolver un problema del contexto, donde desarrolla conocimientos, procedimientos y actitudes. Para tener un cambio radical en la educación básica es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje se aborden desde el enfoque socioformativo retomando aquellos problemas que existen en el contexto en que se desenvuelven los estudiantes y gestionen y co-creen el conocimiento para la mejora de su calidad de vida a partir del trabajo colaborativo.

Se implementó un estudio cualitativo basado en el análisis documental (Pinto, y Gálvez, 1996) en torno a los conceptos de evaluación socioformativa, problema del contexto, niveles de desempeño y rúbrica: analítica y sintética; desde el enfoque socioformativo. En el presente estudio se analizaron una serie de documentos en torno al tema de evaluación de competencias en la educación básica centrados en la perspectiva de la evaluación socioformativa, con apoyo de la herramienta "Google Académico". Se seleccionaron artículos de revistas indexadas, los documentos comprenden una temporalidad de 2013-2018.

Introducción

Actualmente, uno de los problemas que los docentes de educación básica en México enfrentan y que es derivado de prácticas pedagógicas anquilosadas es el de las formas de evaluación. Al concebir a la educación básica desde una visión propedéutica para que los estudiantes tengan acceso a la universidad, los profesores están predeterminados a preparar a los alumnos y volverlos expertos para aprobar exámenes, como único instrumento evaluativo que arroja resultados cuantificables, los que determinan si el alumno es apto o no para continuar al siguiente grado académico. En la mayoría de los contextos escolares el examen es sinónimo de evaluación y solo se da al final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹ CIDEFOP AC Centro de Investigación y Desarrollo Educativo para la Formación del Profesorado A.C.
cidefop.edu.ac@gmail.com, abrahamhernandez@cife.edu.mx, abenm18@hotmail.com

¿Cómo evaluar competencias desde este sentido? El examen como instrumento univocista no puede evaluar lo que una competencia pretende desarrollar en un sujeto, visto desde una perspectiva integral. Un sujeto con sentimientos, emociones, histórico, social, político, económico, de sueños y expectativas, biológico, terrenal, errante entre muchas más dimensiones que lo conforman. Es por ello que la socioformación propone un nuevo paradigma de evaluación de las competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida y la valoración de los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes al resolver un problema del contexto a través del trabajo colaborativo y, uno de los instrumentos que pueden evaluar el saber conocer, el saber hacer y el saber ser y convivir es la rúbrica (Servín, E. & Vázquez, C., 2017).

El presente análisis se enfocó en lograr las siguientes metas: 1) analizar el objetivo principal de la evaluación socioformativa, 2) identificar los problemas del contexto como componentes indispensables para vincular los contenidos escolares con la vida de los estudiantes, 3) analizar los niveles de desempeño planteados desde la socioformación, y 4) identificar la estructura de las rúbricas analíticas y sintéticas desde el enfoque socioformativo.

Objetivo de la evaluación socioformativa

El objetivo principal de la evaluación radica en que el profesor y los mismos alumnos sean concientes de los logros y necesidades que van teniendo en el camino del proceso de enseñanza y aprendizaje (Rios, 2008). La retroalimentación que el profesor realiza a sus alumnos es primordial, ya que al alumno le da elementos para identificar cuál es el avance que está teniendo en el cumplimiento de los criterios de una tarea específica. Ésta tarea específica, desde el enfoque socioformativo radica en la identificación de un problema del contexto y la forma en cómo se le puede dar solución a ella. Por eso el profesor en conjunto con sus alumnos deciden soluciones acertadas basadas en un producto que evidenciará un nivel de logro alcanzado por los alumnos en dicha problemática.

La evaluación o valoración socioformativa surge como un paradigma nuevo que pone atención al desarrollo del talento humano a través del proceso de retroalimentación que un profesor u otro mismo estudiante realiza de manera continua al resolver un problema del contexto, desarrollando competencias para afrontar los retos que implican vivir en la sociedad del conocimiento. A diferencia de los enfoques tradicionales, en este paradigma de evaluación los problemas del contexto se resuelven a partir de las evidencias de desempeño o productos, buscando el mejoramiento continuo de él mediante el trabajo colaborativo (Tobón, 2015).

Los problemas del contexto como puente entre los contenidos escolares y la vida de los alumnos

Al retomar los problemas del contexto se pretende realizar una vinculación de lo que pasa fuera del aula con la vida de los estudiantes, uno de los problemas que enfrentan los alumnos es la poca significatividad de los contenidos escolares con lo que sucede en su vida cotidiana. Lo anterior lo podemos identificar cuando pasan de un grado a otro y han olvidado lo que estudiaron el año anterior. Los resultados de la prueba Planea (2015) revelan los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en las áreas de Lenguaje y comunicación y Matemáticas en alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria. Este tipo de evaluación que se realiza a los alumnos se basa en la medición

del dominio de los contenidos escolares a partir de un solo instrumento de evaluación que es el examen, priorizando solo la parte cognitiva del estudiante.

Al retomar problemas del contexto el docente prioriza no solo la parte conceptual, es necesario que al buscar soluciones los alumnos sepan realizar procedimientos y tengan actitudes positivas a lo largo de su proceso. Es por ello que al enfrentar retos los alumnos desarrollan estrategias de análisis, argumentación e interpretación, además de habilidades no solamente para resolver problemas dentro del aula que tienen que ver con cuestiones académicas, también en distintos contextos, en el plano personal, familiar y social. Cuestiones que los programas tradicionales no atienden y que con las competencias se pretenden desarrollar (Hernández-Mosqueda, J., & Guerrero-Rosas, G., & Tobón-Tobón, S., 2015).

Es por ello que desde la socioformación se pretende transformar la educación y dar un giro copernicano, de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. El primer tipo de sociedad se caracteriza por el valor dado a los datos a partir de su búsqueda, organización y el almacenamiento de la misma utilizando las tecnologías de la información; muchas veces ésta no es criticada por quien la selecciona y puede ser equivocada. La segunda es concebida como el conjunto de comunidades diversas que se apoyan en las tecnologías de la información y la comunicación para resolver problemas que enfrenta la sociedad actual a partir del trabajo colaborativo teniendo en cuenta los valores ético universales, gestionando y co-creando saberes desde diversas fuentes. Para ello estas comunidades necesariamente deben desarrollar competencias en cuanto la búsqueda de información, selección de las fuentes y crítica de las mismas (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015).

Los niveles de desempeño desde el enfoque socioformativo

Las taxonomías tradicionales han respondido a un contexto histórico determinado, por ejemplo, la de Bloom, planteada a partir de objetivos, que sirvió para formar hombres que respondieran a los fines de la sociedad industrial. La taxonomía socioformativa propone niveles de desempeño para la construcción del talento humano que responde a una nueva etapa, la de la sociedad del conocimiento. Esta taxonomía la podemos ubicar en cinco niveles de desempeño: pre-formal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Cada uno de éstos reflejan el nivel de actuación con que una persona afronta un problema del contexto y la forma en cómo ha gestionado el conocimiento para la mejora de su realidad (Tobón, 2015).

Para la valoración de competencias en la educación básica y media superior estos niveles de desempeño son propuestos desde la socioformación y evidencian las estrategias de resolución al responder un problema del contexto, el dominio conceptual con el que cuenta el estudiante al resolverlo, así como las actitudes que muestra mediante el trabajo colaborativo. Algunos verbos orientadores en cada nivel se presentan a continuación: pre-formal: menciona, repite, mecaniza, conoce; receptivo: identifica, reconoce, registra, se concentra, describe y define; resolutivo: comprende, resuelve, ejecuta, planifica, elabora, diagnóstica, implementa y realiza; autónomo: argumenta, explica, autorregula, mejora, formula, crítica, articula y analiza; estratégico: crea, innova, vincula, transversaliza, sinergia, adapta y teoriza (Tobón, 2013a; 2013c).

En el nivel pre-formal el alumno prioriza las actividades donde memorice el aprendizaje de contenidos cognitivos principalmente, tiende a la repetición y exposición de ellos. En el receptivo el alumno es capaz de recibir información que es elemental a nivel de noción y que aplica algún procedimiento de manera mecánica. En el resolutivo

domina algunos conceptos elementales que hacen referencia al problema y propone soluciones básicas. En el autónomo es capaz de seleccionar información de diversas fuentes que son confiables, identifica varias variables de un problema y propone soluciones desde distintas miradas, evalúa de manera constante las metas y establece acciones de mejora a partir de la metacognición. Y en el último nivel, que es el ideal para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento el estudiante utiliza estrategias innovadoras y creativas teniendo como mirada la transversalidad en los problemas para afrontar las incertidumbres y el cambio desde una mirada compleja, basado en valores ético universales (Tobón, 2015).

Características de las rúbricas analíticas y sintéticas desde el enfoque socioformativo

Para Hernández y Silvano (2013) la rúbrica socioformativa es un instrumento que se propone para la evaluación de competencias ya que parte de la misma que se desea ser evaluada, además evidencia el desempeño integral que alcanzó cada estudiante al resolver un problema del contexto, abordado desde cualquier área del conocimiento. Orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje en tres momentos de la evaluación: 1) diagnóstica: explora los aprendizajes previos del alumno y ayuda a situarlo en el problema a resolver a partir del establecimiento de las metas y la visión compartida; 2) formativa: retroalimenta al alumno en cuanto a los conocimientos, procedimientos y actitudes hacia la construcción de un producto para resolver el problema, refleja los logros alcanzados y las necesidades a partir de los objetivos planteados con base en la metacognición; y 3) sumativa: da cuenta del nivel alcanzado al finalizar el producto y como ayudó a la resolución del problema, además de acreditar como es el caso de la educación básica (Tobón, 2015).

Existen dos tipos de rúbricas socioformativas, las analíticas y las sintéticas. Las primeras retroalimentan al alumno en la elaboración de un producto en la resolución del problema del contexto llevándolo indicador por indicador, se sugiere utilizarla cuando los alumnos son novatos en la utilización de ellas o si la tarea es más específica y compleja. Las segundas integran los indicadores en un solo descriptor y dan cuenta de una retroalimentación global, los alumnos deben ya tener experiencia previa en la construcción de la evidencia por evaluar.

Ejemplificación de una rúbrica analítica desde la socioformación

En el siguiente ejemplo se describe una rúbrica socioformativa analítica donde se aborda indicador por indicador y se plantean sus respectivos descriptores. Fue diseñada para un grupo de educación básica.

Tabla 1. EJEMPLO DE RÚBRICA ANALÍTICA²

| |
|--|
| <p>Asignatura: Español</p> <p>Vinculación: Ciencias naturales, geografía historia, formación cívica y ética.</p> <p>Problema del contexto: En el estado de Oaxaca han sucedido sismos que han dejado problemas significativos en la vida cotidiana de las personas, por ello es necesario</p> |
|--|

² Fuente: elaboración propia.

realizar difusión de medidas que orienten el comportamiento antes, durante y después de esta contingencia.

Competencia: Diseña un plan de acción con medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, a través de un programa de radio con autonomía y responsabilidad ante el trabajo colaborativo.

Evidencia: un programa de radio.

| Indicadores | Receptivo | Resolutivo | Autónomo | Estratégico |
|---|---|--|---|---|
| 1. Diseña por escrito un plan de acción con medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo dentro y fuera de la escuela, trabaja de forma individual. | Describe algunas medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo pero no logra articularlas en un plan de acción, se le dificulta trabajar de manera individual. | Diseña por escrito un plan de acción con medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo dentro y fuera de la escuela, trabaja de forma individual. | Formula por escrito un plan de acción con medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo dentro y fuera de la escuela teniendo en cuenta el uso cuidadoso de ellas y compartiéndola s a través de un programa de radio que difunde en la escuela y con sus familiares, trabaja de forma colaborativa. | Adapta a su vida cotidiana un plan de acción con medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo dentro y fuera de la escuela compartiéndol o con otros sectores a través de un programa de radio que sube a la web. |
| Ponderación: | 7.5 % | 15 % | 22.5 % | 30 % |
| 2. Realiza un guión radiofónico tomando en cuenta sus principales características donde difunde medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, | Reconoce algunos elementos del guión radiofónico, pero se le dificulta estructurarlo, presenta dificultades para trabajar de forma colaborativa. | Realiza un guión radiofónico tomando en cuenta sus principales características donde difunde medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, | Analiza las características principales de un guión radiofónico tomando en cuenta sus principales características, difunde en él medidas preventivas para actuar antes, durante | Innova nuevas formas de estructurar un guión radiofónico tomando en cuenta sus principales características, difunde medidas preventivas para actuar antes, durante |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| trabajando de forma colaborativa. | | trabajando de forma colaborativa. | y después de un sismo, compartiéndolo dentro y fuera de la escuela, trabajando de manera colaborativa. | y después de un sismo, crea sinergia con alumnos, padres y maestros mediante el trabajo colaborativo compartiéndolo a través de la web |
| Ponderación: | 10% | 20% | 30% | 40% |
| 3. Comparte con responsabilidad y autonomía a la comunidad escolar los saberes que posee acerca de las medidas preventivas antes, durante y después de un sismo a través de un programa de radio, tomando en cuenta contribuciones distintas a las de él en trabajo colaborativo. | Implementa en ocasiones con responsabilidad a la comunidad escolar los saberes que posee acerca de las medidas preventivas antes, durante y después de un sismo, se le dificulta el trabajo colaborativo y en ocasiones trabaja de forma individual. | Comparte con responsabilidad y autonomía a la comunidad escolar los saberes que posee acerca de las medidas preventivas antes, durante y después de un sismo a través de un programa de radio, tomando en cuenta contribuciones distintas a las de él en trabajo colaborativo. | Argumenta con responsabilidad y autonomía a la comunidad escolar los saberes que posee acerca de las medidas preventivas antes, durante y después de un sismo a través de un programa de radio, articulando puntos de vista de compañeros, maestros y padres de familia, en trabajo colaborativo. | Transversaliza con responsabilidad y autonomía a la comunidad escolar los saberes que posee acerca de las medidas preventivas antes, durante y después de un sismo a través de un programa de radio, articulando puntos de vista de compañeros, maestros y padres de familia, en trabajo colaborativo y comparte sus resultados a través de la web. |
| Ponderación: | 7.4 % | 15% | 22.4 % | 30 % |
| Evaluación | Logros | Sugerencias | | |

| | | |
|------------------|--|--|
| Autoevaluación | | |
| Coevaluación | | |
| Heteroevaluación | | |

Ejemplificación de una rúbrica sintética desde la socioformación

En el siguiente ejemplo se describe una rúbrica socioformativa sintética que engloba los indicadores del ejemplo anterior en uno general.

Tabla 2. EJEMPLO DE RÚBRICA SINTÉTICA³

| <p>Asignatura: Español Vinculación: Ciencias naturales, geografía historia, formación cívica y ética. Problema del contexto: En el estado de Oaxaca han sucedido sismos que han dejado problemas significativos en la vida cotidiana de las personas, por ello es necesario realizar difusión de medidas que orienten el comportamiento antes, durante y después de esta contingencia. Competencia: Diseña un plan de acción con medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, a través de un programa de radio con autonomía y responsabilidad ante el trabajo colaborativo. Evidencia: un programa de radio.</p> | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Indicadores | Receptivo | Resolutivo | Autónomo | Estratégico |
| 1. Construye un programa de radio donde formula medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, lo comparte con responsabilidad y autonomía dentro y fuera de la escuela mediante el trabajo colaborativo. | Realiza un programa de radio donde identifica algunas medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, presenta dificultades para trabajar en equipo, en ocasiones trabaja con autonomía y responsabilidad | Construye un programa de radio donde formula medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, lo comparte con responsabilidad y autonomía dentro y fuera de la escuela mediante el trabajo colaborativo. | Articula un programa de radio donde analiza medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, lo comparte con responsabilidad y autonomía dentro y fuera de la escuela tomando en cuenta diversos puntos de vista | Transversaliza sus conocimientos a través de un programa de radio donde innova medidas preventivas para actuar antes, durante y después de un sismo, lo comparte con responsabilidad y autonomía tomando en cuenta |

³ Fuente: elaboración propia.

| | | | | |
|------------------|--------|-------------|--------------------------|---|
| | | | en trabajo colaborativo. | diversos puntos de vista, crea sinergia en la comunidad escolar para el trabajo colaborativo. |
| Ponderación: | 25 % | 50 % | 75 % | 100 % |
| Evaluación | Logros | Sugerencias | | |
| Autoevaluación | | | | |
| Coevaluación | | | | |
| Heteroevaluación | | | | |

Conclusiones

A partir del análisis realizado se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. El objetivo principal de la evaluación o valoración socioformativa es el desarrollo integral del talento humano a partir de la retroalimentación que se realiza al estudiante al elaborar un producto para responder a un problema del contexto afrontando los retos que implican la sociedad del conocimiento.
2. Al retomar los problemas del contexto, los contenidos escolares tienen vinculación con la vida de los alumnos, de esta manera se puede conectar la escuela con la vida y se desarrollan competencias que le servirán al alumno en cualquier área del conocimiento y en los ámbitos: personal, familiar y social.
3. Los niveles de desempeño planteados por la socioformación evidencian el nivel de actuación de los estudiantes en cuanto a la gestión del conocimiento para resolver un problema del contexto, reflejan el nivel de desarrollo de una competencia en el plano: conceptual, procedimental y actitudinal.
4. La estructura de las rúbricas analíticas es una orientación más específica que ayuda al alumno a tener claro los indicadores precisos para la elaboración de un producto o evidencia al responder un problema del contexto. Las rúbricas sintéticas reflejan un panorama global de lo que se solicita al estudiante cuando tienen mayores nociones de la evidencia que se les solicita.
5. La rúbrica socioformativa es un instrumento ideal para evaluar los componentes de una competencia: saber conocer, saber hacer y saber ser y convivir.

Referencias

Hernández Mosqueda, José Silvano; (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. Ra Ximhai, Septiembre-Diciembre, 11-19.

- Hernández, J., Tobón, S., Guerrero, G., *Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas*. En Ra Ximhai [en línea] 2016, 12. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>> ISSN 1665-0441
- Hernández-Mosqueda, J., & Guerrero-Rosas, G., & Tobón-Tobón, S. (2015). LOS PROBLEMAS DEL CONTEXTO: BASE FILOSÓFICA Y PEDAGÓGICA DE LA SOCIOFORMACIÓN. Ra Ximhai, 11 (4), 125-140.
- Ríos, Pablo. (2008). *Evaluación en tiempos de cambio*. México: UPN-Cosdac.
- Servín, E. & Vázquez, C. (2017). La evaluación socioformativa, la necesidad de un cambio de paradigma. En L. G. Juárez-Hernández (Coordinador), II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño, Valora. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ed.). Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2013c). *La evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- Tobón, S. (2015). *La evaluación socioformativa estrategias e instrumentos*. Estados Unidos. Recuperado en: https://issu.com/cife/docs/libro_evaluacionsocioformativa
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., y Vazquez, J. M. V. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Paradigma, 36(1), 7-29.

**GRAPHIC STORYTELLING FOR ENGLISH LEARNING IN MIDDLE SCHOOL
NARRACIÓN GRÁFICA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESCUELA
BÁSICA SECUNDARIA**

Eje temático: Los estudiantes - ¿Cómo aprenden?

Lina Marcela Gómez Quintero¹, Juan Diego Martínez Marín²

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos a la fecha con la implementación de estrategias audiovisuales y narrativas básicas – *Graphic Storytelling* – para la consolidación del aprendizaje del inglés en estudiantes de Básica Secundaria (grados sexto y séptimo), del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Con el ánimo de establecer un ambiente propicio para la creación de una comunidad de aprendizaje bilingüe, en donde se desarrolle la competencia comunicativa en esta segunda lengua mediante los enfoques cognitivo y comunicativo, se definieron rutinas de trabajo orientadas a la conceptualización de las estructuras básicas de comunicación, empleando además iconos que facilitaran el desarrollo de un discurso narrativo/explicativo asociado a la interiorización de dichas estructuras lingüísticas.

Se encontró que la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del inglés incrementó notablemente, manifestándose dicha motivación en una comunicación oral y escrita en inglés mucho más frecuente, con docentes y pares. Además, la realimentación, recibida en forma de auto, co y heteroevaluación, demostró un mayor dominio de las herramientas lingüísticas trabajadas por medio de narraciones e iconos. Finalmente, los estudiantes

¹ Ingeniera Mecánica. Docente, Coach y Consultora STEAM. Docente Departamento de Inglés – Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de Maestría en Ciencias Naturales y Matemática – Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia, Suramérica. Correo electrónico de contacto: marcelagomez87@gmail.com, marcela.gomezq@upb.edu.co

² Licenciado en Lenguas Modernas. Magíster en Educación. Docente Investigador Facultad de Educación y Pedagogía. Coordinador Especialización en Enseñanza del Inglés – Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia, Suramérica. Correo electrónico de contacto: juandi.martinez@upb.edu.co

presentaron una respuesta proactiva al desarrollo de actividades que involucraran el inglés como insumo para su desarrollo, lo cual promete resultados positivos en el aprendizaje comunicativo y consciente para el próximo ciclo escolar.

Introducción

El aprendizaje de una lengua adicional ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas, y múltiples investigaciones se han desarrollado respecto de los enfoques, métodos y técnicas considerados para tal fin. Diversas aproximaciones, enfoques y métodos se han desarrollado con el propósito de asegurar el aprendizaje de segundas lenguas, y todos estos métodos surgen de diversas concepciones alrededor de cómo el ser humano aprende una lengua natural (Kumaravadivelu, 2003). Brown presentó en 2001 una revisión histórica de la enseñanza del lenguaje, reseñando los distintos métodos y enfoques alrededor de las lenguas extranjeras (Brown, 2001). Esta lista incluye, entre otros:

- Enfoque tradicional (*Classical Approach, or Grammar-Translation Method*)
- Enfoque Natural o Método Directo (*Direct Method*)
- Método Audiolingüístico (*Audiolingual Method*)
- Respuesta Física Total (*Total Physical Response*)
- Aprendizaje de Códigos Cognitivos (*Cognitive Code Learning*)
- Aprendizaje del Lenguaje Comunitario (*Community Language Learning*)

Cada uno de estos métodos comprende una concepción del aprendizaje que se basa en la primera lengua, o lengua natural. En particular, los enfoques cognitivo y comunicativo fueron considerados como adecuados para establecer rutinas de aprendizaje significativo con los estudiantes de sexto y séptimo grado del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, puesto que, mientras el primero favorece un aprendizaje mucho más consciente de las estructuras y reglas asociadas a la gramática inglesa (Chastain y Woerdehoff, 1968), el segundo

permite aplicar de forma directa las habilidades en la comunicación de contenidos (Richards y Rodgers, 2002).

Para apoyar la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje amparadas en estos métodos, se planteó la narración gráfica (*graphic storytelling*) como mecanismo de sistematización de las estructuras lingüísticas asociadas a la enseñanza del inglés en instituciones educativas no bilingües. Este mecanismo involucra la selección de iconos para la definición y presentación de conceptos relacionados con los componentes de las estructuras lingüísticas básicas; dichos componentes fueron caracterizados durante la conversación en el aula, a través de relaciones y modelos que acuden a escenarios de la vida real para cobrar un sentido práctico y de fácil recordación.

Objetivos y Métodos

Este trabajo se desarrolló con el objetivo de establecer en el aula una dinámica orientada al aprendizaje consciente y colaborativo del inglés como segunda lengua en las aulas de Básica Secundaria (iniciando con los grados sexto y séptimo, niveles A1+ y A2), fundamentando la práctica en los enfoques cognitivo y comunicativo, a través de la narración gráfica (*graphic storytelling*). El cumplimiento de este objetivo requirió el planteamiento de los objetivos específicos que siguen:

- Identificar el estado actual del proceso de aprendizaje (a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal) de los estudiantes de sexto y séptimo grado, niveles A1+ y A2, correspondientes al grupo de estudio.
- Evaluar de forma cualitativa el impacto de la narración gráfica (*graphic storytelling*) en la comprensión y aplicación de las estructuras lingüísticas básicas para el aprendizaje del inglés como segunda lengua
- Favorecer la creación de hábitos comunicativos (orales y escritos) para la aplicación y evaluación de los conceptos y estructuras aprendidos en cada sesión.

Para el logro de estos objetivos, se desarrollaron las siguientes etapas:

1. Diagnóstico: inició la interacción con los estudiantes, mediante la observación de su dinámica de grupo y la comunicación expresa en inglés, con el objetivo de revisar su comportamiento individual y grupal ante las actividades de aprendizaje y el enfrentamiento a una situación comunicativa en la que el inglés fuera estrictamente necesario.
2. Creación de vínculo docente–estudiante: las siguientes sesiones de trabajo, permitieron explorar las mejores opciones para la presentación, discusión y evaluación del material necesario para el aprendizaje del inglés, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, sus intereses, saberes previos y canales de referencia para el aprendizaje, todo esto dentro de un ambiente de aprendizaje fundamentado en la pregunta que aprovecha los recursos académicos disponibles (Figura 1).

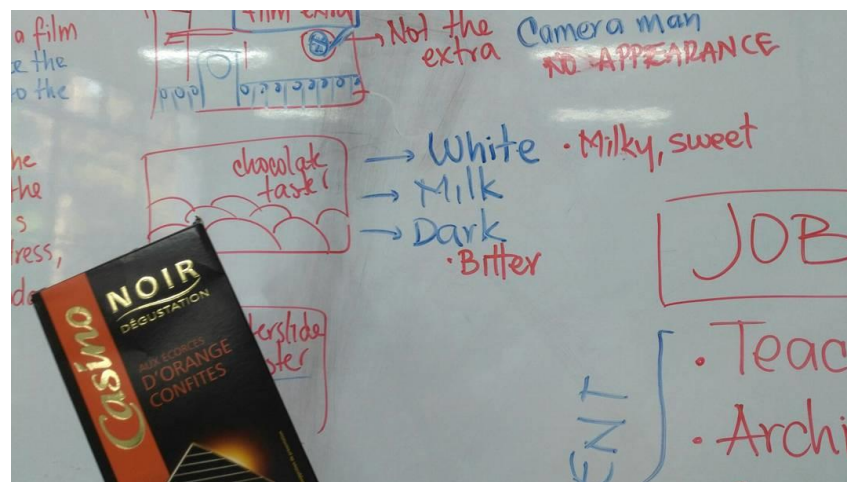


Figura 1. Creación de vínculo docente – estudiante: *Jobs and Occupations – What does a chocolate taster do?* Mini cata de chocolate en el aula.

3. Reconstrucción de estructuras lingüísticas mediante narración gráfica (*graphic storytelling*): se establecieron iconos de fácil recordación para definir convenciones que permitieran reescribir las estructuras

gramaticales básicas estudiadas en el curso (Sujeto + Verbo + Complemento), partiendo de explicaciones conceptuales antes que formales, siguiendo las recomendaciones del enfoque cognitivo. Las variaciones de las estructuras básicas fueron construidas en comunidad mediante el uso de analogías y desarrollo de situaciones que involucraran a dichas formas, narradas en inglés y en español para promover el involucramiento de los estudiantes (Figura 2).

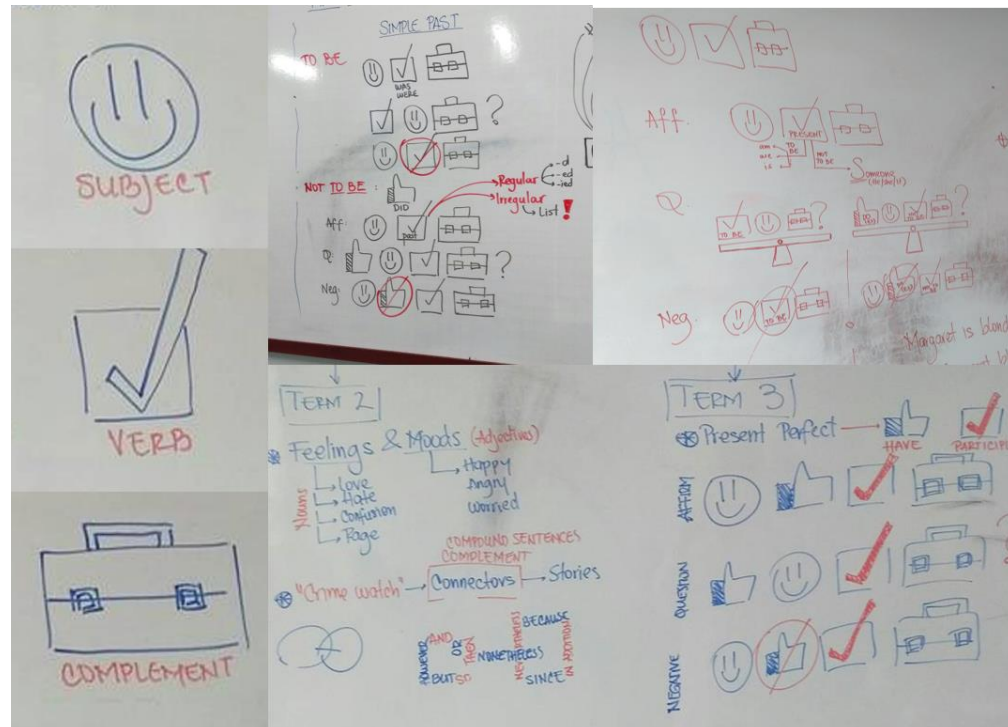


Figura 2. Reconstrucción de estructuras lingüísticas mediante narración gráfica (*graphic storytelling*): tiempos verbales y elementos comunes.

4. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: los estudiantes emplearon el enfoque comunicativo en la creación de cuatro macroproductos que dieran cuenta de su proceso de aprendizaje:
 - a. Bitácora semanal de aprendizaje: los estudiantes recibieron unas preguntas orientadoras para la redacción de su experiencia de aprendizaje semanal, con potencial utilidad en el proceso de

autoevaluación al finalizar el curso. El requisito indispensable para la redacción de estas bitácoras, era su escritura a mano (Figura 3). El objetivo de estas bitácoras era convertir la actividad de aprendizaje en un proceso consciente (Goh, 2000), analizado de forma individual y complementado por acciones proactivas para el mejoramiento de la experiencia de la siguiente semana.

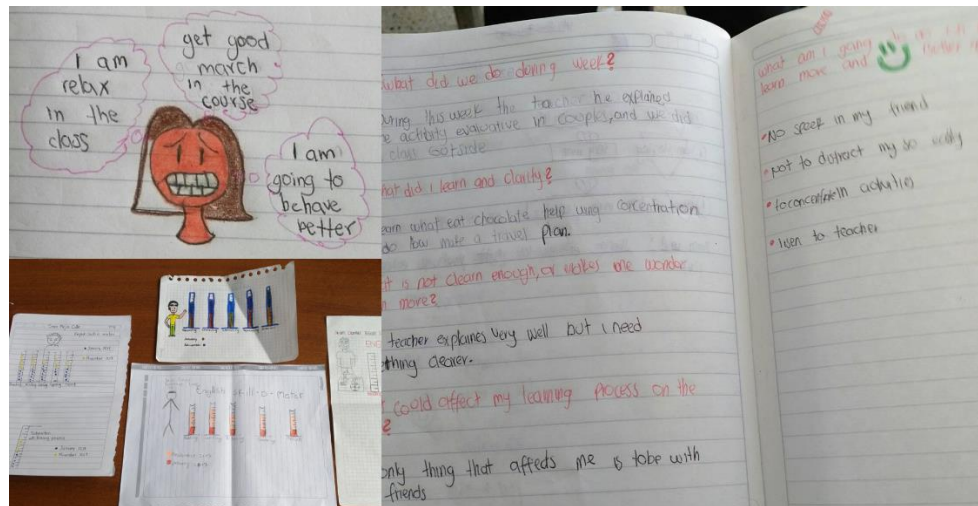


Figura 3. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: bitácora semanal de aprendizaje – Formatos de evaluación.

- b. Actividades colaborativas de seguimiento: usando los libros de trabajo como referentes, y en aras de favorecer la interacción orientada a la producción consciente, se definieron actividades de seguimiento cuya consecución sería posible mediante el trabajo colaborativo, y cuya utilidad abarcara más de una sesión de clase. El requisito para el desarrollo de las actividades era el uso de discurso propio, apoyado en las estructuras estudiadas en clase y otras herramientas tales como el libro de texto y el diccionario (Figura 4).

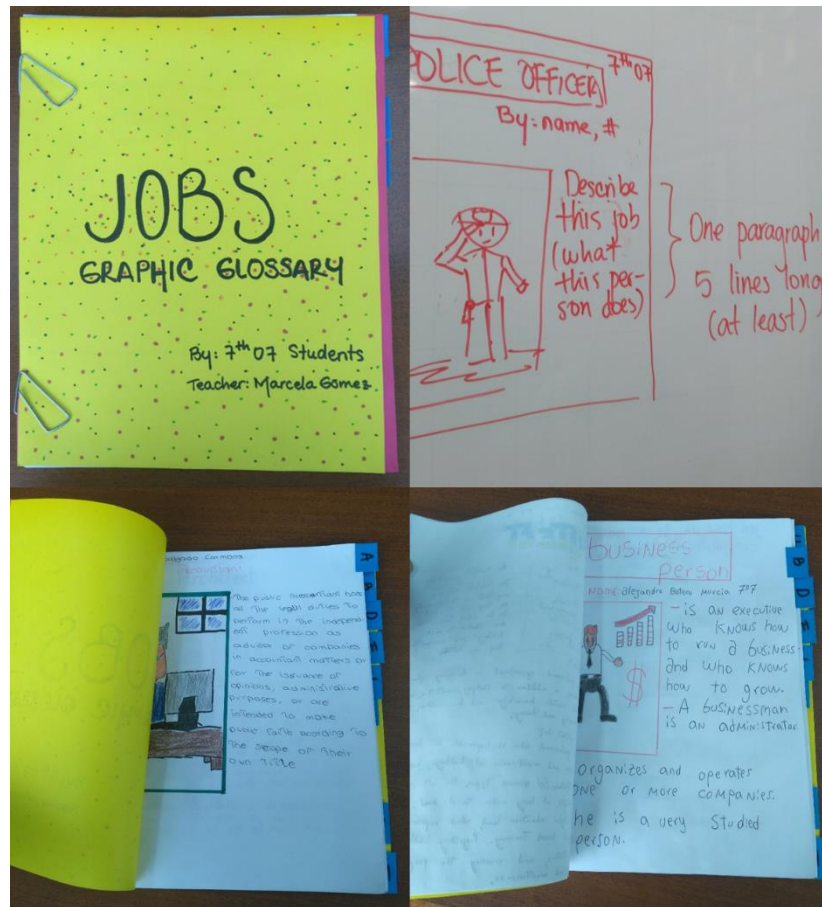


Figura 4. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: actividades colaborativas de seguimiento – Glosario gráfico.

- c. *Podcasts* para el registro de lectura: los estudiantes de sexto grado, de manera voluntaria, presentaron un archivo de audio (*podcast*) diario durante una semana, relatando sus impresiones alrededor de las lecturas en inglés que tienen a disposición durante todo el año escolar a través de la plataforma MyON. Allí, realizaron reseñas breves de los textos y comunicaron sus opiniones respecto de las reacciones de los personajes que acompañaron la lectura de cada día (Figura 5).

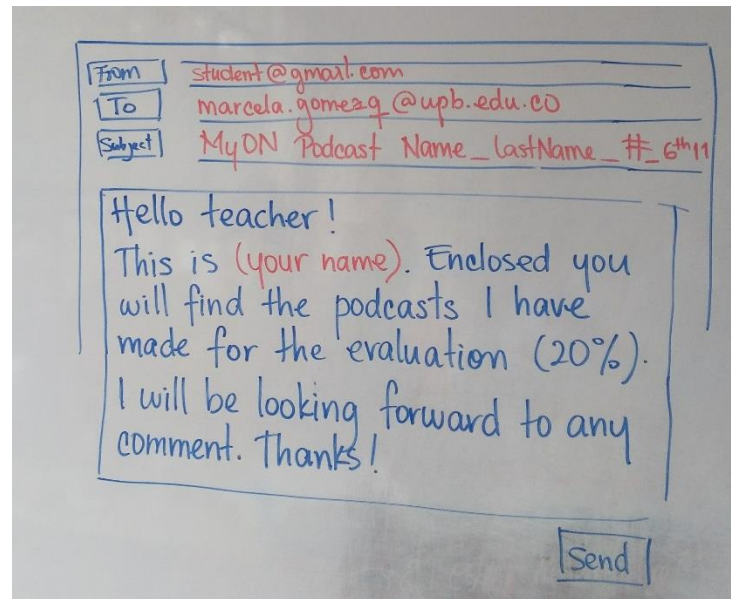


Figura 5. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: *podcasts* para el registro de lectura – Plantilla de envío de correo con archivos.

- d. Producción audiovisual: los estudiantes de séptimo grado realizaron una entrega final asociada a una pregunta significativa; dicha entrega comprendió: la redacción de un ensayo básico, cuya estructura daba cuenta del proceso de construcción de la respuesta a la pregunta; una línea de tiempo correspondiente al plan necesario asociado a la pregunta; y una entrega audiovisual completa (guion, storyboard y filme). Dicha entrega, si bien era de carácter individual, podía contar con la participación de varios compañeros en calidad de equipo de apoyo (Figura 6).

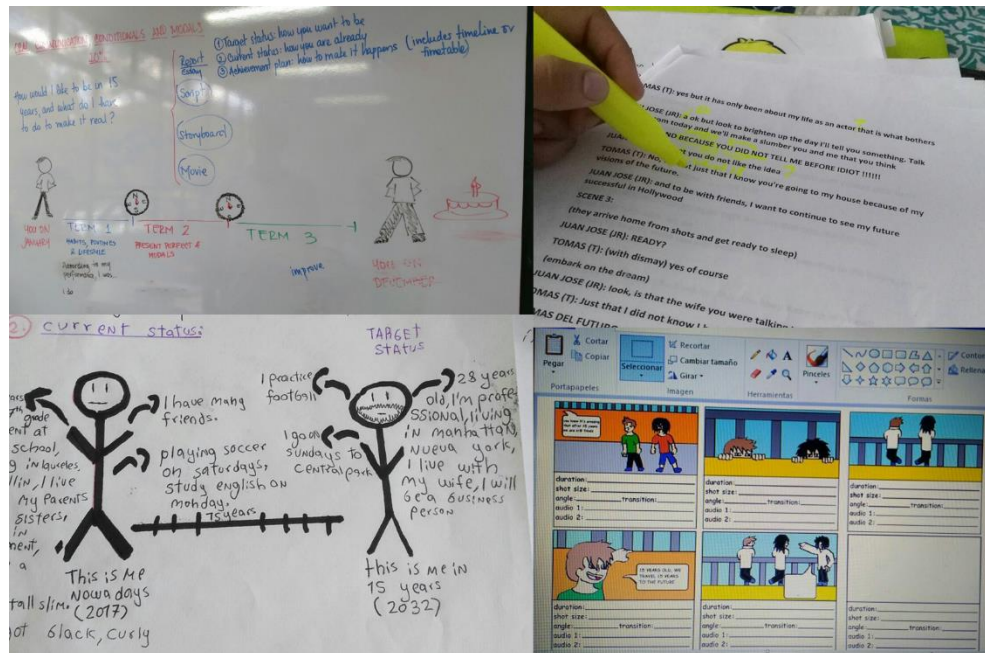


Figura 6. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: producción audiovisual – Proceso de creación de entregables.

Resultados

Los estudiantes manifestaron, de manera individual y grupal, una mayor motivación para el trabajo bilingüe, representada en interacción bilingüe más frecuente, tanto con el docente como con sus pares estudiantes, dentro y fuera del aula. Dicha interacción se enfocó en la realimentación para la comunicación de preguntas, sugerencias y comentarios en general (Figura 7).

Adicionalmente, los estudiantes demostraron, a través de sus bitácoras, una mayor comprensión de la gramática inglesa, y una revisión más acertada de sus textos durante el seguimiento y la entrega final. Sus filmes cortos, guiones ensayos básicos dieron cuenta de una mayor apropiación de la estructura de la oración y sus variantes a la hora de plantear diálogos y comentarios. Ellos mismos manifestaron, en reunión y a través de realimentaciones escritas, que el uso de los iconos y la narración les facilitó el entendimiento de la estructura de cada oración, haciendo que su adopción no fuera tan complicada.

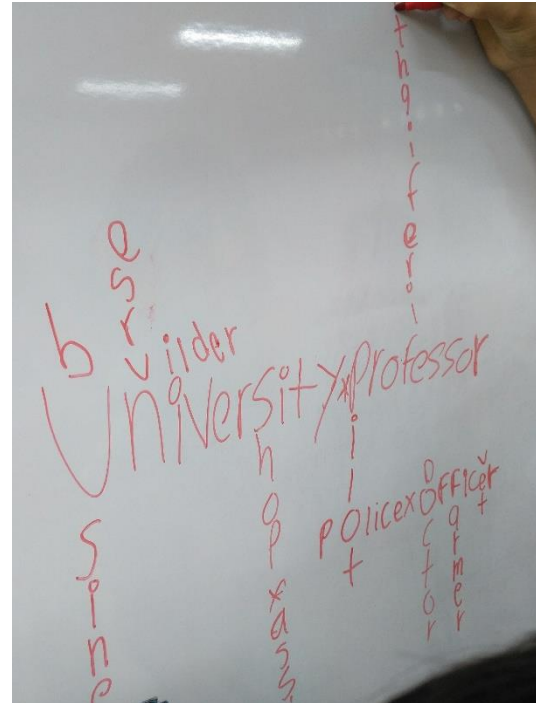
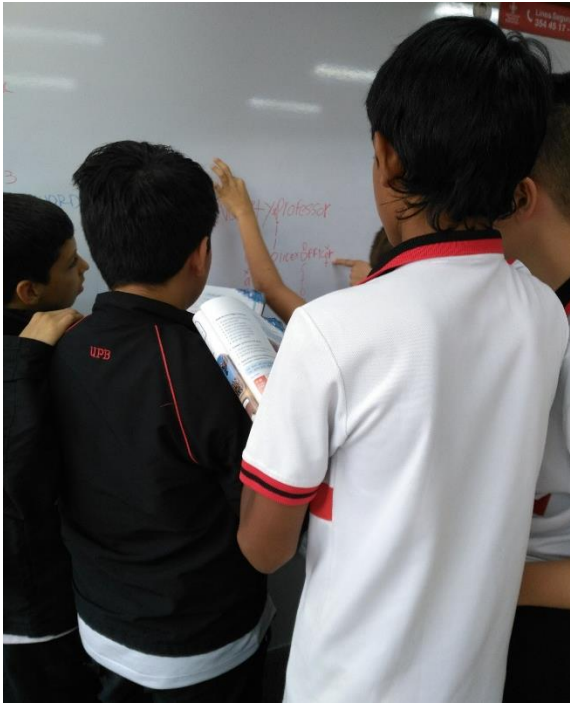


Figura 7. Sesión de trabajo colaborativo para seguimiento: *Jobs and Occupations* – Construcción de una sopa de letras para la evaluación de vocabulario.

Como último, la creación de hábitos de construcción de conocimiento, de manera individual y colaborativa, mostró su influencia en la ejecución y presentación de los trabajos finales, correspondientes al ciclo de producción audiovisual, dado que todas estas entregas fueron realizadas con una construcción inédita individual, en inglés, que fue permanentemente revisada y corregida, y contó con la colaboración de toda la comunidad académica de los grupos en cuestión. Los ejercicios prácticos, ensayos, revisión de guiones y *storyboards*, influyó positivamente en los resultados finales de estas entregas, y permitió considerar su uso en años posteriores como material de referencia en la creación de ambientes de aprendizaje y evaluación con próximos grupos.

Conclusiones

Los resultados a la fecha indican que el uso de iconos y narración para el aprendizaje consciente y reconstruible de las estructuras lingüísticas básicas,

promete buenos resultados en el mediano y largo plazo, al facilitar la comprensión y aplicación de la gramática en la construcción comunicativa en inglés. Su implementación previa a la definición de retos y proyectos comunicativos, mostró un impacto positivo en la motivación para la producción oral y escrita en una segunda lengua, por lo cual se considera importante continuar con su revisión en el siguiente ciclo escolar para determinar un modelo propio de trabajo, alineado con el plan establecido en el Departamento y en el Colegio.

Referencias

- BROWN, Douglas. Recuperado de: <https://methodologyshumenextramurals.files.wordpress.com/2013/02/2-a-methodical-history-of-languague-teaching.pdf> (Fecha de consulta: 7 de febrero de 2016).
- CHASTAIN, Kenneth D. and WOERDEHOFF, Frank J. A methodological study comparing the Audio–lingual habit theory and the Cognitive Code–Learning theory. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1968.tb01905.x/full> (Fecha de consulta: 10 de junio de 2017)
- GOH CHUENG MENG, Christine. A cognitive perspective of language learners' listening comprehension problems. Recuperado de: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18662/1/S-28-1-55.pdf> (Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2017)
- KUMARAVADIVELU, B. Beyond Methods – Macrostrategies for Learning and Teaching (2003). Yale University Press. New Haven and London.
- RICHARDS, Jack C., and RODGERS, Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition (2002). Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press. Edinburgh, United Kingdom.

PERTINENCIA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: CASO ESCOM

Eje temático 2: Calidad educativa

Maribel Aragón García¹

Yaxkin Flores Mendoza²

Resumen

En las instituciones de educación superior y en las universidades se han fincado las expectativas de desarrollo y de transformación social de las naciones. No obstante, dichas expectativas no se pueden llevar a cabo si las instituciones de educación superior no son capaces de revisar periódicamente y de manera crítica sus estrategias de acción, a fin de poder responder de la manera más adecuada a los cambios acelerados que viven las sociedades. En este sentido, el reto de la pertinencia educativa cobra relevancia promoviendo un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) responde a este reto, emitiendo una reforma educativa que propicia el desarrollo profesional integral, la autonomía y el impulso a la creatividad y a la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social.

En el presente trabajo se expone la necesidad de detección de necesidades de capacitación docente en competencias para la sostenibilidad considerando la premisa de que la educación de calidad queda ligada al desarrollo sostenible. Los resultados de la investigación evidencian la relevancia de las competencias para construir sociedades comprometidas con la sostenibilidad cuya apropiación requiere estrategias educativas innovadoras

Introducción

La perspectiva de la educación para el desarrollo sostenible hoy en día está supeditada a las estipulaciones de la UNESCO que brindan una diversa gama de iniciativas vanguardistas en materia educativa de calidad, respondiendo inherentemente a las problemáticas sociales y ecológicas, tanto globales como locales, de nuestras sociedades interrelacionadas.

¹Escuela Superior de Cómputo- Instituto Politécnico Nacional. México. ipnaragong@gmail.com

²Escuela Superior de Cómputo- Instituto Politécnico Nacional. México. floresya@hotmail.com

En este sentido se puede afirmar que la educación de calidad queda ligada al desarrollo sostenible, paradigma que se consolida como orientación prioritaria del escenario internacional en materia de desarrollo (ONU, 2012). Por lo tanto, se requiere formar a la ciudadanía en las capacidades y competencias necesarias para un desarrollo sostenible considerando indiscutiblemente al agente facilitador para la formación con base en aspectos pedagógicos.

El presente estudio enfatiza en las competencias que requieren los individuos para construir sociedades comprometidas con la sostenibilidad. Por ende, se consideran como competencias complejas, cuya apropiación demanda estrategias educativas innovadoras y procesos formativos de carácter transversal, que se concretan tanto en la educación formal e informal.

En lo que respecta a la educación formal, el desarrollo de las competencias requiere que los docentes de cualquier nivel educativo, incluyan en su práctica docente los principios y valores del desarrollo sostenible. En este sentido, el propósito del presente estudio versa sobre la identificación de necesidades de capacitación docente en competencias de para repensar, integrar y transformar su práctica. Esta tarea pedagógica y educativa permitirá que los docentes formen a los futuros profesionistas-ciudadanos, en las competencias específicas de su ejercicio profesional orientadas hacia los principios y valores de que permitan el desarrollo sostenible de las generaciones presentes y futuras

Fundamentación

El desarrollo sostenible es una aspiración de las sociedades occidentales. Naciones Unidas apoyan este enfoque y la UNESCO señala la educación como un instrumento imprescindible para lograrlo, haciendo mención a ello específicamente entre las metas que propone para la agenda educativa global post 2015. Entre las estrategias destinadas a implementar una educación para el desarrollo sostenible se encuentra la generalización de los procesos de sostenibilidad curricular, que consiste en incardinar los principios, valores y actitudes necesarias para un desarrollo sostenible en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y hacer de estos una meta formativa generalizada de todos los estudios.

A nivel internacional, la agenda educativa global post 2015 surge como un instrumento para dar continuidad, a las importantes iniciativas de Naciones Unidas que han pretendido orientar en los últimos años la actuación de los gobiernos en materia educativa (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Educación para todos). La UNESCO ha publicado su posición al respecto, reiterando el papel de la educación como un instrumento imprescindible para “lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza” (UNESCO, 2014); señala así al desarrollo sostenible como uno de los retos significativos e interrelacionados que la comunidad internacional tiene planteados. Ésta no es la única mención que en el documento se hace, entre otras, encontramos una mención directa a las metas que se establecen para las próximas décadas, la octava de las cuales menciona:

Lograr que todos los jóvenes (de entre 15 y 24 años de edad) y adultos tengan posibilidades de adquirir –con el apoyo de entornos de aprendizaje seguros e inclusivos que tengan en cuentas las cuestiones de género– conocimientos y competencias pertinentes que contribuyan a su realización personal, la paz y un mundo equitativo y sostenible (UNESCO, 2014)

A esta finalidad contribuyen los procesos de sostenibilidad curricular, procesos pedagógicos y significativos en el marco de la educación para el desarrollo sostenible.

Al respecto Murga-Menoyo alude a que la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (Nagoya, 10-12 de noviembre de 2014) ha puesto fin al Decenio de Naciones Unidas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), abriendo un nuevo periodo de continuidad que busca la coherencia con la agenda educativa global post 2015, para consolidar unos objetivos de la educación para el desarrollo sostenible a escala mundial en los próximos años.

Es indispensable definir la sostenibilidad curricular como el proceso mediante el cual los principios, valores y procedimientos del modelo de la educación para el desarrollo sostenible son incorporados al proyecto docente de las asignaturas que se imparten en los centros, a fin de formar a los estudiantes en las competencias necesarias para tal tipo de desarrollo. Este proceso requiere diferentes actuaciones coherentes con el marco teórico de base. Entre ellas, incluir, con un nivel mayor de concreción, como objetivo formativo explícito de los proyectos docentes de las distintas materias, cursos y etapas, las competencias en sostenibilidad, cuya adquisición capacite a los estudiantes para desenvolverse y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades. (Murga-Menoyo, 2014)

Carta de la Tierra

El texto de la carta recoge una diversidad de desafíos a los que hoy se enfrenta la humanidad. Su gran acierto se sitúa en el énfasis que pone al hacer visible la interconexión de toda la comunidad de vida, seres vivos y elementos inertes, formando un sistema de gran magnitud y complejidad. Ofrece una lupa, holística y sistémica, sobre la realidad, y en lo que concierne a la educación, una nueva lente para abordar el currículum buscando su sostenibilidad.

Es necesario priorizar en ella tres elementos esenciales en una pedagogía de la sostenibilidad y, por tanto, básicos para el logro de las competencias específicas de dicho enfoque. De su visión holística y sistémica se deriva la exigencia de una educación comprometida con la formación de un pensamiento complejo, capaz de apreciar la red de interrelaciones e interdependencias recíprocas que dan lugar a la vida en su extraordinaria diversidad. De su entramado axiológico, que religa los valores en una tupida malla entre cuyos nodos significativos se encuentran la corresponsabilidad, la compasión o la espiritualidad (Murga-Menoyo, 2009), se deduce la necesidad de una educación orientada por una ética del cuidado, promotora en las personas de un tipo de autonomía (relacional) que se caracteriza por la conciencia de la

existencia de los otros y lo otro (Vázquez, 2010). En tercer lugar, implícitamente, las metodologías sistémicas, interdisciplinarias, socio-afectivas y colaborativas, estas últimas facilitadoras de la participación y el compromiso activo.

Los tres son elementos centrales de cuantos procesos de sostenibilidad del currículum pudieran acometerse en el marco de la educación para el desarrollo sostenible que la UNESCO promueve.

Conceptualización

Las competencias en sostenibilidad son definidas como el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que una persona necesita para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible. Dan lugar a una específica capacidad para actuar y resolver problemas, en el sentido que exige la sostenibilidad, en su triple dimensión, ecológica, económica y social; y para reorientar, si fuera preciso, los propios hábitos y estilos de vida. (Murga-Menoyo, 2014)

El problema surge en el momento de establecer y definir cuáles son dichas competencias, pues caben interpretaciones y enfoques variados derivados de la equivocidad del término desarrollo sostenible; un concepto susceptible de matizaciones derivadas de los distintos enfoques ideológicos. La UNESCO (2003) facilita el camino al señalar la Carta de la Tierra como un marco general de referencia ineludible. A ella se ajusta la propuesta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), anteriormente mencionada, al recomendar a sus universidades miembro la formación de los estudiantes en las siguientes cuatro competencias en sostenibilidad:

SOS1. Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

SOS2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.

SOS3. Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

SOS4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales (CADEP-CRUE, 2012b).

Considerando esta propuesta, habrá de definirse operativamente dichas competencias y traducirlas en conductas y comportamientos observables (indicadores de desempeño). E igualmente tendrá que establecer los procedimientos y medios de los procesos formativos, así como los indicadores y niveles de logro (criterios de evaluación de resultados). Y deberá hacerlo para cada una de las competencias con relación a los

ámbitos formativos que acertadamente señalan Aznar y Ull (2009): cognitivo, procedimental y actitudinal.

Un obstáculo no menor se encuentra en el hecho de que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005). Pero, tal vez, desde el punto de vista pedagógico, la principal dificultad radica en el hecho de que las competencias se adquieren no solo a través de la formación sino, además, a partir de la experiencia y las vivencias personales; un auténtico reto tanto por la singular planificación y gestión que exigen dentro de procesos educativos formales como por la extrema dificultad de establecer descriptores objetivos e indicadores de logro para su evaluación.

Panorama Institucional en competencias

Para responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo se ha promovido un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales, mismo que pretende una educación más abierta, flexible, permanente y vinculada con los sectores productivos (Argudín, 2005; Tünnermann y Argüelles, 1996

Es por ello que el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como institución educativa rectora del conocimiento científico y tecnológico del país, afronta estas exigencias emitiendo una reforma educativa y académica a través de la cual flexibiliza su estructura para permitir nuevas formas de generación y aplicación del conocimiento. Propicia, además, el impulso de la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social mediante la adecuación de sus procesos formativos, para ubicarlos en ambientes de aprendizaje más allá del aula a través de un modelo educativo centrado en el aprendizaje (IPN, 2000).

Desde el año 2000, el aprendizaje que se impulsa en el IPN tiene como características:

1. Promover una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística.
2. Combinar, equilibradamente, el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores.
3. Proporcionar una sólida formación que facilite el aprendizaje autónomo.
4. Estar expresado en procesos educativos flexibles e innovadores que permiten múltiples espacios de relación con el entorno.

La ejecución del modelo educativo que se está llevando a cabo mediante el rediseño curricular en las unidades académicas admite diversas indagaciones desde la perspectiva de las autoridades educativas, de los docentes, de los estudiantes y de la sociedad, entre otros. Para que la implementación del modelo educativo sea efectiva,

surge la interrogante cuya respuesta es prioritaria para determinar cómo vamos en la formación y capacitación en materia de sostenibilidad se refiere:

¿Se está formando en conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que una estudiante necesita para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible?

En la educación, de acuerdo con Tobón (2006), las competencias se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación. A saber:

- a. La integración de los conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- b. La construcción de los programas de formación acordes con los requerimientos disciplinarios, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- c. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Asimismo, Tobón (2006), Zabala y Arnau (2004), y Cano (2004) destacan que, para transitar hacia la enseñanza de competencias, los docentes debemos pasar:

- Del énfasis en los conocimientos conceptuales y fácticos, al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas reales contextualizados.
- De la simple transmisión de conocimientos, al establecimiento de una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia de conocimientos.

Por ende, como se pretende una educación más abierta y más vinculada con los sectores productivos, entonces la formación profesional debe impulsar la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social sustentable. Con base en ello se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas que potencien los perfiles de egreso (IPN, 2000).

El análisis del perfil de egreso de los estudiantes de educación superior determina que se requiere que los egresados sean capaces de procesar información, relacionar lo aprendido, saber actuar reflexiva y responsablemente, y solucionar problemas en el área específica de su profesión cuidando del desarrollo sustentable. Por lo tanto, el docente deberá acercar lo más posible la enseñanza-aprendizaje al contexto laboral de los futuros profesionistas bajo competencias de sostenibilidad.

La clave para lograrlo se encuentra en variados métodos de enseñanza, como el análisis de casos, el desarrollo de proyectos y el aprendizaje basado en problemas, entre los más representativos. Sin embargo, es muy relevante considerar que, para

resolver las problemáticas sociales a las que se enfrentarán los futuros profesionistas, hay que tomar en cuenta diversos factores:

- a. El manejo de la incertidumbre, dado que, en un mundo complejo, no hay soluciones óptimas predeterminadas, pues los resultados dependen de un amplio espectro de variables.
- b. No pueden describirse o caracterizarse completa ni definitivamente porque, por un lado, el contexto es dinámico y, por el otro, la interpretación de la información es subjetiva.
- c. Existe más de una solución. No obstante, desde diferentes enfoques (tecnológico, científico, económico, financiero, social, ético, etcétera), alguna resulta más pertinente o viable.
- d. La solución más pertinente o viable requiere una visión sistémica y, por lo tanto, interdisciplinaria.
- e. Son controversiales, por lo que se necesitan analizar los distintos puntos de vista y/o las necesidades de los actores involucrados.
- f. Continuamente requieren un replanteamiento por el cambio en las condiciones del mismo.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), sólo mediante una enseñanza basada en problemas se logrará preparar a los estudiantes para contender con éxito en los distintos contextos de la vida real, porque para resolver problemas en contextos reales se requiere una visión sistémica, conocimiento formal, experiencia, creatividad, práctica y juicio. Es decir, un alto nivel de desempeño en la competencia profesional.

Edens (2000, citado por Díaz Barriga, 2006) explica que, para trabajar en el aula con los estudiantes, los docentes deben elegir y/o diseñar problemas que:

- a. Los involucren en escenarios relevantes que faciliten la conexión entre la teoría y su aplicación razonada.
- b. Los desafíen a buscar soluciones creativas o innovadoras mediante procedimientos heurísticos.
- c. Sean complejos, para que los alumnos trabajen colaborativamente en su solución.
- d. Requieran, para solucionarlos, no sólo conocimientos, sino discernimiento respecto a las diferentes maneras de abordar el problema.

e. Planteen diferentes soluciones a partir de información presentada al inicio y propicien la exploración de soluciones que se alejen de lo obvio o lo tradicional, cambiando, sobre la marcha, condiciones o contextos.

Dichos problemas requieren que el docente se encuentre capacitado y afronte el reto con profesionalismo.

Competencias para la sostenibilidad

Ull S. (2014) cita que Rieckmann (2012) realiza un análisis sobre las competencias clave individuales que son cruciales para entender los cambios centrales que la sociedad mundial debe afrontar y para facilitar su desarrollo hacia un futuro más sostenible; este análisis, en el que han participado numerosos expertos europeos y latinoamericanos, aporta un valor añadido por las diferentes perspectivas que esas competencias son, entre otras:

- Competencia para el pensamiento sistémico y el manejo de la complejidad
- Competencia para el pensamiento anticipatorio.
- Competencia para interactuar de manera justa y ecológicamente
- Competencia para el pensamiento crítico.
- Competencia para la cooperación en grupos heterogéneos.
- Competencia para la participación.
- Competencia para la empatía y el cambio de perspectiva.
- Competencia para el trabajo interdisciplinar
- Competencia para la comunicación y el uso de los media
- .Competencia para planear y realizar proyectos de innovación.
- Competencia para la evaluación.
- Competencia para la tolerancia de la frustración y ambigüedad

Sin embargo, estas competencias clave no son en su mayoría exclusivas para abordar la Sostenibilidad, aunque sí son necesarias para ella. Se ha podido constatar que están presentes sin que ello suponga que se haya introducido ninguna referencia a la sostenibilidad en los mismos.

En este sentido, el grupo de trabajo “sostenibilidad en los currículos universitarios” de la comisión para la Calidad Ambiental, el Desarrollo Sostenible y la prevención de riesgos (CADEP) de la conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) acordó y propuso la especificación de cuatro competencias generales a promover en todos los grados de los estudios superiores:

1. Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.

2. Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
3. Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la Sostenibilidad.
4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la Sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales

Esta integración facilita que los alumnos adquieran una comprensión crítica de la problemática social, económica y ambiental, global y local, la aplicación de procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones coherentes con la Sostenibilidad, y la construcción de una ética personal coherente con los valores de sostenibilidad que permita desarrollar el sentido de responsabilidad hacia las consecuencias de las propias decisiones y acciones, así como la capacidad de situarse ante los dilemas éticos y razonar y justificar sus posibles soluciones (Ull et al, 2009).

En el ámbito de Competencias en Educación para la sostenibilidad tal como lo analiza Ull (2014) el panorama está más definido ya que existe un Grupo de Expertos en Competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible del Comité de Política Ambiental del Consejo Económico y Social de la Comisión Europea de Naciones Unidas, que ha emitido su último informe Empowering educators for a sustainable future (UNECE, 2013), donde se recoge su propuesta de competencias para docentes en Educación para el Desarrollo Sostenible, basado en los cuatro pilares de Delors (1996), adaptados al ámbito de la Sostenibilidad.

La Estrategia que ya fue publicada en un anterior informe como Learning for the future (UNECE, 2011), tiene por objetivo proporcionar a los profesionales en educación, conocimientos, habilidades, actitudes y valores compatibles con los valores de la sostenibilidad. De acuerdo a este objetivo se establece un marco de competencias para el desarrollo profesional de los docentes que realizan sus funciones tanto en los ámbitos formales, como en los no formales e informales. Este marco de competencias gira en torno a los cuatro pilares: El docente ha de aprender a saber, aprender a hacer, aprender a convivir y aprenderá ser. Y se plantean en el documento tres referentes a desarrollar los cuatro pilares: un enfoque holístico, una visión de futuro, y lograr la transformación teniendo en cuenta a las personas. Así, el docente ha de presentar un enfoque holístico:

- Integrando teoría y práctica; con respecto al saber.
- Conociendo el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos y cómo se relacionan entre sí; también ha de conocer la interdependencia de la naturaleza con las personas y las distintas generaciones.
- Replanteándose su visión personal y cultural del mundo y de los demás, y esta visión debe estar relacionada con su pensamiento, forma de vida y trabajo y con el desarrollo sostenible

- Siendo capaz de lograr el intercambio de ideas, experiencias entre disciplinas, lugares, culturas, generaciones, sin prejuicios y preocupaciones
- Trabajando con base a los dilemas, conflictos, tensiones, en el ámbito local y global, para lograr la convivencia implicando grupos, generaciones, disciplinas y de este modo lograr incluir la diversidad.

El docente ha de ser una persona con visión de futuro:

- Vinculando el pasado, el presente y el futuro.
- Estableciendo las causas del desarrollo insostenible, dándose cuenta que el desarrollo sostenible es un concepto en evolución y que es necesario cambiar hacia la calidad de vida, la equidad, la solidaridad y la sostenibilidad del medio ambiente.
- Partiendo de la definición del problema, la reflexión crítica, la visión y el pensamiento creativo, la preparación para lo imprevisto y la prevención con la evidencia científica
- Evaluando decisiones y acciones, mediante el – contexto como fuente de aprendizaje, para convivir con una visión sostenible.
- Mediante la negociación, logrando una contribución positiva hacia otras personas y a su entorno, en situaciones de incertidumbre.

En un estudio, Cebrian y Junyent (2014) (citado por Ull 2014) proponen la redefinición de un marco de competencias profesionales en educación para la Sostenibilidad en la formación inicial del profesorado, dichas competencias son:

- **Visionar escenarios de futuro/alternativos:** La capacidad de promover en el alumnado la comprensión de los diferentes futuros posibles y el trabajo con visiones y escenarios, buscando caminos alternativos y cambios para el futuro.
- **Contextualizar** la capacidad de trabajar con el alumnado las diferentes dimensiones de un problema o acción, la dimensión espacial (local global) y la dimensión temporal (pasado, presente y futuro).
- **Trabajar y vivir con la complejidad:** La capacidad de identificar y conectar las dimensiones ecológica, económica y social de un problema. El profesorado y el alumnado aceptan la incertidumbre y se generan las condiciones para el pensamiento sistémico en el entorno escolar. Se fomenta la capacidad de mirar a las múltiples causas y efectos cuando se exploran y se participa en situaciones
- **.Pensar críticamente:** Crear las condiciones para el pensamiento crítico en el entorno escolar para cuestionarse asunciones y reconocer y respetar diferentes tendencias en diferentes situaciones.
- **Tomar decisiones, participar y actuar para el cambio:** Promover en los alumnos la capacidad de moverse de la conciencia a la acción, compartir responsabilidades e involucrarse en acciones conjuntas. La participación proporciona la motivación para discutir, encontrar soluciones y actuar en un contexto determinado. –

- **Clarificar valores:** el profesorado es capaz de promover la clarificación de valores y comportamientos hacia la sostenibilidad reforzando la reflexión, el respeto mutuo y la comprensión de otros valores entre el alumnado.
- **Establecer diálogo entre disciplinas:** Desarrollar una enseñanza y aprendizaje basado en un diálogo entre disciplinas, planteado con un enfoque integrador e interdisciplinar.
- **Gestionar las emociones** Promover en el alumnado la capacidad de escuchar las propias emociones, preocupaciones, inquietudes y a utilizarlas como medio para llegar a un conocimiento más profundo de los problemas y las situaciones, desarrollando resiliencia

Conclusiones

Todos los indicios apuntan a que la humanidad puede llegar a ser, a corto plazo si consideramos los tiempos de la naturaleza, una especie en riesgo de extinción. Los factores que contribuyen a ello son múltiples y de carácter sistémico, aunque tres destacan: el individualismo y la fragmentación de nuestras sociedades, el exacerbado consumismo, que está contribuyendo al agotamiento de los recursos naturales y el hiper- desarrollo de la competitividad, en detrimento de la solidaridad y la compasión.

En este panorama los docentes, durante su formación inicial, tendrían que poder adquirir las competencias profesionales que les capaciten para hacer frente a los retos de sostenibilidad que se les plantearán durante su práctica profesional; por lo tanto, es necesario poder valorar si esta formación (capacitación) les aporta los conocimientos, las habilidades prácticas, las herramientas, las actitudes y los valores éticos que harán posible que sean capaces de afrontar estos retos.

En suma, la capacitación es una necesidad imperante en la cultura de sostenibilidad, ello implica una reforma de la educación superior que tiene que impactar en el currículum de las instituciones de educación para que los egresados sean capaces de afrontar los por mucho graves problemas socio- ambientales del planeta.

Referencias

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.

Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competitividad*. México, D.F.: Limusa.

Aznar, P. y Ull Solís, M.^a A. (2009) “La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad” en Revista de Educación, número

extraordinario: 219-237. (Consulta el 6 de agosto de 2017 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf).

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo para la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw Hill.

Instituto Politécnico Nacional (2000). *Materiales para la reforma académica* (tomo I) *Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.

Murga-Menoyo, M.^a A. (2009) “*La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible*” en Revista de Educación, número extraordinario “Educar para el Desarrollo Sostenible”: 239-262. (Consulta el 8 de julio de 2017 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf).

Murga-Menoyo, M.^a A. (2014) “*Sostenibilizar el curriculum. La Carta de la tierra como marco teórico*” en Revista EDETANIA, número 46 163-179. (Consulta el 20 de julio de 2017 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf).

OCDE (2005) La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. (Consulta el 31 de julio de 2017 en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>).

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Tünnermann, C., y López, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Ull, M.A., Martínez Agut, M.P., Piñero, A. & Aznar Minguet, P. (2010) *Ánálisis de la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior en Europa: compromisos institucionales y propuestas curriculares*” Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias Número extraordinario 2010, 413-432

UNESCO (2003) Actas de la 32 Conferencias General (vol. 1) Resoluciones. París, 29 de septiembre-17 de octubre. (Consulta el 30 de julio de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171e.pdf>).

UNESCO (2014) *Learning Today for a Sustainable Future. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*, 10-12 noviembre, Nagoya. (Consulta el 30 de julio de 2017 en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/InformationNote-WorldConferenceon-ESD2014.pdf>).

Vázquez, V. (2010) “La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación” en Educación XX1, 13 (1): 177-197. (Consulta el 31 de agosto de 2017 en <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/282/238>).



“PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES EN UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES”.

Mtro. Maldonado Castro Alfredo
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
maca.480319@hotmail.com

Mtro. Luis Alfredo Chi Chi
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
chichialfred@hotmail.com

Mtra. Ana Margarita Aldana Delgado
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
norma_l.am@hotmail.com

Mtra. Fatima del Alba Ruiz Cortes
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
tani_vane@hotmail.com

DATOS PERSONALES.

TÍTULO DEL TRABAJO: “PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES EN UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES”.

**EJE TEMÁTICO: 3. Los estudiantes.
¿Cómo aprenden?**

PONENTES: Mtro. Maldonado Castro Alfredo
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
maca.480319@hotmail.com

Mtro. Luis Alfredo Chi Chi
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
chichialfred@hotmail.com

Mtra. Ana Margarita Aldana Delgado
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
norma_l.am@hotmail.com

Mtra. Fatima del Alba Ruiz Cortes
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
tani_vane@hotmail.com

EXPOSITOR: Mtro. Maldonado Castro Alfredo y Mtro. Luis Alfredo Chi Chi

AUTOR: . Mtro. Maldonado Castro Alfredo

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Clave: 04DNP002V. Hecelchakán, Campeche. México

“Normalistas Trabajar es la Misión”

Resumen

Los espacios escolares son recursos didácticos que el docente debe considerar al elaborar su planificación de cada clase, para propiciar la motivación del alumnado y lograr aprendizajes significativos que se sustenten con acciones de interacción social en el grupo de práctica docente. Desarrollando las capacidades competitivas al resolver problemas cotidianos.

La innovación de ambientes de aprendizaje conlleva a que la clase sea funcional al permitir que los estudiantes sean más participativos, a la vez se vuelvan críticos, reflexivos, analíticos, creativos y propositivos de su propia formación inicial.

Los principios pedagógicos que propone la Reforma Educativa de 2011, son la base para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que la práctica educativa mejore al construir el alumno sus propios conocimientos.

Entre los espacios escolares que se propone, podemos mencionar el aula, la plaza cívica, las áreas verdes, la biblioteca escolar, el centro de cómputo, la sala de USAER. El comedor escolar, el teatro, entre otros; puede ser un museo, jardín botánico, el parque, mercado, el mar, cine, como espacios escolares externos.

El docente moderno actualizado puede hacer uso de la tecnología de la información y la comunicación espacio educativo donde a través de videos, películas, diapositivas, grabación de audio, puede realizar un ambiente de aprendizaje motivador e interactivo de una clase con calidad educativa.

La ambientación de los espacios escolares, se complementa con el uso de los recursos didácticos, siendo éstos naturales y/o artificiales, pudiendo ser los recursos que proporciona la propia naturaleza: vegetales y animales.

Palabras clave: Vida cotidiana, práctica docente, espacios escolares, contexto social y agentes educativos.

Diagnóstico de la problemática:

El desempeño docente con niños de educación primaria, donde el normalista de esta Licenciatura, tiene el compromiso profesional de trabajar con grupos de alumnos de este nivel educativo, teniendo que generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollando habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, siendo creativo, propositivo en el trabajo colaborativo con todos los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, seleccionando prácticas educativas con espacios escolares que generen aprendizajes significativos a aplicar en el contexto propio del alumno.

Pregunta general de investigación

¿Cuáles espacios escolares son adecuados a aplicar en las prácticas profesionales del normalista que generen aprendizajes significativos en el alumno de primaria?

Fundamentación pedagógica

Con base en los Principios Pedagógicos de la Reforma Educativa 2011 en Educación Básica, siendo el primero, centrar la atención en los estudiantes, donde el futuro docente en su formación inicial debe en su práctica profesional seleccionar el espacio como elemento facilitador del aprendizaje de sus alumnos, llevando a cabo acciones que le permitan al estudiante construir conocimientos significativos que le sirva en su vida cotidiana para resolver problemas.

Laorden (2002), conceptúa el espacio como un elemento más de la actividad docente, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente, entendiendo que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, siendo objeto de reflexión y de planificación para el maestro, incluye características arquitectónicas que deberían estar al servicio del proyecto educativo del centro y sus modelos didácticos. El equipamiento del aula y el material didáctico son otras características importantísimas, el buen uso de estos elementos, puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores...convirtiéndolo en un agente educativo que invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de interacción social.

Desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico, puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza - aprendizaje y permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro

alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores.

Diseño y características de la investigación

Esta investigación sobre los espacios escolares en la práctica profesional que un normalista en su planificación debe considerar para que los alumnos de primaria construyan conocimientos significativos para aplicar en su vida cotidiana en el contexto en el que viven, se da a través de la observación directa e indirecta en el aula de primaria, registrando en el diario del profesor el desempeño realizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para seleccionar las estrategias didácticas funcionales considerando los espacios escolares donde la participación de los alumnos se haga en forma participativa en equipos de trabajo colaborativo, interactuando y desarrollando competencias que permitan ser creativos, críticos, reflexivos, analíticos, construyan conocimientos, practiquen valores y ser propositivos en ambientes de aprendizaje que motiven el desarrollo de la clase, a la vez utilizar recursos didácticos que complementen los logros de los aprendizajes esperados.

En la planificación que el normalista elabora, debe considerar las necesidades del educando y las características propias del contexto familiar y escolar, así las problemáticas académicas que el niño presenta en el aula; por esto, los rasgos a evaluar en los resultados de las acciones realizadas con ellos, son de tipo cualitativo.

Entre los instrumentos aplicados están contestar cuestionarios, realizar entrevistas, pláticas grupales, para conocer los diferentes escenarios se grabó videos, donde los actores educativos se interrelacionaron e interactuaron como son el alumno, el docente, el padre de familia y autoridades educativas, para ello, se elaboró un cronograma de la ejecución de diferentes eventos escolares en el aula, plaza cívica, áreas verdes; acciones fuera de la escuela: parques, mercado, museo, centros recreativos, etc.; biblioteca escolar, plaza cívica, centro de cómputo, USAER; todas estas acciones se realizaron a partir del mes de enero a diciembre 2016.

En los espacios escolares mencionados, se llevaron a cabo juegos, cantos, visitas de estudio, bailes, escenificaciones, poesía coral, coros, activación física.

Entre los recursos didácticos a utilizar se consideran Plan y Programas, libro del maestro, libro del alumno en esos escenarios, pueden mencionarse los naturales propios de entorno escolar, los artificiales elaborados por los estudiantes normalistas y los tecnológicos como: computadora, proyector, grabadora, entre otros.

Espacios escolares de la práctica educativa en los procesos de enseñanza - aprendizaje

Inicio: Momento de la motivación que se encarga de recuperar los saberes previos de los alumnos.

Desarrollo: En secuencia didáctica se aplicaron estrategias de mejora que sistematiza el contenido temático a tratarse en una asignatura, empleando recursos didácticos como complementación de la construcción de aprendizajes esperados.

Cierre Es la presentación del producto elaborado en trabajo colaborativo, donde los alumnos demuestran sus competencias desarrolladas, como sus fortalezas y debilidades docentes.

Evaluación En este espacio escolar se valoró los aprendizajes esperados alcanzados por los alumnos, conociendo sus avances de aprendizaje.

Resultados

La parte cualitativa de los alcances de los aprendizajes esperados de los Programas de estudio de las diferentes asignaturas, mejoró la calidad de los aprendizajes significativos de los niños en primaria, a través de la innovación de los espacios escolares con apoyo del portafolio de evidencias, del registro diario del profesor, de la lista de cotejo, de las fichas de visitas de observación del desempeño de los normalistas en las prácticas educativas.

Referencias

- Cano, Iyldedó, Ai. (1988) *Utilización del espacio de la clase. Cuaderno de pedagogía* 159 pp
- Laorden, Gutiérrez Cristina. Et al. (2002) *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado.*
- Trujillo, Benítez Lorena (2013 - 2014) *La importancia de los espacios escolares en la enseñanza – aprendizaje de los alumnos.*

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA STEAM PARA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Eje temático: La escuela imposible – Comunidades de aprendizaje, las experiencias y sus resultados

Lina Marcela Gómez Quintero¹, Juan Diego Martínez Marín²

Resumen

Se presenta la propuesta desarrollada para la consolidación de una Cultura STEAM que propenda por la creación y establecimiento de comunidades locales de aprendizaje, a partir de la observación de las condiciones dadas en establecimientos educativos a nivel básico. Como soporte, se muestran los avances obtenidos con diferentes grupos a lo largo de cinco años, en diversos ambientes escolares formales, en donde se aplicaron los principios propuestos a través de estrategias y métodos adaptados desde las Ciencias y la Ingeniería.

Se encontraron incrementos notorios en la motivación intrínseca de los estudiantes a la hora de afrontar situaciones rutinarias y no rutinarias en el aula, durante las sesiones regulares de clase; se sugiere que esta motivación tuvo un efecto positivo en la dinámica colaborativa de los distintos grupos de interés, así como en la respuesta individual ante la aparición de situaciones problema correspondientes a contextos académicos – concebidos en la planeación como parte del ejercicio de aula – y cotidianos – relacionados con hábitos y rutinas –. Por otro lado, se evidenció una mayor predisposición al ejercicio de aprendizaje como un proceso de mejora continua, a través de sus actividades de coevaluación y autoevaluación, documentadas para consideración en situaciones de aprendizaje posteriores.

Introducción

En el ciclo de Educación Básica Primaria (en adelante, EBP), si bien en la actualidad se han centrado todos los esfuerzos en incentivar el desarrollo del pensamiento en todos sus niveles, generalmente se ha optado por el estímulo a la memoria, a la transcripción y a las motricidades fina y gruesa, más que por el desarrollo de problemas complejos y el enfrentamiento a situaciones conflictivas.

¹ Ingeniera Mecánica. Docente, Coach y Consultora STEAM. Docente Departamento de Inglés – Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de Maestría en Ciencias Naturales y Matemática – Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia, Suramérica. Correo electrónico de contacto: marcelagomez87@gmail.com, marcela.gomezq@upb.edu.co

² Licenciado en Lenguas Modernas. Magíster en Educación. Docente Investigador Facultad de Educación y Pedagogía. Coordinador Especialización en Enseñanza del Inglés – Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia, Suramérica. Correo electrónico de contacto: juandi.martinez@upb.edu.co

Esto, bajo la premisa de que es indispensable asegurar la comodidad del estudiante durante el proceso educativo, ha generado una respuesta poco satisfactoria de los mismos estudiantes cuando se encuentran en el ciclo de Educación Básica Secundaria (EBS, por sus siglas), y más aún en el ambiente universitario³. A todas luces, esta concepción no favorece el cultivo del ser individual, mucho menos social.

La sociedad del nuevo siglo demanda, a todas luces, una dinámica de vida diferente, la cual implica una dinámica de aprendizaje en gran medida distinta de la que actualmente predomina en el medio (Gómez Quintero, 2017), eso sí, sin desconocer la importancia de los procesos ejecutivos básicos – motricidad y lateralidad entre ellos – para la consolidación de procesos de pensamiento abstracto. Uno de los puntos de mayor énfasis en la actualidad, corresponde a la afinidad y vinculación a carreras que promuevan el desarrollo científico y tecnológico (Castro Alonso y col., 2015), puesto que se conciben como la clave para el desarrollo sostenible de las comunidades; es así como se ha concebido el enfoque interdisciplinario STEAM, el cual busca el aprendizaje científico y tecnológico empleando el razonamiento matemático, el pensamiento de ingeniería y las artes como herramientas. Este modelo ha sido notablemente acogido en múltiples países, como Alemania, España, Estados Unidos (Martínez, 2017) y Canadá, en donde es posible encontrar múltiples centros y laboratorios para el desarrollo de productos mediante robótica educativa y similares; paradigmas significativos y casos de impacto se han visto en países asiáticos y africanos, tales como Korea, Japón, Singapur, y Egipto (El-Deghaidy, 2017).

Si bien se han implementado iniciativas que buscan promover ambientes STEAM en Latinoamérica, la observación ha permitido evidenciar que a la fecha se ha dado prioridad a la obtención de un producto terminado durante una sesión de aprendizaje, más que a la definición de procesos de pensamiento, hábitos y rutinas que promuevan la conformación de espacios y ambientes colaborativos, los cuales favorecen el aprendizaje significativo (Ausubel y Fitzgerald, 1961). De igual manera, se ha discutido ampliamente cómo las características culturales, hábitos y costumbres impactan en el éxito de una estrategia, método o modelo educativo (Milani, 2008; Gjorgjeva, 2011; Albu, 2013; Bykova, 2013; Kartashova, 2015). Así, se creó la necesidad de dar especial importancia a la conformación de una cultura que permitiera establecer ambientes de aprendizaje orientados a la consolidación de comunidades de aprendizaje, mediante el establecimiento de acuerdos y hábitos que promovieran el pensamiento crítico-flexible, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la solución de problemas, dentro de

³ Como evidencia de esto, se pueden mostrar los reportes de resultados para las Pruebas de Estado, tanto de estudiantes de EBS como para los futuros profesionales, y más recientemente, el pobre desempeño del país en las Pruebas PISA, en donde la solución de problemas fue uno de los temas álgidos.

una concepción del aprendizaje como un proceso continuo e integrador de conocimiento, apalancando el aprendizaje según los principios STEAM.

En primer lugar, se muestran los objetivos perseguidos durante este trabajo. Segundo, el planteamiento de las etapas para la consecución de una Cultura STEAM, así como las comunidades con las cuales se llevó a cabo este estudio, y las correspondientes estrategias que, dentro del pensamiento de una Cultura STEAM, fueron abordadas. Luego, algunos de los resultados logrados desde cada estrategia, y finalmente, unas observaciones alrededor de la proyección futura de este modelo.

Objetivos y Métodos

Como principal objetivo de este trabajo, está proponer un esquema para la estructuración de una cultura a nivel escolar básico, fundamentada en los principios del Enfoque STEAM, para el establecimiento de comunidades de aprendizaje. El cumplimiento de este objetivo implicó el logro de los siguientes objetivos específicos:

- Determinar los aspectos invariantes en la definición de una cultura de aprendizaje, que se fundamentan en la atención a las necesidades específicas de aprendizaje, tanto individuales como colectivas.
- Delinear estrategias de mejoramiento a través de la aplicación de estos aspectos invariantes en la revisión del estado actual de la comunidad de interés.
- Evaluar la incidencia de las estrategias de mejoramiento establecidas, en los procesos de aprendizaje individuales, y en la consolidación de comunidades de aprendizaje.

El esquema desarrollado para la consecución de una Cultura STEAM se presenta en la Figura 1. Los principios que conforman la mentalidad para el aprendizaje, por su parte, se muestran en la Figura 2.

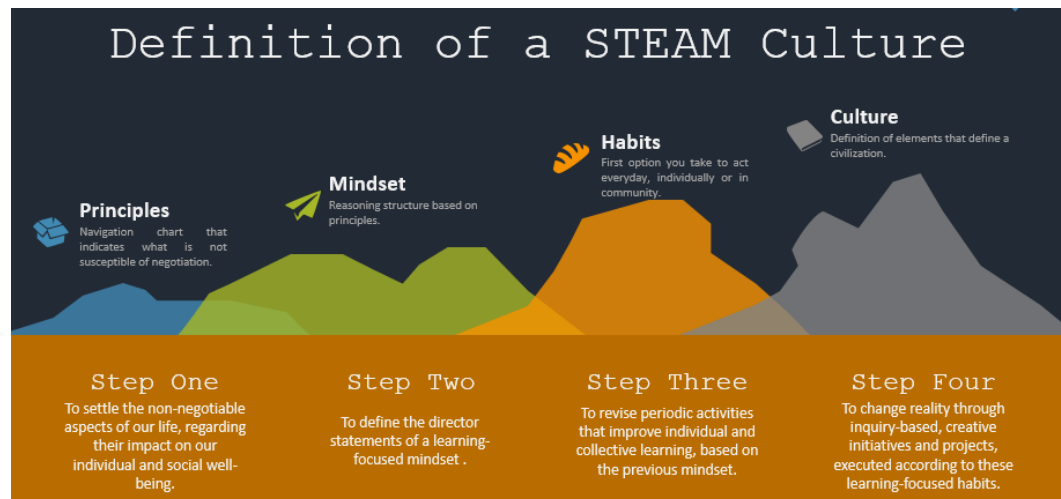


Figura 1. Esquema desarrollado para la consecución de una Cultura STEAM.

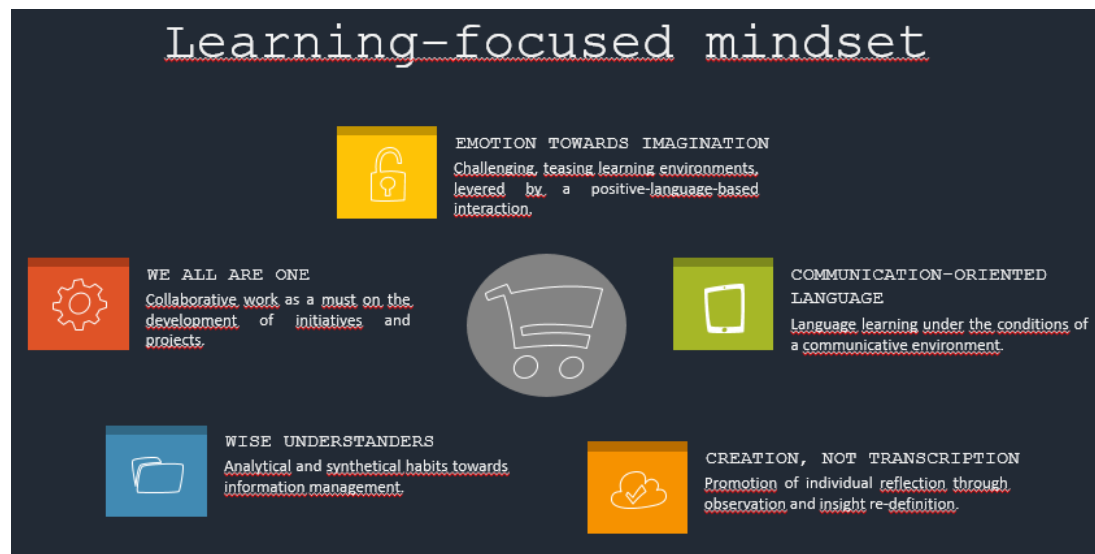


Figura 2. Principios considerados para la fundamentación de una mentalidad enfocada en el aprendizaje – *Learning-focused mindset* Mini cata de chocolate en el aula.

Este proceso es el compendio de la actividad realizada en tres instituciones educativas diferentes, a saber:

- Colegio Gimnasio Los Pinares (2014), en adelante *Pinares*. Curso de Matemáticas, en inglés.
- The New School – El Nuevo Colegio (2014 – 2017), en adelante *TNS*. Cursos de Matemáticas y Física, en inglés.
- Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (2017), en adelante *UPB*. Curso de Inglés.

Si bien las estrategias empleadas fueron consistentes en todos los grupos, de acuerdo con lo propuesto en las figuras anteriores, se consideraron las indicaciones planteadas en el artículo '*EDUCACIÓN DE CALIDAD Y MENTALIDAD DE SUPERVIVIENTE II: LA EDUCACIÓN Y LA INNOVACIÓN TOMAN TIEMPO*' (Gómez Quintero, 2017) para la preparación y selección de la estrategia específica según el público.

Con la comunidad Pinares

Se empleó como estrategia de planeación el compendio de Principios de la Gestión de la Calidad, de amplio manejo en Ingeniería. Se estableció una rutina de clase que promoviera una cultura del aprendizaje basada en la creación, análisis y solución de problemas, y que sirviera además como proceso de apalancamiento, dado que ayuda a generar conciencia respecto de la capacidad propia, individual y colectiva, para establecer líneas de razonamiento que den solución a una necesidad académica. El cuadro resumen de las consideraciones planteadas para el desarrollo de este trabajo, se presenta en el Anexo I.

Cada una de las sesiones de clase, comprendió ejercicios, problemas y contextos que permitieran el reconocimiento de las matemáticas en todas y cada una de las situaciones humanas, partiendo incluso de los elementos más simples. De igual manera, se optó por favorecer el pensamiento sistémico, a través del establecimiento de relaciones entre diferentes temas y estrategias para la solución de problemas, enlazando los cinco niveles de pensamiento que aborda la Matemática. Teniendo esto en cuenta, se diseñaron evaluaciones que involucraran la lectura de situaciones problemáticas, su análisis y solución, así como la comunicación de dicha solución⁴. Un ejemplo de estas evaluaciones se presenta en el Anexo II. Los instrumentos empleados en la recolección de los datos para la elaboración de este documento, corresponden a las calificaciones obtenidas por las estudiantes, a través de los actos evaluativos programados para cada período académico, en una escala de 1.0 a 5.0, como está determinado en la institución. Estas calificaciones se manejan de acuerdo con la escala descrita en la Tabla 1:

Tabla 1. Escalas de calificación y desempeño vigentes en la comunidad Pinares.

| DESEMPEÑO | CALIFICACIÓN |
|-----------|-----------------|
| Bajo | $1.0 < x < 3.0$ |
| Básico | $3.0 < x < 4.0$ |
| Alto | $4.0 < x < 4.6$ |

⁴ Es importante destacar que la prioridad estuvo todo el tiempo en evaluar la capacidad de resolver y sustentar dichas soluciones. El método de comunicación de la solución, por tanto, no era único, sino que había tantos como estudiantes en el aula.

| | |
|----------|-----------------|
| Superior | $4.6 < x < 5.0$ |
|----------|-----------------|

Por otro lado, en el caso de los elementos actitudinales y de motivación, se consideró el desarrollo de un proyecto de investigación, alineado con los temas de la asignatura, en el que se vislumbrara la disposición de las estudiantes al trabajo de profundización en el área. Se eligieron 8 estudiantes para tal fin, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Responsabilidad (30%)
- Proactividad (30%)
- Capacidad de trabajo en equipo (30%)
- Rendimiento académico (10%)

Los resultados de la selección se presentan en el Anexo III.

Con la comunidad TNS

En esta comunidad, se llevó a cabo un trabajo más exhaustivo, que partió del diagnóstico emocional de los estudiantes alrededor del aprendizaje de la Matemática, y su influencia en el proceso de aprendizaje como tal. En primer lugar, se desarrollaron actividades de diagnóstico que permitieron establecer, en compañía de la historia académica y vivencial de cada estudiante, un perfil matricial de relación emocional/actitudinal que sugiere la respuesta emocional de un estudiante ante un saber específico, partiendo de las respuestas emocionales de sus dos referentes adultos: padres y maestros (Figura 3). Uno de los instrumentos empleados para tal fin, se muestra en el Anexo IV.

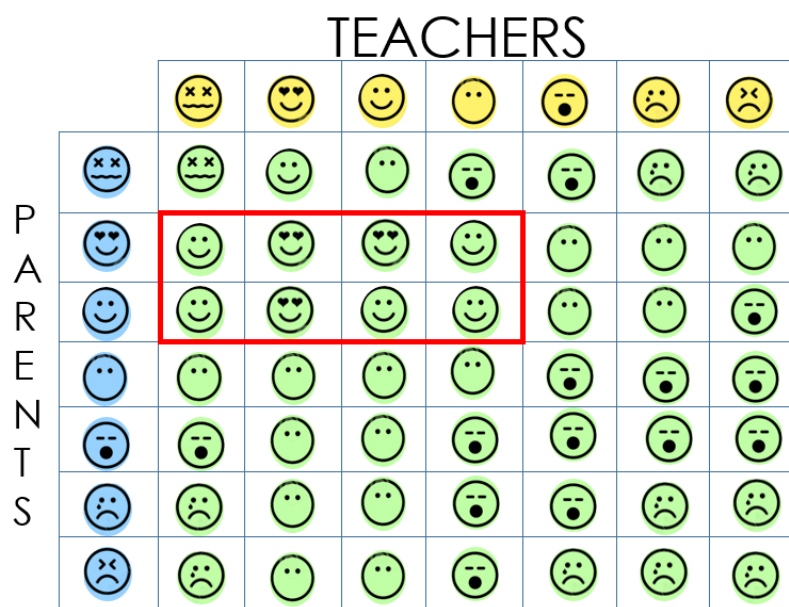


Figura 3. Perfil matricial de relación emocional/actitudinal para la determinación de respuestas emocionales asociadas al aprendizaje.

Se estableció una rutina de clase que promoviera una cultura del aprendizaje basada en la formulación de preguntas, la conciencia sobre el saber y el hacer, de manera individual y colectiva, la creación, análisis y solución de problemas, y el planteamiento de proyectos relacionados con la solución de necesidades del entorno cercano y los intereses presentes y futuros de cada estudiante. Así, se definieron instrumentos para la solución y evaluación de problemas y proyectos, presentados en Anexo V.

Por último, se delinearón hábitos de registro de información empleando múltiples lenguajes y promoviendo la creación de contenido inédito que favoreciera el aprendizaje individual y grupal mediante diferentes canales de referencia, a su vez que permitiera el uso de recursos informativos durante la solución de problemas en contextos evaluativos (Figura 4).

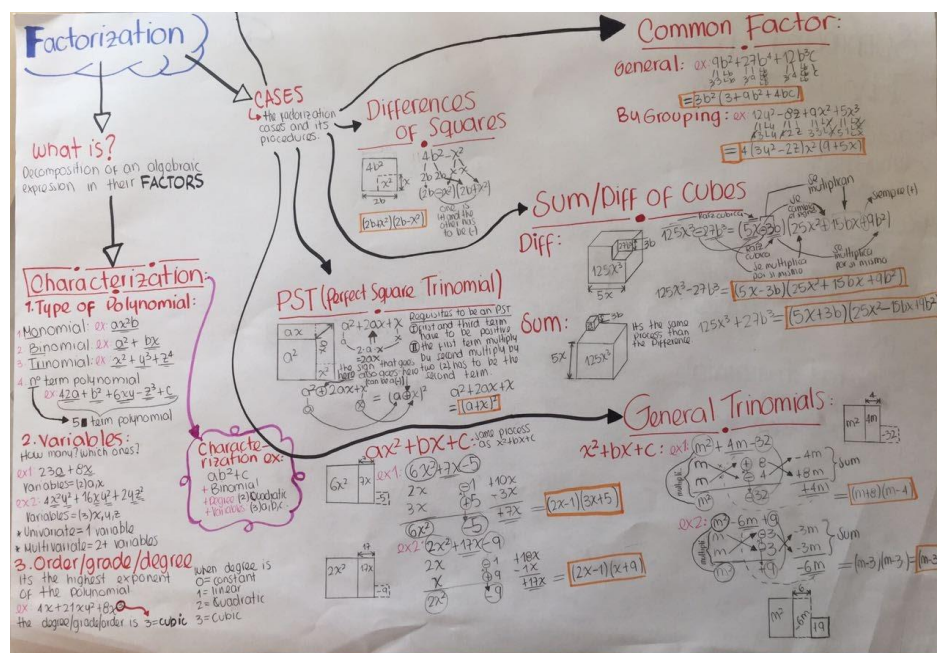


Figura 4. Producción de contenido inédito para la verificación conceptual y posterior aplicación en actividades de evaluación y seguimiento.

Los instrumentos empleados en la recolección de los datos para la elaboración de este documento, corresponden a las calificaciones obtenidas por las estudiantes, a través de los actos evaluativos programados para cada período

académico, en una escala de 1.0 a 5.0, como está determinado en la institución. Estas calificaciones se manejan de acuerdo con la siguiente escala (Tabla 2):

Tabla 2. Escalas de calificación y desempeño vigentes en la comunidad TNS.

| DESEMPEÑO | CALIFICACIÓN |
|------------|-----------------|
| En proceso | $1.0 < x < 3.0$ |
| Básico | $3.0 < x < 3.7$ |
| Alto | $3.7 < x < 4.3$ |
| Superior | $4.3 < x < 5.0$ |

Con la comunidad UPB

En esta comunidad, el objetivo consiste establecer en el aula una dinámica orientada al aprendizaje consciente y colaborativo del inglés como segunda lengua en las aulas de Básica Secundaria (iniciando con los grados sexto y séptimo, niveles A1+ y A2), fundamentando la práctica en los enfoques cognitivo y comunicativo, a través de la narración gráfica (*graphic storytelling*). Se desarrolló el trabajo a través de las siguientes etapas:

1. Diagnóstico: inició la interacción con los estudiantes, mediante la observación de su dinámica de grupo y la comunicación expresa en inglés, con el objetivo de revisar su comportamiento individual y grupal ante las actividades de aprendizaje y el enfrentamiento a una situación comunicativa en la que el inglés fuera estrictamente necesario.
2. Creación de vínculo docente–estudiante: las siguientes sesiones de trabajo, permitieron explorar las mejores opciones para la presentación, discusión y evaluación del material necesario para el aprendizaje del inglés, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, sus intereses, saberes previos y canales de referencia para el aprendizaje, todo esto dentro de un ambiente de aprendizaje fundamentado en la pregunta que aprovecha los recursos académicos disponibles.
3. Reconstrucción de estructuras lingüísticas mediante narración gráfica (*graphic storytelling*): se establecieron iconos de fácil recordación para definir convenciones que permitieran reescribir las estructuras gramaticales básicas estudiadas en el curso (Sujeto + Verbo + Complemento), partiendo de explicaciones conceptuales antes que formales, siguiendo las recomendaciones del enfoque cognitivo. Las variaciones de las estructuras básicas fueron construidas en comunidad mediante el uso de analogías y desarrollo de situaciones que involucraran

a dichas formas, narradas en inglés y en español para promover el involucramiento de los estudiantes (Figura 5).

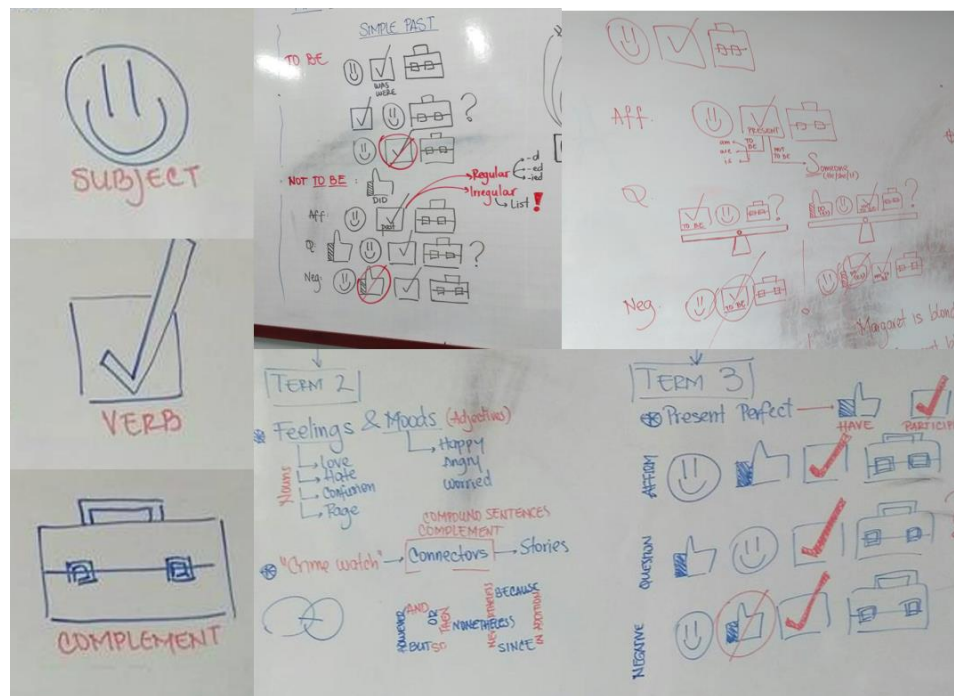


Figura 5. Reconstrucción de estructuras lingüísticas mediante narración gráfica (*graphic storytelling*): tiempos verbales y elementos comunes.

4. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: los estudiantes emplearon el enfoque comunicativo en la creación de cuatro macroproductos que dieran cuenta de su proceso de aprendizaje:
 - a. Bitácora semanal de aprendizaje: los estudiantes recibieron unas preguntas orientadoras para la redacción de su experiencia de aprendizaje semanal, con potencial utilidad en el proceso de autoevaluación al finalizar el curso. El requisito indispensable para la redacción de estas bitácoras, era su escritura a mano (Figura 6). El objetivo de estas bitácoras era convertir la actividad de aprendizaje en un proceso consciente (Goh, 2000), analizado de forma individual y complementado por acciones proactivas para el mejoramiento de la experiencia de la siguiente semana.

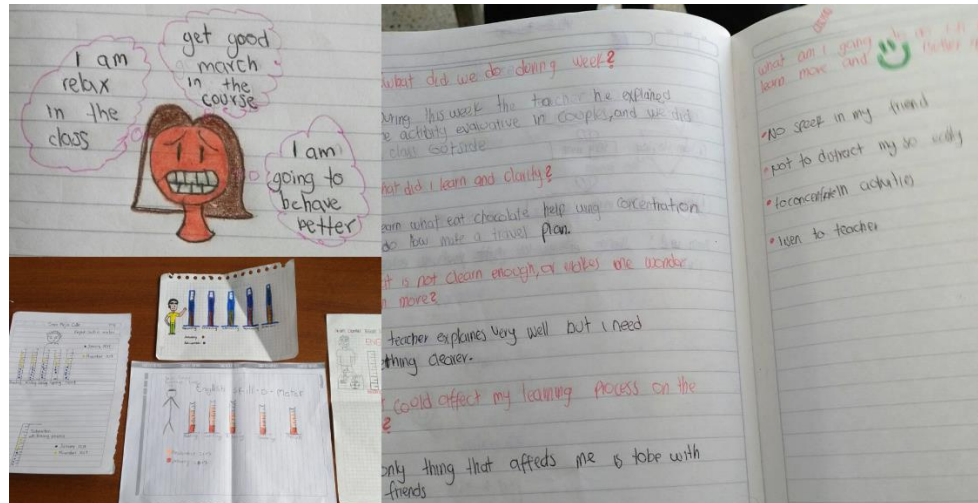


Figura 6. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: bitácora semanal de aprendizaje – Formatos de evaluación.

- b. Actividades colaborativas de seguimiento: usando los libros de trabajo como referentes, y en aras de favorecer la interacción orientada a la producción consciente, se definieron actividades de seguimiento cuya consecución sería posible mediante el trabajo colaborativo, y cuya utilidad abarcara más de una sesión de clase. El requisito para el desarrollo de las actividades era el uso de discurso propio, apoyado en las estructuras estudiadas en clase y otras herramientas tales como el libro de texto y el diccionario.
- c. *Podcasts* para el registro de lectura: los estudiantes de sexto grado, de manera voluntaria, presentaron un archivo de audio (*podcast*) diario durante una semana, relatando sus impresiones alrededor de las lecturas en inglés que tienen a disposición durante todo el año escolar a través de la plataforma MyON. Allí, realizaron reseñas breves de los textos y comunicaron sus opiniones respecto de las reacciones de los personajes que acompañaron la lectura de cada día.
- d. Producción audiovisual: los estudiantes de séptimo grado realizaron una entrega final asociada a una pregunta significativa; dicha entrega comprendió: la redacción de un ensayo básico, cuya estructura daba cuenta del proceso de construcción de la respuesta a la pregunta; una línea de tiempo correspondiente al plan necesario asociado a la pregunta; y una entrega audiovisual completa (guión, storyboard y filme). Dicha entrega, si bien era de

carácter individual, podía contar con la participación de varios compañeros en calidad de equipo de apoyo (Figura 7).

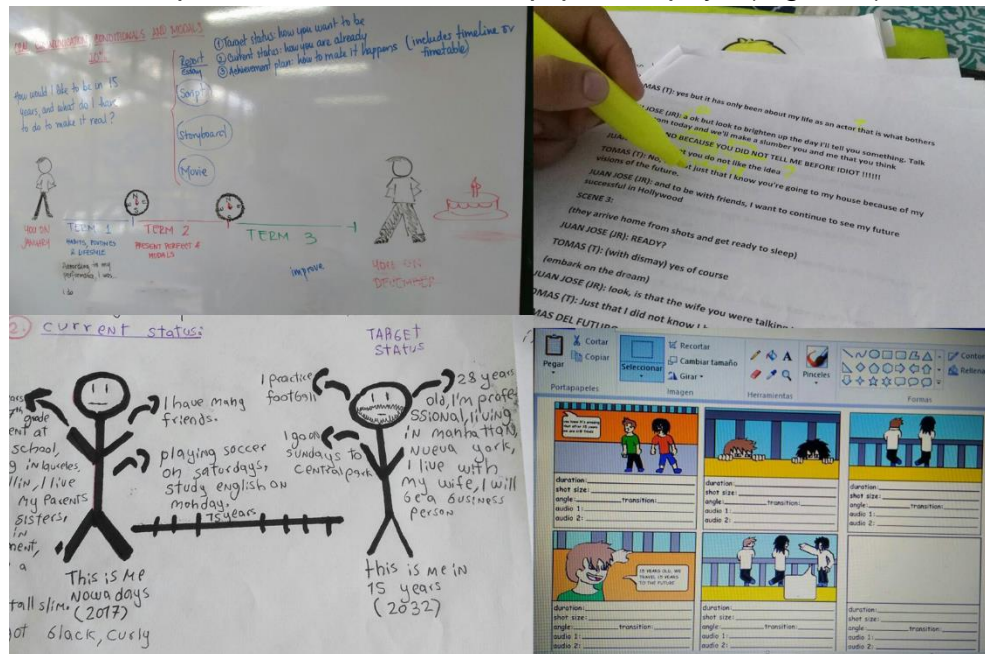


Figura 7. Creación de contenido inédito para revisión y aplicación de conocimiento: producción audiovisual – Proceso de creación de entregables.

Resultados

A continuación, se enuncia un extracto de los resultados obtenidos a lo largo de este trabajo:

Con la comunidad Pinares

Se obtuvieron mejoras en los promedios académicos por período, tal y como se aprecia en las Figuras 8(a) y 8(b).

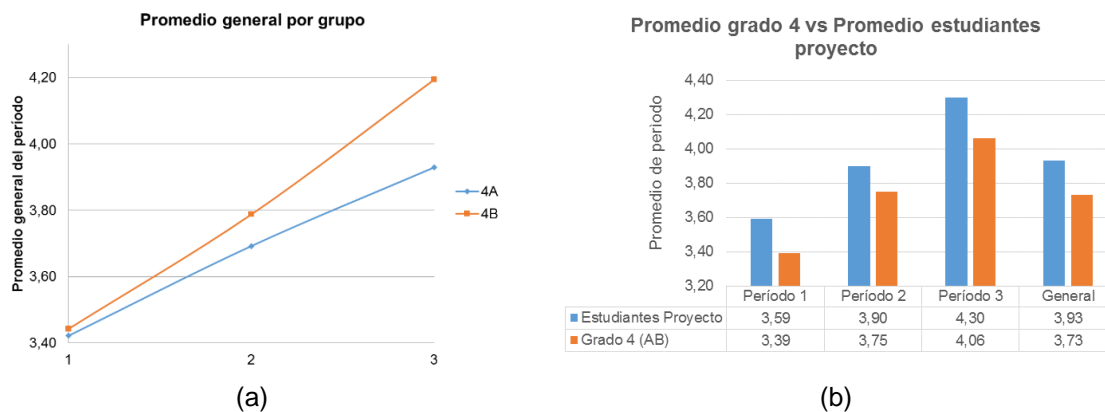


Figura 8. Resultados académicos obtenidos con la comunidad Pinares: (a) Promedio general por grupo (b) Promedio grado 4 vs. Promedio estudiantes proyecto.

Se evidenció una tendencia ascendente en las rectas para ambos grupos, siendo ligeramente superiores los resultados del grupo 4B sobre los del grupo 4A durante el primer período, e incrementándose la diferencia entre éstos durante los períodos 2 y 3. Mientras los resultados del grupo 4A crecen a un ritmo aparentemente constante, los del grupo 4B muestran un crecimiento acelerado, del período 2 al 3. Durante el primer período, los promedios de ambos grupos estuvieron en el período básico, por debajo de 3.50. En el segundo, aún dentro del nivel básico, se movieron hacia un rango entre 3.60 y 3.80. En el tercer período crecieron más, llegando uno de ellos (el de 4B) a alcanzar el nivel alto.

Por otra parte, si bien se aprecia un comportamiento similar en ambos grupos, es posible reconocer los resultados superiores para las estudiantes asociadas a los proyectos de investigación. Mientras el promedio general se mantuvo en el nivel básico a lo largo de los tres períodos estudiados, el promedio del grupo de estudiantes adscritas a los proyectos de investigación superó siempre por dos décimas aproximadamente al promedio del grado 4 en su totalidad, al punto de acercarse al nivel alto de la escala de evaluación.

La institución educativa, asociada a la Universidad de Cambridge para la evaluación de sus estudiantes, a fin de certificar sus estudios a nivel internacional, aplica a las estudiantes cada año los Progression Tests, evaluaciones de seguimiento en Matemáticas, Inglés y Ciencias, a partir del tercer grado, las cuales se llevan a cabo exclusivamente en inglés. Los registros previos han indicado que, en todos los grupos, la prueba de Matemáticas ha tenido los desempeños más bajos. Para el grupo estudiado en este documento, la prueba de Matemáticas recibió calificaciones por encima de las registradas en años anteriores, e incluso superaron las calificaciones de la prueba de Inglés, que normalmente recibe las calificaciones más altas entre las tres pruebas.

A lo largo del período de medición, se llevaron a cabo varias reuniones con el equipo docente del grado 4. Los comentarios sobre la mejora en el rendimiento académico y en la actitud de las estudiantes respecto de las actividades de clase para las diferentes asignaturas, fueron unánimes. Se destacaron los comentarios respecto del incremento en los niveles de autonomía de las estudiantes, así como de su actitud proactiva ante las situaciones no tan favorables, como una calificación baja en una evaluación.

Se recibieron algunas felicitaciones por parte de personal externo de apoyo a algunas estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), quienes indicaron que las adecuaciones realizadas en el aula, así como el tratamiento de

los temas a partir de problemas, había favorecido la respuesta académica de estas alumnas, así como su actitud frente a la clase.

Las estudiantes llevaron a cabo una autoevaluación, al igual que una evaluación de la asignatura. En general, su perspectiva de la asignatura cambió considerablemente, dado que al final del período de implementación se sentían más seguras resolviendo problemas que involucraran razonamientos matemáticos. También se vieron más autónomas y propositivas en cuanto a las actividades de clase se refiere, e incluso a la hora de buscar alternativas para la entrega de trabajos y tareas.

Con la comunidad TNS

Se encontró que entre los elementos más influyentes en la respuesta académica están la aceptación del pensamiento lateral, el uso del lenguaje positivo, la claridad en las expectativas académicas, y la promoción de la autonomía a través de la presentación de soluciones, tanto en contextos académicos como vivenciales y logísticos; particularmente, el uso de diversos contextos, y la aceptación de varias formas de expresión para la comunicación del pensamiento matemático, promueven mayores niveles de confianza y autonomía en el estudiante, los cuales redundan en su rendimiento académico.

Las rúbricas desarrolladas a partir de estos datos (ver Anexo V), tanto para la solución y evaluación de problemas, como para el desarrollo y evaluación de proyectos, muestran consistencia con los pilares institucionales para la formación, al promover la autonomía en la construcción del conocimiento, sin desconocer la estructura básica necesaria para la formación en hábitos básicos de procesamiento de información. Se puede afirmar que este trabajo permitió evidenciar la respuesta actual del estudiante ante situaciones relacionadas con la solución de problemas, de forma individual y grupal. El enlace de la Matemática con otros conocimientos, así como con diversos contextos, promovió el uso de múltiples lenguajes en la comunicación del razonamiento matemático. Esto afectó positivamente el nivel de confianza de los estudiantes a la hora de expresar sus líneas de razonamiento para la solución de la situación de interés.

Con la comunidad UPB

Los estudiantes manifestaron, de manera individual y grupal, una mayor motivación para el trabajo bilingüe, representada en interacción bilingüe más frecuente, tanto con el docente como con sus pares estudiantes, dentro y fuera del aula. Dicha interacción se enfocó en la realimentación para la comunicación de preguntas, sugerencias y comentarios en general. Adicionalmente, demostraron, a través de sus bitácoras, una mayor comprensión de la gramática

inglesa, y una revisión más acertada de sus textos durante el seguimiento y la entrega final. Sus filmes cortos, guiones ensayos básicos dieron cuenta de una mayor apropiación de la estructura de la oración y sus variantes a la hora de plantear diálogos y comentarios. Ellos mismos manifestaron, en reunión y a través de realimentaciones escritas, que el uso de los iconos y la narración les facilitó el entendimiento de la estructura de cada oración, haciendo que su adopción no fuera tan complicada.

Como último, la creación de hábitos de construcción de conocimiento, de manera individual y colaborativa, mostró su influencia en la ejecución y presentación de los trabajos finales, correspondientes al ciclo de producción audiovisual, dado que todas estas entregas fueron realizadas con una construcción inédita individual, en inglés, que fue permanentemente revisada y corregida, y contó con la colaboración de toda la comunidad académica de los grupos en cuestión. Los ejercicios prácticos, ensayos, revisión de guiones y *storyboards*, influyó positivamente en los resultados finales de estas entregas, y permitió considerar su uso en años posteriores como material de referencia en la creación de ambientes de aprendizaje y evaluación con próximos grupos.

Conclusiones

La aplicación de los elementos invariantes propuestos en el esquema de Cultura STEAM, permitieron el planteamiento de estrategias diferenciadas que atendieron a las necesidades particulares de cada comunidad, y promovieron la creación de hábitos de trabajo individuales y colectivos, los cuales redundaron en el mejoramiento de su respuesta académica, su predisposición al aprendizaje y al trabajo colaborativo.

Como siguiente etapa, es necesario revisar e implementar este modelo con la comunidad docente y directiva, con el propósito de afianzar el trabajo realizado a la fecha y ratificar el proceso de manera sostenible, convirtiéndolo en un proceso alineado con el Proyecto Educativo Institucional de manera aún más contundente. Así, se sugiere la construcción y aprobación de un proyecto integral de capacitación y formación, cuya ejecución esté ligada directamente al proceso docente, y tenga participación gradual en la realimentación de desempeño.

Se recomienda, también, el uso de este trabajo como plan académico para todo el año, a fin de garantizar continuidad y fortalecimiento gradual de competencias encaminadas a la formulación y ejecución de proyectos de alto nivel. Es recomendable, también, que esta práctica se desarrolle de manera continua a lo

largo de la vida escolar del estudiante, para asegurar el refinamiento de técnicas y procedimientos en el camino a la solución de un problema.

Referencias

- AUSUBEL, David and FITZGERALD, Donald. Meaningful Learning and Retention: Intrapersonal Cognitive Variables. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/pdf/1168901.pdf> (Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2017)
- CASTRO ALONSO, Juan C., AYRES, Paul, and PAAS, Fred. The Potential of Embodied Cognition to Improve STEAM Instructional Dynamic Visualization. En: Emerging Technologies for STEAM Education – Full STEAM Ahead. Recuperado de: <http://www.springer.com/la/book/9783319025728> (Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2017)
- EL-DEGHAIIDY, Heba. STEAM Methods: a case from Egypt. En: Designing and Teaching the Secondary Science Methods Course. An International Perspective. Recuperado de: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/other-books/designing-and-teaching-the-secondary-science-methods-course/> (Fecha de consulta: 5 de agosto de 2017)
- GE, Xun, IFENTHALER, Dirk, SPECTOR, J. Michael. Emerging Technologies for STEAM Education – Full STEAM Ahead. Recuperado de: <http://www.springer.com/la/book/9783319025728> (Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2017)
- GOH CHUENG MENG, Christine. A cognitive perspective of language learners' listening comprehension problems. Recuperado de: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/18662/1/S-28-1-55.pdf> (Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2017)
- GÓMEZ QUINTERO, Lina Marcela. Cultura STEAM y la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-18/cultura-steam-y-la-educacion-para-el-siglo-xxi/> (Fecha de consulta: 16 de marzo de 2017).
- GÓMEZ QUINTERO, Lina Marcela. Cultura STEAM: la mentalidad por encima del producto - Parte I. En: Las Notas de Clase de Marcela Gómez. Recuperado de: <http://lasnotasdeclasedemarcelagomez.blogspot.com.co/2017/09/cultura-steam-la-mentalidad-por-encima.html> (Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2017)
- GÓMEZ QUINTERO, Lina Marcela. Educación de calidad y mentalidad de superviviente II: la educación y la innovación toman tiempo. En: Las Notas de Clase de Marcela Gómez. Recuperado de:

<http://lasnotasdeclasedemarcelagomez.blogspot.com.co/2017/10/educacion-de-calidad-y-mentalidad-de.html> (Fecha de consulta: 10 de octubre de 2017)

- MARTÍNEZ, Jaime E. The Search for Method in STEAM Education. Recuperado de: <http://www.palgrave.com/la/book/9783319558219> (Fecha de consulta: 30 de noviembre de 2017)

ANEXO I

Cuadro resumen de consideraciones para implementación en el aula

| PILAR DE LA EDUCACIÓN AFECTADO | RESULTADO ESPERADO | PERIODICIDAD | APLICACIÓN EN PROGRAMA DE ASIGNATURA | PERSPECTIVA DE APLICACIÓN | PRINCIPIO DE GESTIÓN |
|---|---|--|---|---|---------------------------|
| <p>Aprender a conocer. Aprender a ser.</p> | <p>Cada estudiante hará parte activa de la generación del conocimiento asociado a la clase de Matemáticas, al acceder a la situación problemática de acuerdo con sus características y particularidades. Por lo tanto, estará facultada para proponer lecturas de la situación y, por tanto, soluciones a la misma en función de estas particularidades, lo cual enriquecerá el conocimiento en construcción.</p> | <p>Permanente (en cada sesión de clase y evaluación)</p> | <p>Adecuaciones y flexibilizaciones a los objetivos de la asignatura, en función de las características de cada estudiante.</p> | <p>Este principio cuenta con dos vías. En primer lugar, se define a cada estudiante como cliente del docente, por lo cual se presta especial atención a los requerimientos de aprendizaje de cada alumna, de acuerdo con el propósito de mejoramiento para la asignatura. En segundo lugar, se define al docente como cliente de cada estudiante, razón por la cual cada alumna debe propender por el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, a través del desarrollo de las actividades de clase, empleando en ello el tiempo requerido, así como los recursos que considere necesarios para el cumplimiento de las expectativas de clase.</p> | <p>Enfoque al cliente</p> |
| <p>Aprender a ser. Aprender a vivir juntos.</p> | <p>Incremento en la respuesta de las estudiantes ante situaciones problemáticas académicas y logísticas,</p> | <p>Permanente (en cada sesión de clase y evaluación)</p> | <p>Desarrollo del contenido a partir del "<i>How would you do it?</i>", principio básico de la clase en pro de la actitud propositiva para la</p> | <p>Cada miembro de la comunidad de clase, es decir, estudiantes y docente, al tener el doble papel de proveedor-</p> | <p>Liderazgo</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|----------------------------|
| | así como mayor autonomía en la toma de decisiones, específicamente en el contexto de la clase. | | solución de situaciones problemáticas. | cliente, tienen el poder para dar a conocer sus iniciativas con el propósito de mejorar las características de las sesiones de clase, y promover la excelencia en el desarrollo de los contenidos y las actividades. Se espera, para ello, una actitud proactiva ante las situaciones académicas y logísticas asociadas al proceso enseñanza-aprendizaje. | |
| Aprender a ser. Aprender a conocer. Aprender a vivir juntos. | Los grupos estudiados muestran una mayor participación en las actividades del aula, permitiéndose comunicar sus propuestas para la generación de nuevos saberes. | Semanal | Sesiones de interacción constructiva, las cuales parten de la reflexión personal sobre una situación problemática, para su posterior socialización en pos de la solución colaborativa del problema. Constan de tres fases: reflexión individual, generación grupal de solución, socialización ante toda el aula. | El aprendizaje en el contexto de la asignatura depende tanto de la labor del docente, como de la actitud y compromiso de las estudiantes. Es necesario tener siempre presente la importancia de cada miembro de esta comunidad, en el aprendizaje significativo de la asignatura. | Participación del personal |
| Aprender a conocer. Aprender a hacer. | Las estudiantes conectan sus conocimientos previos en diferentes asignaturas con sus razonamientos para la solución de problemas, y la creación de métodos matemáticos de solución. | Permanente (en cada sesión de clase y evaluación) | Formulación de problemas interdisciplinarios, que demanden el uso de todos los saberes disponibles, así como la integración conceptual en diferentes contextos. | El aprendizaje de la Matemática, involucra el fortalecimiento de competencias de análisis y síntesis, razonamiento crítico, razonamiento abstracto, capacidad inferencial e interpretación de datos. | Enfoque basado en procesos |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|-------------------------------|
| | | | | Estos saberes son globales, y encuentran su aplicación en múltiples áreas. Así, el conocimiento a construir debe trabajarse dentro de una perspectiva de procesos de solución, más que desde la memorización de procedimientos, con el propósito de enlazar su lenguaje con variados saberes, como las ciencias, la tecnología, la economía, entre otros. | |
| Aprender a conocer. Aprender a hacer. | Las estudiantes asumen su proceso de aprendizaje como un continuo, y responden de tal manera que su evaluación continua permite evidenciar su progreso. | Permanente (en cada sesión de clase y evaluación) | Toda clase es un espacio evaluativo, en el que se observan las habilidades cognitivas y sociales de cada estudiante durante la generación de conocimiento. | El seguimiento es importante a la hora de trabajar desde procesos; la evaluación en el aula es la manera más adecuada de hacer seguimiento a la evolución de cada estudiante, razón por la cual toda clase permite tomar decisiones para la adecuación de contenidos a tratar. | Enfoque de sistema de gestión |
| Aprender a conocer. Aprender a hacer. Aprender a ser. Aprender a vivir juntos. | La retroalimentación es asumida como parte natural del proceso de aprendizaje, razón por la cual se desarrolla en doble vía, desde cada estudiante al docente y viceversa. | Permanente (en cada sesión de clase y evaluación) | Todo acto evaluativo cuenta con un espacio de retroalimentación, en el cual se comparten las ideas planteadas para la solución de los problemas descritos, y se demuestran las ventajas de los modelos desarrollados. | Todo acto evaluativo es una oportunidad de enfrentarse a una situación problemática para resolver, y permite encontrar hasta dónde puede llegar cada estudiante en el proceso. Además, permite el encuentro de múltiples | Mejora continua |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| | | | | soluciones, así como de elementos que son susceptibles de mejora para el refinamiento del método de trabajo en clase. | |
| Aprender a conocer. Aprender a hacer. | El registro de información es parte natural de la sesión de clase, y apoya el proceso de aprendizaje en la medida en que la realidad académica es apreciable en esta bitácora de generación de conocimiento. | Permanente (en cada sesión de clase y evaluación) | Registro obligatorio de todo proceso constructivo desarrollado en el aula, y fuera de ella. Implica una configuración especial del cuaderno para la toma de notas, a modo de diario de campo, con un espacio especial para la creación de notas al pie con comentarios y preguntas, que serán presentadas al docente para su discusión en el siguiente encuentro académico. | La toma de decisiones parte de la información que se recolecte durante la jornada de trabajo (dentro o fuera del aula). El registro del proceso de solución de problemas asociados a la asignatura, así como de las preguntas y/o inquietudes relacionadas con la actividad, permite evidenciar los puntos a mejorar, del mismo modo en que salen a flote las fortalezas de cada miembro de la comunidad de clase. | Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones |
| Aprender a ser. Aprender a vivir juntos. | El incremento del sentido de pertenencia en el aula, traducido éste en la actitud de las estudiantes ante la clase, su compromiso con las actividades, y la creación de un clima adecuado de enseñanza-aprendizaje. | Permanente (en cada sesión de clase y evaluación) | Se cuenta con el principio básico del respeto durante el desarrollo de la clase. Hay unas condiciones básicas que deben ser respetadas, tanto por el docente como por las estudiantes: una postura adecuada, la oportunidad de los materiales de clase, el respeto a quien pide la palabra, el manejo de los registros, y el dar lo mejor de sí en cada sesión de | Todo miembro de la comunidad de clase es proveedor y cliente a la vez. La visualización del espacio de clase como una sesión de enriquecimiento, y de los compañeros y el docente como pares, así como el entendimiento de su capacidad para exigir y entregar calidad, debe asegurar un clima adecuado para la generación del | Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---------------|--|
| | | | trabajo, son algunos de estos elementos. | conocimiento. | |
|--|--|--|---|---------------|--|

ANEXO II

Muestra de evaluación aplicada a los grados 4AB

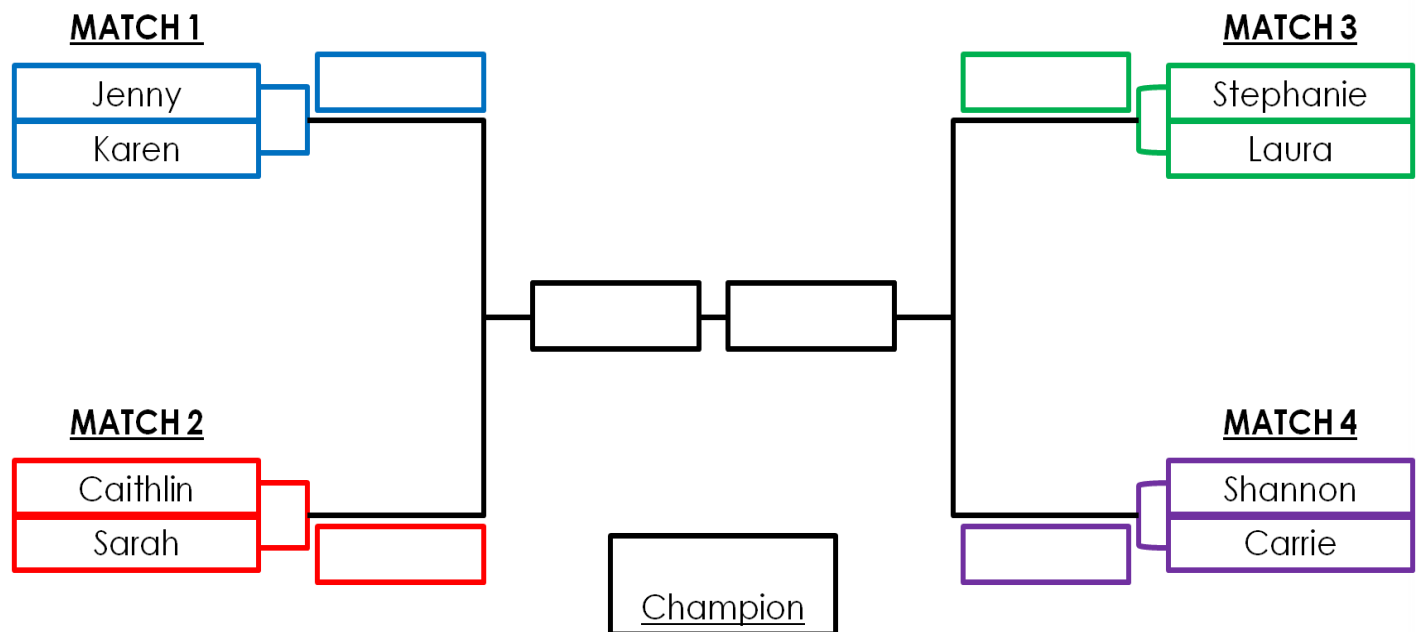
Student's name: _____

Hello girls! We just have three (3) tasks to do, according to the following conditions:

- Please, read very carefully before starting.
- You can use the dictionary to look for vocabulary
- You can use ruler, squad, metric tape and number cards to solve the situations.

1. In a 4th grade classroom, students have prepared a tournament, which includes three different matches: high jump, long jump and 100-meter dash. The competition is a play-off (which means, there's a match per couple, and there, just one winner, who passes to the next match).

Couples were defined as follows



The referee has recorded the information about all the matches in the following table.

| COMPETITION #1: HIGH JUMP | | | |
|---------------------------|---------------|------------|---------------|
| MATCH 3 | | MATCH 1 | |
| Height (m) | Player | Height (m) | Player |
| 1,08 | Stephanie | 1,13 | Jenny |
| 1,09 | Laura | 1,25 | Karen |
| | Winner | | Winner |
| MATCH 4 | | MATCH 2 | |
| Height (m) | Player | Height (m) | Player |
| 1,23 | Shannon | 1,22 | Caithlin |
| 1,21 | Carrie | 1,17 | Sarah |
| | Winner | | Winner |

| COMPETITION #2: LONG JUMP | | | |
|---|---------------|---|---------------|
| <u>Winners Competition #1</u> <u>Matches 3 and 4</u> | | <u>Winners Competition #1</u> <u>Matches 1 and 2</u> | |
| Length (m) | Player | Length (m) | Player |
| 2,17 | Match 3: | 2,05 | Match 1: |
| 2,107 | Match 4: | 2,053 | Match 2: |
| | Winner | | Winner |

| COMPETITION #3: 100-METER DASH | |
|--------------------------------|-----------------|
| <u>Winners Competition #2</u> | |
| Time (s) | Player |
| 2,05 | Winner 1: |
| 2,053 | Winner 2: |
| | CHAMPION |

Complete the tables according to the information, and then, fill the play-off diagram, saying who the champion of this tournament is.

2. Show the place value of any number; if you don't need the value, put the zero. Then, sort them smallest to largest, writing the number from 1 to 4 in the third box.

| POSITION | PLACE VALUE | NUMBER | POSITION | PLACE VALUE | NUMBER |
|----------|--|---------|----------|--|-------------|
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">100</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">10</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,01</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,001</div> _____ | 104,526 | | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">100</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">10</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,01</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,001</div> _____ | 103,52 6 |
| | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">100</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">10</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,01</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,001</div> _____ | 104,052 | | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">100</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">10</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,1</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,01</div> _____ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">0,001</div> _____ | 130,52 |

ANEXO III

Tabla de selección estudiantes para desarrollo de Proyecto de investigación








| TOTAL | RENDIMIENTO ACADÉMICO | | TRABAJO EN EQUIPO | | PROACTIVIDAD | | RESPONSABILIDAD | | ESTUDIANTE |
|-------|-----------------------|--------|-------------------|--------|--------------|--------|-----------------|--------|--------------|
| | 10% | | 30% | | 30% | | 30% | | |
| | Pond. | Calif. | Pond. | Calif. | Pond. | Calif. | Pond. | Calif. | |
| 4,53 | 0,30 | 3,00 | 1,35 | 4,50 | 1,44 | 4,80 | 1,44 | 4,80 | Estudiante 1 |
| 4,60 | 0,40 | 4,00 | 1,35 | 4,50 | 1,35 | 4,50 | 1,50 | 5,00 | Estudiante 2 |
| 4,37 | 0,38 | 3,80 | 1,50 | 5,00 | 1,14 | 3,80 | 1,35 | 4,50 | Estudiante 3 |
| 4,28 | 0,38 | 3,80 | 1,50 | 5,00 | 1,35 | 4,50 | 1,05 | 3,50 | Estudiante 4 |
| 4,70 | 0,50 | 5,00 | 1,50 | 5,00 | 1,20 | 4,00 | 1,50 | 5,00 | Estudiante 5 |
| 4,32 | 0,48 | 4,80 | 1,05 | 3,50 | 1,44 | 4,80 | 1,35 | 4,50 | Estudiante 6 |
| 4,06 | 0,40 | 4,00 | 1,35 | 4,50 | 1,05 | 3,50 | 1,26 | 4,20 | Estudiante 7 |
| 4,53 | 0,45 | 4,50 | 1,20 | 4,00 | 1,38 | 4,60 | 1,50 | 5,00 | Estudiante 8 |

ANEXO IV

Autoevaluación – How do you feel about Math?

You are important to us. We want to know about you and what you feel while learning with us. So, we want to ask you to complete the following table, answering the following question:

WHAT DO YOU FEEL ABOUT MATH IN THE FOLLOWING SITUATIONS?

| DATE | | | | | | | GRADE | |
|---|---|---|---|---|--|---|---|--|
| NAME | | | | | | | | |
| SITUATION | YOUR FEELING | | | | | | | |
| | Crazy Love | Love | Joy | Indifference | Boredom | Afraid | Anger | |
| |  |  |  |  |  |  |  | |
| You listen someone saying "let's go to Math class!" | | | | | | | | |
| You are joining Math class | | | | | | | | |
| You solve a number problem | | | | | | | | |
| You submit a Math test | | | | | | | | |
| You hear a friend math-joking | | | | | | | | |
| You talk about Math with your parents | | | | | | | | |
| You talk about Math with your friends | | | | | | | | |
| You read a book about Math | | | | | | | | |
| You do a Math homework with a friend | | | | | | | | |
| You do a Math homework with your parents | | | | | | | | |
| You do a Math homework on your own | | | | | | | | |
| You know there will be a Math project | | | | | | | | |
| You leave Math class | | | | | | | | |

ANEXO V

Instrumentos para la evaluación por problemas y proyectos

1. Lista de chequeo para solución de problemas (*Problem-Solving Checklist*): ejemplo

| | |
|--|---|
| <p>1. ENTENDER</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Problema reescrito. <input type="checkbox"/> Representación gráfica <p>2. IDENTIFICAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Datos disponibles <input type="checkbox"/> Datos faltantes <input type="checkbox"/> Pregunta <p>3. PLANEAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Estado inicial <input type="checkbox"/> Estado final <input type="checkbox"/> Pasos necesarios <input type="checkbox"/> Recursos por paso <p>4. APLICAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Plan ejecutado paso a paso <input type="checkbox"/> Resultados resaltados <p>5. EVALUAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Signos <input type="checkbox"/> Magnitudes <input type="checkbox"/> Unidades <p>6. COMUNICAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Oración de respuesta | <p>Se requiere construir un sendero peatonal alrededor de un jardín de 12 metros de ancho por 16 metros de largo. El área total que debe cubrirse es de 285 metros cuadrados. ¿Cuál debe ser el ancho del sendero?</p> <p>Escriba la oración de respuesta aquí:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|--|---|

2. Rúbrica para evaluación de problemas a través de la lista de chequeo

| Paso | DS | | DA | | DB | | DP | | | |
|----------------------------|--|----|---|----|---|----|--|------|--|---|
| | Excelente | % | Bueno | % | Regular | % | Deficiente | Nulo | % | |
| 1 | El dibujo es claro y representa muy bien la situación propuesta. | 15 | El dibujo requiere una explicación adicional para ser comprendido. | 10 | El dibujo es confuso y requiere muchas explicaciones para ser comprendido. | 7 | El dibujo no representa la situación propuesta en el problema. | 3 | El dibujo no está. | 0 |
| 2 | El listado de datos es completo, no falta ningún dato implícito o explícito. Todos están con sus unidades en el mismo sistema de referencia. Está la(s) variable(s) que se tiene(n) que determinar. | 15 | El listado tiene alguna de las siguientes fallas: - falta algún dato, - las unidades no están todas en el mismo sistema, - falta(n) la(s) variable(s) a encontrar. | 10 | El listado tiene dos de las siguientes fallas: - falta algún dato, - las unidades no están todas en el mismo sistema, - falta(n) la(s) variable(s) a encontrar. | 7 | El listado tiene las tres siguientes fallas: - falta algún dato, - las unidades no están todas en el mismo sistema, - falta(n) la(s) variable(s) a encontrar. | 3 | El listado no está. | 0 |
| 3 | Toda la información que puede ser ubicada en el dibujo está puesta de forma correcta. | 10 | Hay información que no está puesta, en forma correcta, en el dibujo. | 7 | Hay información disponible que no está puesta en el dibujo. | 5 | Hay información mal puesta en el dibujo y, además, hay información no puesta en el dibujo. | 2 | La información disponible no está puesta en el dibujo. | 0 |
| 4 | El modelo matemático presentado es el correcto. Lo mismo si es en plural. | 10 | Incluye modelos matemáticos no necesarios para la resolución del problema. | 7 | Presenta modelos matemáticos cuya variable, que ha de encontrarse en el problema, ya está despejada. Si corresponde el caso. | 5 | El modelo matemático que presenta no permite solucionar el problema. | 2 | No presenta modelo matemático. | 0 |
| 5 | Todo el procedimiento de solución del problema es correcto, si hay cálculos se incluyen todas las unidades de medida, en todos los pasos. Además, tiene en cuenta las cifras significativas para los cálculos y resultados, expresando las magnitudes en notación científica cuando es necesario. La secuencia matemática es clara y precisa, no permite interpretaciones diferentes a la propuesta. | 30 | Se llega al resultado final de manera correcta, pero durante el desarrollo hay al menos uno de los siguientes errores: - falta uno o más unidades de medida, - la secuencia matemática empleada es incompleta, - hay inconsistencia entre unidades de medida, no tuvo en cuenta las cifras significativas y la notación científica. | 20 | Si ocurre uno de los siguientes casos: 1) Se llega al resultado final correcto, pero no se trabaja con unidades de medida correspondientes, no realiza los cálculos con las debidas cifras significativas. 2) Algunos pasos de la secuencia utilizada no están debidamente justificados. 3) El desarrollo propuesto está correcto, pero hay algún error matemático simple en la parte final. | 15 | Hay errores en el uso de unidades de medida, cifras significativas, secuencia matemática y resultado final. | 6 | No se realizó este paso. | 0 |
| 6 | La presentación del resultado final, incluyendo su magnitud si corresponde, es totalmente consistente con lo solicitado en el problema y no ofrece interpretaciones subjetivas. | 20 | La presentación del resultado final, incluyendo su magnitud si corresponde, es correcta, pero ofrece alguna opción de interpretación subjetiva. | 14 | La presentación del resultado final es correcta, pero no incluye la magnitud si ésta corresponde, y es subjetiva. | 10 | La presentación del resultado final no es consistente con lo solicitado en el problema. Hay errores de valor numérico y/o unidad de medida, si estos datos son necesarios. | 4 | No se presenta el resultado final. | 0 |
| PORCENTAJE OBTENIDO | | | | | | | | | | |
| CALIFICACIÓN | | | | | | | | | | |

3. Rúbrica para manejo de proyectos – Consolidado general: ejemplo

This document contains the rubrics used to evaluate the Term Project, corresponding to the follow up and the final test of the Term 2. This evaluation has the following submissions:

| SUBMISSION | DESCRIPTION | WEIGHT ON THE OVERALL GRADE | ASSIGNED GRADE |
|---|--|-----------------------------|----------------|
| Journey | Record of the developed activities, class to class. | 25% | |
| Classwork | Time management, submission of advance reports. This is dependent on teacher's annotations and comments. | 5% | |
| Report | Summary of the complete work on the project, according to the assigned template | 25% | |
| Presentation | Presentation of the highlights of the project, with a consistent, clear and fluent speech. | 25% | |
| Project Assessment #1 | Analysis of the influence of the term project on the achievement of the course goal and indicators. | 10% | |
| Project Assessment #2 | Analysis of the performance of every student involved in the project. This work will be developed in class after the presentations and submission of the reports | 10% | |
| OVERALL GRADE FOR THE TERM PROJECT | | 100% | |

4. Rúbrica para manejo de proyectos – Específico: ejemplo

| ACTIVITY | Term Project | | | | | | |
|------------------------|---|--|--|--|-------------|--------|-----------------|
| SUBMISSION | Report (25%) | | | | | | |
| GOAL OF THE ACTIVITY | To analyze a real-life phenomenon related to the topics of the term in Physics class, and the mathematical models used to explain it according to the topics of the term in Math class. | | | | | | |
| GOAL OF THE SUBMISSION | To summarize and communicate in a written document, the obtained results along the term project, showing the evolution of the learning process through the comprehension of the physical-mathematical models for a real-life phenomenon | | | | | | |
| Assessment criteria | DS (43-50) | DA (37-42) | DB (30-37) | DP (10-29) | Max. Points | Weight | Assigned points |
| Template | The report was submitted on the given template, with all the sections complete and fulfilling all the requirements | The report was submitted on the given template, with most of the sections complete but not fulfilling all the requirements | The report was submitted on the given template, with some incomplete sections | The report was not submitted on the given template | 50 | 5% | |
| Use of English | The report is written in English, and it has a proper spelling and structures, as well as no contractions and no slang. | The report is written in English, and there are some grammatical errors (structure and spelling), a few contractions and/or slang. | The report is completely written in English, and there are important grammatical errors (structure and spelling), as well as contractions and slang. | The report is partially written in English | 50 | 5% | |
| Title | The title summarizes the content of the report clearly, showing the topic and the focus of the developed work | The title shows the topic and the focus of the search | The title gives a vague idea about the topic and/or the focus of the search | The title is not clear enough to explain the content of the report | 50 | 5% | |

Elizabeth Paloma Martínez Flores mpaloma220@gmail.com

Karina Huertas Campos khuertas44@gmail.com

Rossy Lorena Román Vega roman.rlorena@gmail.com

Eje temático: La escuela imposible. Comunidades de aprendizaje, las experiencias y sus resultados.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: GRUPOS DE APOYO PEDAGÓGICO EMERGENTE

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Resumen:

Se debe de dar gran relevancia, el contar con protocolos de acción pedagógica en situación de desastres naturales en el Estado de Morelos, de modo que, el presente trabajo es una propuesta de intervención pedagógica que nace a raíz de la experiencia suscitada en el estado de Morelos el pasado 19 de septiembre de 2017, ya que, debido a la inexperiencia por parte de ciudadanos y autoridades, los estragos a causa del sismo fueron de gran impacto para la población, principalmente en el sector educativo. Así surge lo siguiente: ¿cómo se puede intervenir a través del aprendizaje-servicio, para atender al sector educativo de comunidades afectadas después de un desastre natural y fortalecer el aprendizaje autorregulado de la población afectada?.

Por tal motivo, el diseño de esta propuesta conlleva un cronograma de actividades de intervención, que van desde la publicación de una convocatoria para profesionales voluntarios, hasta la intervención misma, todo esto, bajo la dirección de alumnos del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Estado de Morelos, cuyas competencias y habilidades establecidas en su perfil de formación, pueden, por medio del Aprendizaje Servicio establecer el Aprendizaje autorregulado en la comunidad estudiantil afectada por algún desastre natural.

Análisis de la situación educativa

Para la presentación del siguiente trabajo, resulta de gran relevancia poder darle una delimitación conceptual, dado que los conceptos que se definirán principalmente en el marco de la construcción del protocolo, son una triada que convergen en la propuesta de intervención diseñada: Desastre, Aprendizaje Servicio, Aprendizaje autorregulado.

Así pues, iniciando desde la conceptualización de “Desastre”, que, según El glosario de la Dirección General de Protección Civil en España, ocurre cuando:

Toda la población de forma indiscriminada, se ve afectada por los hechos infaustos, y la vida social cotidiana se ve alterada. En los desastres, los sistemas de respuesta institucionales, públicos y privados, también pueden quedar indemnes y pueden ayudar a la colectividad afectada. (citado por Patronato Provincial de Servicios Sociales Córdoba, 2005)

En este tenor, un ejemplo de estos sucesos son “las islas del Caribe que apenas comenzaban a recuperarse de los estragos provocados por el huracán Irma, que dejó cerca de 60 muertos, cuando fue golpeado por los vientos de hasta 260 km/h del huracán María” (FINANCIERO, 2017). Además, se registraron “en el sur de Asia, inundaciones provocadas por las lluvias monzónicas dejaron mil personas muertas en Bangladesh, India y Nepal” (FINANCIERO, 2017); y sin olvidar a México que también ha sido uno de los países afectados, después de ser “sacudido por un terremoto de 7.1 de magnitud” (FINANCIERO, 2017) y por haber sentido “el mayor sismo en un siglo, de 8.2” (FINANCIERO, 2017); sólo por mencionar algunos de los desastres naturales que se registran en todo el mundo.

En el ámbito internacional existen medidas de prevención y control ante las adversidades que representan los desastres naturales, en donde organizaciones de carácter global tienen proyectos que buscan tener participación en la recuperación de los países afectados. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) tiene algunos trabajos sobre prevención, la cual ha creado el Foro de Alto Nivel sobre Riesgos. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO) tiene participación cuando se trata de

atender el sector educativo cuando se presentan desastres naturales, por ello uno de los temas que trabaja es la de “Situaciones de postconflicto y postdesastre”, además ha desarrollado un proyecto que tiene como función primordial “la construcción de una cultura mundial para la prevención de desastres naturales desde las escuelas” (UNESCO, 2012). De igual manera, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) después de que sucede una crisis se encarga de “planificar y apoyar la reconstrucción a largo plazo. La construcción de escuelas mejores y más resistentes se convirtió en una de las tareas primordiales” (UNICEF, 2010).

Ahora bien, en México tras ocurrir desastres naturales la UNICEF ha planteado que tanto los legisladores así como las autoridades gubernamentales deben tomar “decisiones presupuestarias que pongan al centro a los niños, niñas y adolescentes afectados” (2017). Después de ocurrir un desastre en algunos estados del país de México, la Secretaría de Educación mencionó que:

“al 10 de octubre las entidades que presentaban mayor rezago en el retorno de niños y niñas a clases eran Morelos con el 24%, Estado de México con el 44%, Puebla con el 60% y la Ciudad de México con el 67%” (UNICEF., 2017).

Por tal motivo, se pretende atender las necesidades del ámbito educativo de la población afectada a través del método Service Learning (aprendizaje servicio) concepto que fue acuñado en la pedagogía norteamericana en los años 20’s, para designar un método pedagógico que privilegiaba el aprendizaje a través de actividades escolares de servicio a la comunidad.

Hasta antes de los años 80 el aprendizaje-servicio era un pequeño grupo dentro de la educación superior. Sin embargo, poco tiempo después gracias a las reformas educativas y al voluntariado por las iniciativas de servicio público se comenzó a impulsar las pedagogías de aprendizaje, en los niveles de secundaria y postsecundaria (ITESM, 2010). Así más tarde surge la National and Community Service Act estadounidense de 1990 que define al aprendizaje-servicio como:

“Un método por el cual los estudiantes o participantes aprenden y se desarrollan a través de la participación en servicios concienzudamente organizados, que se realizan

en una comunidad y se dirigen a satisfacer las necesidades de dicha comunidad; se coordina con una escuela primaria, secundaria o una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario, y con la propia comunidad; ayuda a promover el civismo; se integra en el currículo académico de los estudiantes, reforzando, o en aquellos componentes educativos del programa de servicio comunitario en el cual los participantes toman parte; y toman un tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio comunitario (CNCS, SF)”

En los últimos años, el concepto comenzó a difundirse internacionalmente. Prueba de ello es la Community Schools británicas, así como los proyectos CAS (Creatividad, Acción y Servicio) del Bachillerato Internacional de Barcelona. O bien como la Red Ibero-Americana de aprendizaje-servicio que se fundó el 29 de Octubre del 2005 en Buenos Aires, compuesta por 74 organismos gubernamentales, esta Red es liderada por CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje Y Servicio Solidario, Argentina) fundada en 2002 y NYLC (National Youth Leadership Council, USA) entre otras instituciones. Uno de los objetivos de CLAYSS es (CLAYSS, 2017):

- Promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario en América Latina

Dentro de los países participantes en la Red Ibero-Americana se encuentra México la cual participa con tres universidades, Universidad de Monterrey, Instituto Tecnológico de Monterrey y el Instituto Tecnológico de Lumen Gentium. Fuera de ello en México, específicamente en el Estado de Morelos no se tiene un registro formal sobre proyectos de aprendizaje-servicio.

Es así como llegamos a la definición de Aprendizaje Autorregulado, considerándolo como clave esencial en la formación de individuos en situaciones de vulnerabilidad por desastres naturales, ya que como lo mencionan Peñalosa, Landa, & Vega, (2006): “El concepto de autorregulación tiene un papel importante en la vida contemporánea, dado que se convierte en un patrón de habilidades de uso cotidiano en el entorno académico.”

De igual manera, en el apartado “Principios de la educación en situaciones de emergencia y desastres” emitido por UNICEF, (s.f.) destaca que: “Las situaciones de emergencia y desastre suelen presentar oportunidades para “reconstruir mejor”, introduciendo innovaciones y cambios al sistema, a los programas de estudio, a las prácticas de enseñanza- aprendizaje y a las normas de construcción.”

Así pues, Núñez José C., et. al., (2006) dice: “el rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo busque ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida remite a la necesidad de dotar de competencias para aprender a aprender.”

Considerando que Schunk y Zimmerman, (1998) mencionan que: “El objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva.” (citado por Torrano & González, 2004)

En consecuencia, la introducción del Aprendizaje Autorregulado a la educación en situaciones de Emergencia, fortalece las competencias de aprendizaje de los individuos en vulnerabilidad, dado que una de las características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen, según (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002) es que: “En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.” (citado por Torrano & González, 2004)

Selección y definición del problema

Primeramente, se plantea la siguiente pregunta para desarrollar la propuesta de éste trabajo, ¿cómo pueden intervenir los estudiantes de educación que se encuentran en formación a través del aprendizaje-servicio, para atender al sector educativo de las comunidades afectadas después de un desastre natural y fortalecer el aprendizaje autorregulado de la población afectada?

Para dar respuesta a lo anterior, es necesario partir de la necesidad de introducir el aprendizaje autorregulado en la educación en situaciones de emergencia como parte de un protocolo de apoyo pedagógico emergente.

Por tal motivo y como lo afirma Sánchez (2017):

Las razones, para tener activa la vida escolar van mucho más allá de mantener la matrícula y ofrecer un espacio protegido y sanador. Los desafíos de la experiencia del desastre pueden hacer que emerjan liderazgos y se alimenten las capacidades de resiliencia, solidaridad, recursividad y prevención. Pero pueden no emerger. Y entonces los traumas se tornan en aprendizajes negativos para la vida. Un manejo apropiado de las relaciones humanas con los niños y jóvenes en situaciones de crisis es un imperativo pedagógico y, eventualmente, una oportunidad.

Así, Martín (2003), Pozo (1990), Cochram-Smith (2003), afirman que, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender (citado por Núñez, Solano, González-Pineda, & Rosário, 2006)

Por lo tanto, Zimmerman, (2001, p. viii). menciona que: “el aprendizaje autorregulado busca explicar <cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática>”.

El aprendizaje servicio (APS) como ya se mencionó anteriormente es un método por el cual los estudiantes participan organizadamente en coordinaciones por parte de instituciones educativas para brindar programas de servicios comunitarios. El APS se puede tomar como una acción innovadora que rompe estereotipos donde se une el mismo empeño, el éxito escolar y el compromiso social.

El APS permite a los voluntarios aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas y ponerlos al servicio de la comunidad, además de que al brindar los apoyos se fomenta la práctica de los valores, así como formar ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno. Además, para que una práctica educativa sea APS hace falta que reúna cinco requisitos: reflexión, intencionalidad, participación, aprendizaje y servicio. El APS es, en otras palabras, un proyecto educativo con utilidad social. Es una actividad

compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades y valores, además de que se parte de situaciones problemáticas reales. (Interculturalidad y Cohesión Social, 2013)

Ahora bien, como parte de la contextualización se plantea lo siguiente: el estado de Morelos cuenta con 33 municipios, éste representa 0.25% del territorio nacional, cuenta con 1 903 811 habitantes. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

“el clima que predomina es el cálido subhúmedo ya que se presenta en el 87 % de la superficie del estado, el 11% está representado por el clima templado húmedo, localizado en la parte norte del estado, el 2% está representado por clima templado subhúmedo, el cual se localiza hacia la parte noreste y también se presenta una pequeña zona con clima frío” (Morelos, 2017).

La capital del estado es Cuernavaca, misma en la que se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ubicada en Av. Universidad n°1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209 A 1.0km del Instituto Nacional de Salud Pública. Cabe mencionar que, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) pertenece a la universidad, el cual ofrece seis licenciaturas.

Las cuales, para el desarrollo del presente trabajo es necesario identificar las capacidades y habilidades de cada licenciatura del ICE, que tengan la función de enmarcar proyectos que respondan a necesidades en el campo educativo, por ejemplo: los estudiantes que corresponden a la Lic. En Ciencias de la Educación, tienen la capacidad de “diseñar y operar estrategias de enseñanza a partir del análisis de la política educativa vigente, (...) favorecer los procesos de investigación, innovación, gestión e intervención educativa” (UAEM, 2017). De la Lic. En Docencia plantea que cuenta con “las destrezas y habilidades necesarias para la innovación y la calidad de los procesos educativos; que responda adecuadamente a las necesidades que plantea el mundo actual” (UAEM, Licenciatura en Educación Física , 2017). En cuanto a la Lic. En Comunicación y Tecnología Educativa, se enfocan en “el desarrollo de proyectos educativos relacionados con el uso de las TIC en diversos contextos educativos, así como diseñar estrategias y ambientes innovadores que promuevan y faciliten el proceso

de aprendizaje” (UAEM, Licenciatura en Comunicación y Tecnología Educativa , 2017). Y de las licenciatura en Enseñanza del Inglés y Francés, se plantea que se “aplica conocimientos e innova en el campo educativo y de la didáctica (...), diseñando programas, medios, cursos, instrumentos de evaluación y materiales didácticos” (UAEM, Licenciatura en Enseñanza del Francés., 2017).

Por ello, tomar en cuenta los perfiles que tiene cada estudiante de estas licenciaturas muestra las pautas para poner en marcha proyectos de intervención educativa.

Objetivos del proyecto

Objetivo general:

Diseñar un protocolo de grupos de apoyo pedagógico emergente que atienda a la población estudiantil que se encuentre en situación de vulnerabilidad ante un desastre natural, a través del aprendizaje-servicio de los estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), para establecer el aprendizaje autorregulado de dicha comunidad.

Objetivos específicos:

- Identificar las necesidades en el ámbito educativo que surjan a partir de un desastre natural.
- Revisar las estrategias de aprendizaje autorregulado que se puedan aplicar a través del aprendizaje-servicio.
- Delimitar las acciones que se llevarán a cabo para el diseño del protocolo de grupos de apoyo pedagógico emergente.

Justificación del proyecto

Debido a la experiencia suscitada con un sismo magnitud 7.1 en el estado de Morelos (UNAM, 2017) permitió observar las necesidades y acciones que se presentaron posteriores a dicho evento y de manera particular la atención que se le dio al sector educativo, ya que muchas escuelas se vieron dañadas en su infraestructura y por lo tanto el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos suspendió clases de manera indefinida (Conurbados, 2017).

Por tal motivo y en respuesta a la situación de emergencia, los ciudadanos se organizaron para apoyar a los afectados por el sismo (Animal Político, 2017), sin embargo, de manera muy puntual en el ámbito educativo la respuesta por parte de las autoridades ha sido lenta, ya que a 42 días del sismo, Excelsior (2017) publica: En operación 63% de las escuelas de Morelos tras sismo, lo cual significa que las comunidades estudiantiles aún no regularizan su situación escolar, por tal motivo se considera de gran relevancia poder atender a la población estudiantil en situaciones vulnerables ante un fenómeno como el vivido el presente año y contar con un protocolo de grupos de apoyo pedagógico emergente que sirva como base para poder actuar de manera pertinente en atender las necesidades del ámbito educativo, específicamente el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado de dicha población, puesto que, como menciona Beltrán (1996) se concibe el aprendizaje como un proceso activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado, (citado por Torrano & González, 2004)

Por ello, Torrano & González, (2004) considera que:

Con un adecuado entrenamiento en esas dimensiones, todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y se pueden paliar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan, particularmente, los sujetos de rendimiento bajo.

El aprendizaje- servicio, el cual, como mencionan Batlle & Puig, Martín y Rubio:

(...) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la Comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo". (Citado por Martínez Domínguez B., *et. al.*, 2013).

De acuerdo a lo anterior, lograrlo por medio de dicha metodología y apoyo de los voluntarios, estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación, ya que, como se había mencionado anteriormente, cuentan con las habilidades y competencias necesarias para poder desarrollar un proyecto de intervención de esta magnitud, el cual abarca áreas que atañen su formación.

Planificación de las acciones (Cronograma de actividades)

| ACTIVIDADES | Semana 0 Después del desastre natural | Semana 1 Supuesto de apoyo psicológico | Semana 2 | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 | Semana 6 |
|---|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Convocatoria de reclutamiento de voluntarios para grupos de apoyo pedagógico emergente para los estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). | | | | | | | |
| Explicar los objetivos de la implementación del protocolo de grupos de apoyo pedagógico emergente a través del aprendizaje-servicio para lograr un aprendizaje autorregulado en las comunidades afectadas. | | | | | | | |
| Los voluntarios reclutados del ICE realizarán diagnósticos de las comunidades afectadas, identificando las necesidades del ámbito educativo, con el fin de diseñar planeaciones específicas. | | | | | | | |
| Distribución por equipos de trabajo para la asignación de actividades. | | | | | | | |
| Capacitación de los voluntarios en los temas de aprendizaje autorregulado para trabajar en las comunidades afectadas (escenarios). | | | | | | | |
| Iniciar con las actividades pertinentes en los escenarios (poner en marcha las planificaciones de acuerdo a la contextualización). | | | | | | | |
| Realizar una evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) de la implementación del proyecto con los estudiantes que intervinieron en las comunidades, para dar una retroalimentación en cuanto a las fortalezas y debilidades, mediante instrumentos cualitativos (cuestionarios de preguntas abiertas), así como rubricas. | | | | | | | |

Recursos

Recursos humanos: Estudiantes voluntarios, autoridades educativas del ICE, personal de apoyo en albergues y comunidades afectadas.

Recursos materiales: Material didáctico, hojas blancas, hojas recicladas, lápices, colores, gomas, sacapuntas.

Evaluación

La evaluación es una etapa necesaria en el desarrollo de proyectos, como parte de la identificación de las fortalezas, así como de las debilidades y áreas de oportunidad que pueden presentar a lo largo de su implementación. Como bien lo mencionan Stufflebeam y Shinkfield (citado por Vargas, 2004:2):

“la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. (...) es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora". Las bases de valoración que deben considerarse al evaluar algo son: expectativas de los usuarios, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario”.

Asimismo, es necesario mencionar que para llevar a cabo la evaluación de este proyecto se plantea el uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, debido a que las primeras “se apoyan en la medición objetiva” (Consultores., s.f.:82), a diferencia de las cualitativas ya que éstas “permiten obtener información significativa e inmediata sobre las percepciones y prioridades de las partes interesadas y las condiciones y procesos que pueden haber afectado el desarrollo de un programa o proyecto” (Consultores., s.f.:95). Por ello, la selección de los instrumentos a utilizar está conformado por los siguientes: la Escala Tipo Likert se trata de:

“un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos” (Malave, 2007:3).

Y la observación participante “permite el acceso a diversas informaciones (...) posibilita descubrir elementos que no pueden ser obtenidos por medio del habla o de la escritura, como el ambiente, comportamientos grupales e individuales, lenguajes no verbales, secuencia y temporalidad (...)” (Vitorelli Diniz Lima Fagundes, *et. al.*, 2014:76). Por ello, se encuentra viable el diseño y aplicación de estos instrumentos.

Conclusiones

Finalmente la elaboración de la propuesta de este proyecto, contempla aspectos esenciales para llevar a cabo una intervención a partir de la acción pedagógica que desarrollan los estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación, puntualizando que la participación de los alumnos en actividades que no están dentro de su cotidianidad ayuda a fortalecer los conocimientos que imperan desde inicios de su formación, por lo tanto, la intervención que ellos busquen implementar debe estar ligado tanto a sus conocimientos previos, como a la planificación de las estrategias para trabajar con las comunidades afectadas siendo un escenario para enfrentar retos educativos en estados de emergencia.

Referencias

- Animal Político. (20 de septiembre de 2017). *Animal Político*. Obtenido de <http://www.animalpolitico.com/2017/09/ciudadanos-al-rescate-organizados-apoyar-tras-sismo/>
- CLAYSS. (2017). *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Recuperado el 27 de 11 de 2017, de <http://www.clayss.org/escuelas-solidarias.html>
- CNCS. (SF). *Corporation for National y Community Service*. Recuperado el 27 de 11 de 2017, de <https://www.nationalservice.gov/about/legislation>
- Consultores., A. y. (s.f.). Guía de evaluación de programas y proyectos sociales. *Plan estratégico del Tercer sector de Acción social*. Madrid.: Plataforma de ONG de Acción Social. Obtenido de

<https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ongVoluntariado/docs/evaluaciondeprogramasyproyectosociales.pdf>

Conurbados. (19 de Septiembre de 2017). *Conurbados*. Obtenido de <http://conurbados.com/anuncai-iebem-suspension-de-clases-indefinida-por-sismo/>

Excelsior. (7 de Noviembre de 2017). *Excelsior*. Obtenido de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/11/07/1199621>

FINANCIERO, E. (25 de Septiembre de 2017). Desastres naturales... ¿más frecuentes en 2017? *EL FINANCIERO. Mundo.*, págs. On-line. Obtenido de <http://www.elfinanciero.com.mx/mundo/desastres-naturales-mas-frecuentes-en-2017.html>

Interculturalidad y Cohesión Social. (07 de 2013). *Guia Basica de Aprendizaje Servicio*. Recuperado el 27 de 11 de 2017, de https://www.uam.es/otroscentros/imeses/docs/Guia_Basica_Aprendizaje-Servicio-ICI-Leganés.pdf

ITESM. (2010). *Tecnológico de Monterrey*. Recuperado el 27 de 11 de 2017, de Centro Virtual de Técnicas Didácticas: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/sl/historia.htm

Malave, N. (2007). Trabajo modelo para enfoques de investigación acción participativa programas nacionales de formación. Escala tipo Likert. República Bolivariana de Venezuela. Obtenido de <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>

Martínez Domínguez B., M. D. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 99-117.

- Morelos. (2017). *Cuentame información por entidad*. . Obtenido de http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=17
- Patronato Provincial de Servicios Sociales Córdoba. (2005). *Protocolo de intervención psicológica en crisis ante situaciones de emergencias y desastres*. Córdoba: Patronato Provincial de Servicios Sociales Córdoba. Obtenido de http://www.ipbscordoba.es/uploads/Documentos/Publicaciones_Ipbs/Protocolo_ipcased.pdf
- Torrano Montalvo F., G. T. (2004). El aprendizaje autoregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* , 1-34.
- UAEM, U. A. (2017). *Licenciatura en Ciencias de la Educación*. . Obtenido de UAEM. Licenciatura en Ciencias de la Educación.: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-ciencias-de-la-educacion.php>
- UAEM, U. A. (2017). *Licenciatura en Comunicación y Tecnología Educativa* . Obtenido de UAEM, Licenciatura en Comunicación y Tecnología Educativa.: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-comunicacion-y-tecnologia-educativa.php>
- UAEM, U. A. (2017). *Licenciatura en Docencia*. Obtenido de UAEM, Licenciatura en Docencia.: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-docencia.php>
- UAEM, U. A. (2017). *Licenciatura en Educación Física* . Obtenido de UAEM, Licenciatura en Educación Física.: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-educacion-fisica.php>
- UAEM, U. A. (2017). *Licenciatura en Enseñanza del Francés*. Obtenido de UAEM, Licenciatura en Enseñanza del Francés.: <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-ensenanza-del-frances.php>
- UNAM. (19 de Septiembre de 2017). *Servicio Sismológico Nacional* . Obtenido de SSN: <http://www2.ssn.unam.mx:8080/detalle/>

- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible, prevención de desastres y protección de la salud mental en las escuelas y comunidades*. La Habana, Cuba.: EDUCACIÓN CUBANA. Obtenido de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Libro_Educacion_todo2.pdf
- UNESCO. (2017). La educación en situaciones posteriores a conflictos y desastres. *UNESCO. Situaciones de postconflicto y postdesastre*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/pcpd/education-in-emergencies/>
- UNICEF. (14 de Octubre de 2010). *La educación en situaciones de emergencia y después de una crisis*. Obtenido de UNICEF. Educación básica e igualdad entre los géneros.: https://www.unicef.org/spanish/education/index_44883.html
- UNICEF., M. (19 de Octubre de 2017). *UNICEF México. Centro de prensa*. Obtenido de A mes y medio de los sismos, niñez sigue siendo vulnerable: UNICEF.: https://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_37297.html
- Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), p. 0. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Vitorelli Diniz Lima Fagundes, K., De Almeida Magalhaes, A., Dos santos Campos, C., & Garcia Lopes Alves, C. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa. En el proceso salud-enfermedad. *Artículos especiales. Metodología Cualitativa.*, XXIII, 75-79. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v23n1-2/metodologia1.pdf>

¿QUIÉN PUEDE SER LLAMADO BUEN PROFESOR?... UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ALUMNOS DE PREPARATORIA.

Eje temático: Calidad Educativa, ¿debemos abandonar el factor humano para alcanzar cifras?

Dora Isabel Cua Aguayo¹

Pedro José Canto Herrera²

Resumen: El trabajo del profesor ha sido un tema estudiado y hablado desde su aparición como oficio formal hace más de un siglo (Heller y Greenleaf, 2007), sin embargo es común escuchar del tema tanto de manera formal como informal, dándole mayor valor a la que aparece publicado como resultado de un examen estandarizado. Esta situación ha conllevado una homogeneización en el entender el concepto del profesor y más aún del Buen Profesor, pero ¿es posible hablar de una homogeneización en evaluación y perfiles cuando la educación es única en cada aula? Este trabajo pretende muestra parte de una investigación iniciada en una preparatoria de Yucatán, en la que mediante la administración de un primer instrumento semi-estructurado se observa la opinión de los alumnos a la personas de su profesor, en el que ellos señalan en mayor medida características humanas frente a las características técnicas, llevando a preguntarse si los mecanismos empleados comúnmente son los mejores o si deberían considerar una reestructuración en sus sistemas.

Palabras clave: Profesor, Perfil del profesor, Buen Profesor, Nivel medio superior, Comentarios de los alumnos.

El profesor en la historia

El origen del profesor y sus implicaciones se remonta al momento en que la labor de enseñar un arte u oficio tradicionales tuvo influencias económicas y sociales que le demandaron a los encargados de la educación ajustes en su personal y espacios de formación para sus profesores; repasar todos los momentos en que ocurrieron los cambios sería una tarea imposible, ya que dependiendo del contexto fue la magnitud o momento de cambio; por ejemplo, en México, la idea de enseñanza fue concebida cuando el país era colonizado por los españoles, quienes quisieron introducir el concepto de espacio de formación con la finalidad de instruir a las personas que les serían de ayuda en su acercamiento al nuevo contexto en el que se estaban adaptando, siendo también necesaria la creación de espacios en los que algunos muchachos pudieran formarse para la profesión de docente (Zoraida Vázquez y Kazuhiro Kobayashi, 1992). Con el paso del tiempo, la formación del profesor fue incluyendo elementos en su diseño que pretendían apoyar al profesor, dado que el énfasis que la misma sociedad le estaba brindando a la enseñanza, estaba provocando dificultad por las tendencias globales que hacían hincapié en la formación de maestros que pudieran

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México
Correo electrónico: doracua@gmail.com

² Universidad Autónoma de Yucatán, México
Correo electrónico: pcanto1962@gmail.com

atender a las indicaciones institucionales y a las necesidades de cada alumno de la misma medida, siendo la habilidad de equilibrio la que predominaba en aquellos profesores que se encontraban en función (UNESCO, 1998).

Con esto se pretende mostrar que el rol docente es cambiante, que depende de los intereses sociales en los que se encuentre inmerso, pero que siempre debe partir de la concepción de enseñar y formar con conocimientos para la vida a los alumnos. Mientras que en la actualidad el profesor es concebido como la persona que tiene a su cargo la formación de alumnos en los que debe desarrollar competencias, mismas que él debe tener dominadas previo a estar frente al grupo, atribuyéndole asignaciones más allá de la mera transmisión de conocimiento, eliminando con ello la posibilidad de ser un profesor sin ser un buen profesor (Torres, 2017). Sin embargo, esta descripción del profesor ya había sido presentada por la UNESCO, en un documento publicado en 1996 que contenía un análisis de opinión de niños acerca de lo que en ese momento era considerado como Buen Profesor, dando por entendido que el profesor era “el mejor” por el hecho de haber elegido esa profesión, revelando en ese momento que las características sobresalientes de esos profesores eran la empatía o amistad brindada al alumno, su capacidad de escucha, su rol como modelo social y la capacidad de ayuda en el crecimiento y desarrollo del alumnado.

Actualmente el profesor se encuentra en un momento de variación en su práctica, ya que a menudo los contextos de acción son distintos a lo que se espera cuando se ingresa a la práctica real, mirándose por ejemplo, diferencias entre los estilos de enseñanza, la cantidad de alumnos con los que se trata, la calidad en recursos e infraestructura que se tiene, el dominio de contenidos básicos por los alumnos o nivel de uso de tecnologías por mencionar algunos. Siendo estas variantes algunas de las muchas causas por las que la profesión docente continúa teniendo cambios en su organización.

La estandarización de una idea acerca de lo que es o debe ser el profesor, resultando particularmente atractiva cuando se requiere que un profesor con alumnos de bajo desempeño alcance los mismos resultados que otro profesor con alumnos de puntajes más altos o puntajes más altos, queriendo que mediante la observación de un profesor se obtenga la receta mágica que proporcione la guía para que otros profesores realicen en su práctica lo que hace aquel que obtiene mejores resultados. Pero no basta con formar a los profesores en habilidades extra, sino que hay que motivarlos desde dentro, ya que como bien dice Gracia (2007), el profesor es *profesor* (valga la redundancia) cuando se siente impulsado por un deseo interno del que no puede desprenderse, una necesidad de realizarse en aquello que realmente le haga sentir bien como persona, siendo la enseñanza ese motor. Cuestión por la cual la observación de algo intrínseco no puede ser medible ni cuantificable en términos físicos, llevando a la reflexión acerca de las medidas que se utilizan para la realización de otras formas de valorización de este elemento del profesor.

Profesor seleccionado como Bueno

Ser profesor implica mucho más que solo haber elegido la profesión como una opción sencilla de la vida, ya que como se mencionó anteriormente el ser profesor conlleva una responsabilidad social, un compromiso con el futuro, con la formación que tendrán los profesionistas que en este momento son alumnos, siendo la evaluación una manera de controlar el desempeño del personal docente que se encuentra en esta función, y con

ello apoyar la formación de ese futuro. Así, Carbajosa (2011) menciona que “a menudo [la evaluación] se presenta como el medio para medir el rendimiento del alumno, para calificar el desempeño del docente o para seleccionar a los mejores” (p. 184), recurriendo a ella como medida de observación a la enseñanza procurada por el profesor. Sin embargo, la enseñanza varía de país en país, de cultura en cultura, de grupo en grupo e incluso de alumno en alumno, siendo el profesor el encargado de realizar los ajustes al perfil ya establecido como óptimo para atender de la mejor manera las necesidades del alumno. Estas son algunas de las razones por las que la evaluación del profesor toma matices delicados y variados según el contexto, ya que la soltura que tienen las adecuaciones realizadas por el profesor implica también a nuevas maneras de evaluación, en las que se consideren las particularidades que el profesor realiza en conjunto con los resultados de los alumnos. Lo que se escucha bien, pero que no es práctico cuando se trata de dar resultados de un día para otro eliminando las subjetividades que estos pudieran tener, llevando a la necesidad de utilizar los exámenes estandarizados que evalúen las principales capacidades que el profesor debe poseer al encontrarse frente a grupo, mostrando como resultados objetivos las calificaciones de “aprobado” o “reprobado”, confundiendo la calificación con el verdadero sentido de la evaluación: la retroalimentación para el crecimiento.

El problema de esta confusión radica en el mal uso que se le da en algunos lugares a los resultados de las evaluaciones, ya que como dicen Alcaraz, Navas y Sola (2016) “no puede tratarse ni de una tarea de control externa, ni de un mero trámite burocrático-administrativo, sino de un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en un aula” (p. 28). Es indiscutible el conocimiento que aporta mirar los resultados de una prueba, sea del tipo que sea, los resultados siempre llevan a pensar en los atributos que se tienen y en las áreas que se deben mejorar, siendo el trabajo de los directivos la implementación de los pasos posteriores a la prueba.

Ante este contexto la retroalimentación de las pruebas realizadas a los profesores es un aspecto obligatorio, para la recolección de elementos necesarios previos a la afirmación de una caracterización profesional; ya que al mostrar el detalle del desempeño del profesor se está promoviendo la actitud de confianza y tolerancia a los resultados, ya sea mostrando las fortalezas que se posee o mostrando los aspectos que aún se deben trabajar. Transcendiendo con este hecho a la evaluación, llevándola a una implementación acorde en la determinación de características que debe poseer un Buen Profesor, dejando la imposición o el beneficio administrativo para mostrarle al profesor lo que en realidad encierra el constructo, ayudándole a crecer como persona, realizando con el profesor lo que muchas veces se promueve realizar con los alumnos (Cano, Martínez y Córdova, 2017). Es decir, considerar en la formación del profesor la retroalimentación constante como lo es en el alumno al momento de pedirle mejorar sus calificaciones, desempeño en tareas o actitudes.

En México, el tema ha sido considerado en los planes de desarrollo social como uno de los ejes más importantes a trabajar, siendo la Secretaría de Educación Pública (SEP) la encargada de promover programas que ayuden al profesor en su crecimiento, iniciando con el establecimiento de perfiles educativos por niveles; y aunque la SEP se encargue del funcionamiento de las escuelas públicas, es un ejemplo constante para las instituciones de tipo privado en sus metodologías y modelos educativos. Por lo que la preocupación por la evaluación del profesor afecta a ambos grupos, por ejemplo en las

escuelas de tipo privadas, la selección y acreditación del profesor está en función de sus clientes directos, así como de las afiliaciones o intereses de la misma; mientras que en las escuelas de financiamiento público queda en el control estricto de la SEP, siendo la administración de exámenes de oposición para la asignación de plazas una de las maneras que utiliza la Secretaría para controlar la calidad de los profesores que ingresan a las aulas de las escuelas públicas.

Actualmente existe una amplia demanda al oficio de profesor y poca capacidad de absorción al personal que solicita el ingreso, por lo que se han tomado medidas que eviten marcar al docente con las etiquetas de aprobado o reprobado, incluyendo en la etapa más reciente la posibilidad de adquirir un perfil como “Idóneo” o “No idóneo”, que le permita permanecer en lista de espera para la asignación y no ser simplemente juzgado por no haber obtenido una plaza al momento de asignación general. Sin embargo, al revisar las cifras de los resultados de este examen se obtiene que 50.2% de los 23,972 profesores que lo sustentaron obtuvieron el perfil Idóneo (SEP, 2016) y el resto no lo logró, llevando a cuestionarse ¿será que el 49.8% posee habilidades que no son reflejadas en esta prueba?, ¿se estarán realizando mecanismos apropiados en la selección de profesores a los centros educativos? o ¿se procurará la formación continua posterior al examen?, siendo las instituciones las responsables de las respuestas. Siendo de nuevo la causa de estas preguntas la poca información que se proporciona acerca de los resultados más allá de la palabra, provocando la idea de que aquellos profesores no son buenos profesores, que aún no están listos para estar frente a grupo, pero en realidad ¿existen los argumentos necesarios para dar sentido a esas afirmaciones? ¿Será que esos profesores poseen habilidades que son reconocidas solo por grupos específicos con necesidades específicas? Siendo esta una de las características que deberían ser consideradas esenciales para en el profesor, la particularidad de su trabajo frente a cada grupo.

El Buen Profesor

La integración de un perfil de profesor de calidad es un trabajo delicado, que requiere incluir cualidades de un profesor dedicado y presentarlas de manera sucinta, sin cabida a ajustes; lo que en contextos particulares resulta difícil, siendo las instituciones particulares las únicas capaces de realizar adecuaciones si así lo consideraran necesario, sin ser este un limitante para las instituciones públicas, ya que siempre es posible realizar ajustes sin atentar contra las normas nacionales.

Por esta razón, para fines de la investigación aquí presentada, se toma la opinión de Imbernón (2015), como concepción origen y cercana a lo que se pretende mostrar con los resultados de lo que se está hablando, al explicar que el perfil debe constituirse por la organización de sus recursos, tanto materiales como humanos y el pleno conocimiento de la materia, siendo estos poco considerados en una evaluación escrita, autor que además reflexiona diciendo que:

Lo importante no son las diversas metodologías o las técnicas de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesor o profesora por el aprendizaje del alumnado y cómo éste se origina en todo el proceso de enseñanza. Es pensar qué voy a enseñar, cómo lo voy a hacer y qué quiero que aprendan mis alumnos. (p.6)

Parte de las investigaciones realizadas previas a este texto sugieren la posibilidad de reestructurar las maneras de acreditación de profesores, en especial si se trata de lograr distinciones a su labor, puesto que ello implica la emisión de un juicio. Madaus y

Kellaghan (2000) realizaron un trabajo de este tipo en una escuela normal observando que no todos los estudiantes mostraban afinidad a la profesión, lo que les llevó a pensar que tal vez el problema va más allá de la reprobación al examen nacional, sino que tiene sus orígenes en el momento de su decisión universitaria, ofreciendo como sugerencia la posibilidad de combinar los datos obtenidos mediante: 1) la aplicación de pruebas de rendimiento orientadas al cumplimiento de las metas institucionales; 2) el uso de los recursos asignados dentro del modelo orientado a las decisiones; así como los 3) datos provenientes de observaciones y entrevistas que típicamente se aplican en los modelos naturalistas. Es decir, una evaluación que sea integra para resultados lo más aproximados posibles al contexto real.

Llamar al profesor “bueno” normalmente implica que posee características de un listado de manera óptima, que ha logrado cumplir con lo solicitado en un curso y que los alumnos lo reconocen como tal al responder un cuestionario al final del curso para evaluarlo, cuestiones que no garantizan la excelencia de su labor, pero que tampoco limitan sus cualidades. El problema de este tipo de medidas es que “resulta ingenuo creer que se puede medir y evaluar la calidad del docente mediante la aplicación de un instrumento en un momento determinado” (Galán, 2007: 92). Por lo que sería vital para la evaluación realizada comúnmente la integración de elementos personales del contexto y tiempo de cada escuela que le dieran un sentido más aproximado a su realidad y no a una realidad general preestablecida.

La investigación aquí presentada parte del deseo de continuar el tema que otros autores han trabajado, principalmente la descrita por el Dr. Bain en 2004 al publicar su libro titulado *What the best the college teacher do*, y que dos años después fue traducido al español *Lo que hacen los mejores profesores*, que presenta una metodología que le llevó a demostrar que los mejores profesores son aquellos que trascienden positivamente en la vida de sus alumnos. En dicha investigación se partió de la opinión de alumnos que se encontraban funcionalmente estables en sus empleos, preguntándoles acerca del profesor que identificaran como el mejor entre sus recuerdos, incluyendo con ello a los profesores que los alumnos le señalaron como los mejores, mismos que fueron seleccionados para realizar observaciones de sus sesiones, revisión de cuadernos de trabajo de los alumnos, trabajo con grupos de interacción y entrevistas dirigidas que le proporcionaran los elementos que necesitaba para confirmar su idea inicial.

Propósito del estudio

El propósito general de esta investigación es “Identificar la conceptualización del Buen Profesor por medio de las percepciones mostradas por los alumnos en el nivel medio superior, en una escuela del Estado de Yucatán, México”.

Método de investigación

Este trabajo pretende tomar la idea del Dr. Bain, acerca de que la labor docente debe ser mucho más que lo plasmado en pruebas estandarizadas, para lo cual él realizó una serie de procedimientos que le permitieran reconocer a los mejores profesores a través de su trabajo, ya sea con las respuestas de alumnos, observaciones a la práctica del profesor, la búsqueda de comentarios en común en torno al mismo profesor, la revisión de cuadernos de trabajo y los logros obtenidos por los alumnos a quien impactó. Metodología que pretende ser realizada de manera similar en un trabajo de tipo

transversal, en el que solamente se observe un momento determinado del alumno y su relación con el profesor caracterizado como Bueno. En el trabajo presentado aquí solamente se logrará observar una de las primeras fases, la observación y discusión de los primeros resultados obtenidos mediante la resolución de encuestas que han sido adaptadas por vez primera al nivel medio superior en México, ya que anteriormente se habían utilizado para evaluar objetivos en nivel superior.

En esta investigación se recurre tanto al análisis cuantitativo como cualitativo, cada una respetando la metodología de análisis. El instrumento que se adaptó para el nivel educativo es que utilizado en el Proyecto “La excelencia del profesor/a universitario en España y México” iniciado en el año 2015 por la Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Educativa (RIECA).

Dicho instrumento está compuesto de cuatro apartados: *Datos generales*, rellenos con datos socioeducativos del alumno; el segundo referente a las *Actitudes o acciones del Buen Profesor*, compuesto a su vez de dos partes, uno que lista acciones y otro que lista actitudes, teniendo como diferencia lo que el profesor hace en su práctica (el actuar) y lo que el profesor es o transmite ser (el ser), en la que los alumnos debían indicar un ranking del 1 al 3; la tercera sección muestra una *Escala de caracterización del Buen Profesor*, en la que les pide pensar en un profesor y responder evaluando al profesor y su práctica docente, siendo 44 ítems que clasifican las descripciones en escala Likert, desde Nunca hasta Siempre. Es en la última sección que se considera un análisis cualitativo, ya que plantea tres preguntas para valorar el pensamiento del alumno, principalmente en torno al profesor, y con ello a lo que realmente debería ser evaluado en el profesor; la primera pregunta solicita el nombre del profesor que evaluó en el apartado anterior, la segunda pide el nombre de otro profesor que hubiera surgido a partir del instrumento y la tercera en la que ellos definen con sus palabras al Buen Profesor.

El instrumento fue resuelto por 162 alumnos, entre alumnos de segundo y tercer año de preparatoria, esto para contar con un marco de mayor percepción acerca de los profesores que han conocido en la misma institución en que se encuentran. En cuanto al mecanismo de análisis, se realizó por medio del vaciado de información a una base de datos del programa estadístico SPSS, (Statistical Product and Service Solutions), que está diseñado para procesar información de gran cantidad mediante algoritmos presentes en el programa que facilitan el análisis de los datos y con ello de la descripción de frecuencias en las respuestas de los alumnos, por lo que fue utilizado en una parte del instrumento, dejando el apartado de preguntas abiertas al análisis cualitativo-inductivo. El análisis de esta sección fue por la frecuencia de profesores y por la descripción que les otorgaban al nombrarlos, iniciando con la creación de relaciones entre categorías emergentes en las respuestas, aquellas que aparecían constantemente en distintos comentarios, posterior a esto se tomó una posición teórica que la avalara la postura, generando con esto a nuevas dudas, nuevas maneras de razonar, necesidad de nuevos informantes, necesidad de validación por otros medios, comparación con otras teorías, hasta finalmente la consolidación de una nueva (Goetz y LeCompte, 1985). Por lo que en este punto es importante recalcar que este trabajo muestra solamente una parte del proceso de investigación, ya que en siguientes etapas se trabajará con profesores para verificación y contrastación de los datos.

Resultados

Los hallazgos de este análisis tienen la intención de despertar en los lectores las mismas inquietudes que la de los autores al decidirse por el tema presentado, por lo que no se presentaran como hechos irrevocables sino como hechos cuestionables, tanto en el contexto de la investigación como en los procesos de análisis, lo importante de esta investigación es pensar, es atreverse a dudar de los mecanismos de evaluación docente ya establecidos como “ideales”.

La primera parte del instrumento fue valorada mediante la realización de la prueba de confiabilidad usando el paquete estadístico, obteniendo un Alfa de Cronbrach de 0.895 que en palabras representa un nivel óptimo de confiabilidad. De este análisis general, se observa que en el primer apartado del instrumento presentaba una serie de acciones o actitudes que el profesor puede mostrar al grupo cuando están en contacto, sobresaliendo la facilidad por transmitir conocimientos que se refiere a la manera en la que el profesor presenta su tema, también destaca la disposición de dar el aprendizaje de manera única y en tercer lugar el diseño que tienen las actividades realizadas por el profesor para reforzar el aprendizaje (Figura 1).

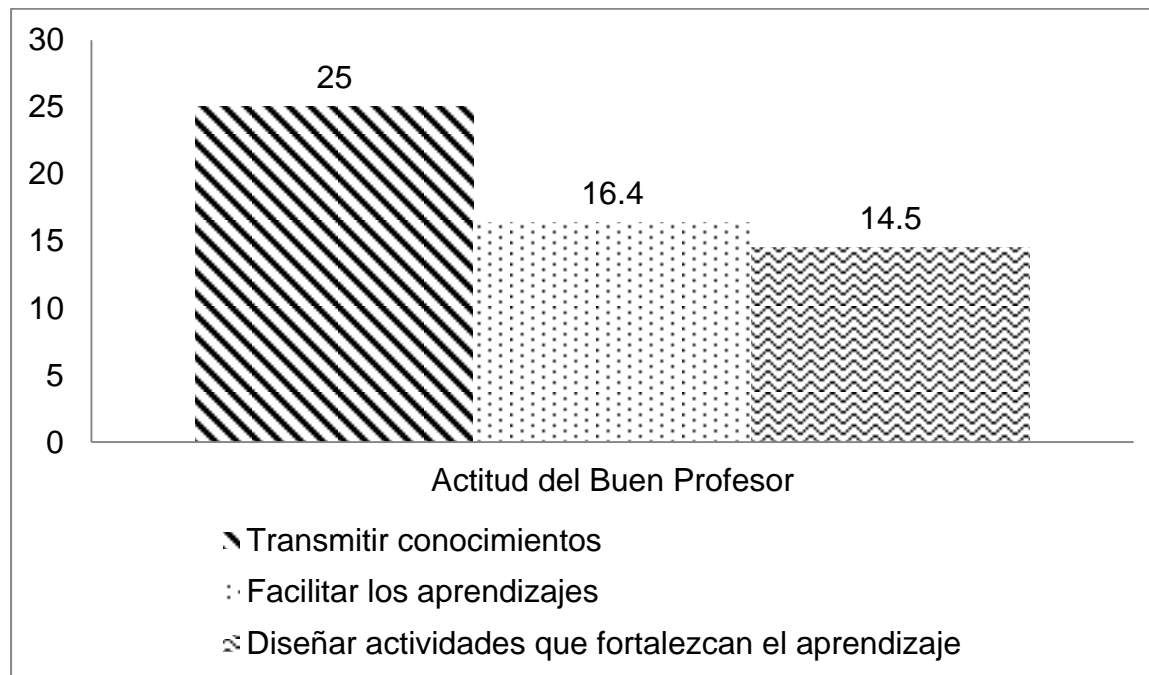


Figura 1. Tres principales actitudes del Buen Profesor según los alumnos³

El segundo apartado ha sido analizado de manera similar, mostrando aquellas características que han destacado en las respuestas de los alumnos pero en este caso las cinco principales respuestas, ya que el instrumento pedía justo eso al alumno, numerar las cinco principales acciones que distinguen a un profesor excepcional de otro, pero en esta ocasión refiriéndose a la esencia del profesor. En la Figura 2 se muestra que el listado lo encabeza la posibilidad de apasionarse con la profesión, ese

³ La gráfica y los porcentajes han sido tomados de los puntajes más altos en la observación de las tres respuestas de mayor frecuencia y el orden que ocuparon en la jerarquización.

gusto que el profesor tiene e impregna a cada clase, seguido por la habilidad de exponer, la manera de mostrar el valor de la justicia, el respeto que muestra a los alumnos y la organización que saben hay detrás de cada una de sus clases.

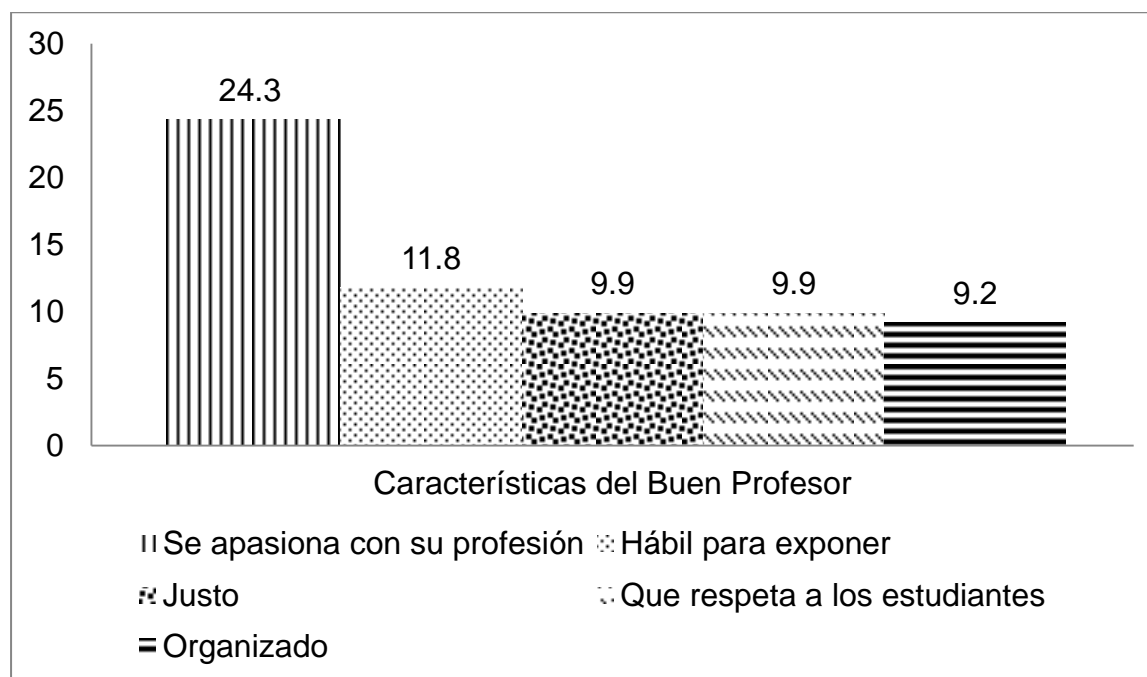


Figura 2. Cinco principales características del Buen Profesor por alumnos

El tercer apartado del instrumento es el más amplio y es precisamente para sensibilizar al alumno, para hacerle reflexionar al ir leyendo si su profesor posee las cualidades que son utilizadas comúnmente en las evaluaciones al profesorado para que la siguiente sección se atreva a opinar si es capaz de seguir pensando en ese profesor como el mejor y por qué. En cuanto a los resultados de este apartado no es posible generar una tabla que exprese grandes hallazgos, ya que fueron resueltos pensando en el mejor profesor que tuvieron y por tanto los calificaron bien en su mayoría, mostrando el mayor promedio en la calificación de “Siempre” y el resto del promedio distribuido de manera conjunta en las otras tres opciones.

El cuarto apartado analizó la frecuencia en que nombraban a ciertos profesores y como los volvían a nombrar cuando se les preguntaba si lo cambiaban después de haber respondido el instrumento, por lo que este apartado centró su interés en la breve descripción que los alumnos hicieron de sus profesores. Conceptualizar algo que desde el principio ya ha sido hablado por varios autores, que ya se ha proclamado como una abstracción resulta poco novedoso, sin embargo los resultados obtenidos son especiales porque no han sido analizados queriendo cubrir o imponer una teoría que hablara de las necesidades y beneficios que da el tener esos buenos profesores, sino que pretendió mostrar que es posible trabajar una sólo pregunta formulada para un contexto tan amplio con este.

Los resultados del análisis a la pregunta *¿cómo describirías a tu Buen Profesor?* fueron organizados y reorganizados hasta convertirse en ocho categorías que agrupan las opiniones de los alumnos dependiendo de la temática, ya que las 162 respuestas se

obtuvieron 238 unidades de significado, que fueron contrastadas con la teoría para poder obtener una organización final de lo que se había encontrado.

Dichas categorías han sido agrupadas en macro-categorías, que han sido rescatadas de la revisión de literatura realizada como una de las fases de análisis inductivo, en la que ha destacado la investigación realizada por Wilson, Shulman y Richert (1987), quienes hablaban de una organización de los saberes que el docente debe poseer para la realización de un trabajo eficiente.

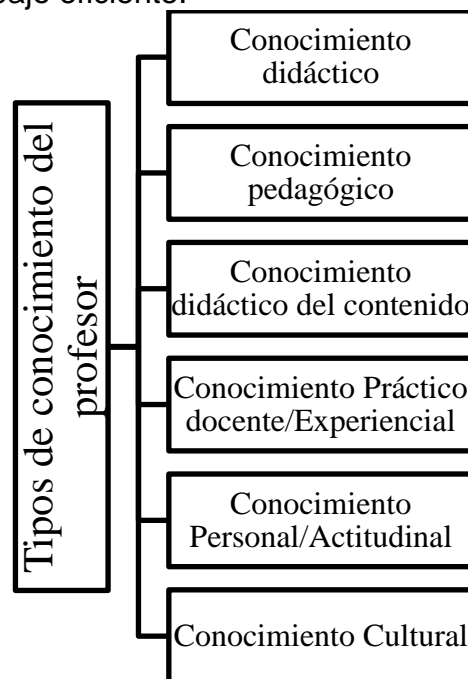


Figura 3. Teoría de acerca de los Tipos de conocimiento del profesor de Wilson, Shulman y Richert (1987)

La teoría que mantienen estos autores es que para ser un docente que impacte de manera trascendental al alumno debe poseer elementos precisos, llamándolos tipos de conocimiento, tales como el disciplinar, el pedagógico, el didáctico de contenido, el Experiencial, el Personal y el Cultural, pero que para las Categorías creadas no eran necesarias todas, procediendo a la selección final y quedando como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Matriz de agrupación de categorías en Macro-categorías por eje de Conocimiento del profesor (Respuestas de alumnos)

| Macro-categorías | Categorías | Unidades de significado |
|--------------------------------------|---|-------------------------|
| Conocimiento didáctico del contenido | Buen didacta | 62 |
| | Fuente de conocimientos más allá de la asignatura | 8 |
| | Responsabilidad por el conocimiento del alumno | 45 |

| | | |
|---|-----------------------------------|----|
| Conocimiento Práctico docente/Experiencial | Habilidades comunicativas | 16 |
| | Gestión del aula | 10 |
| Conocimiento Personal/Actitudinal | Rasgos de personalidad | 38 |
| | Relación con los alumnos | 37 |
| | Vocación por la profesión docente | 22 |

Es observable que las primeras respuestas que los alumnos dieron señalando un espacio dentro de las opciones hablaban de mucho, pero al ver la organización de un conjunto de ideas y que principalmente hable de lo que se ha venido hablando acerca del profesor, es un tema aún más grande para estudiar. Y es para contextualizar aún más que se presentan también algunos de las Unidades de significado rescatadas de las respuestas de los alumnos.

Conocimiento didáctico del contenido.

Este eje muestra comentarios de alumnos que manifestaron que el Buen Profesor es el que posee conocimiento de la materia, de los recursos, las estrategias de enseñanza, que posee también responsabilidad hacia el futuro del alumno, de lo que aprende no solo de para la asignatura sino para la vida.

“relaciona los conocimientos anteriores con los nuevos, tiene la disposición de resolver dudas, está abierto al dialogo sobre la materia, da los temas en una forma en la que para el alumno es fácil comprender” (B_DID_ A22)

“Aquel que busca que sus alumnos alcancen sus metas y buenas calificaciones, que se preocupa por el bienestar de todos más allá de lo profesional y que sea como un amigo que te motive a seguir adelante” (F_CON_EX_A98)

Conocimiento práctico/experiencial.

En este tipo de conocimiento aparecen características del Buen Profesor referentes a la manera en que se comunican con los alumnos, ya sea estructurando la sesión, dando indicaciones de una tarea, manteniendo el orden de las clases o enseñando la materia con claridad de palabras, ejemplos, argumentos y sobretodo escuchando, llenando espacios que el alumno no sabía que tenía, pero que reconoce le ayudan en su formación.

“Es un buen profesor, siempre habla sobre temas interesantes y su manera de comunicarse es única porque usa palabras precisas” (H_COM_ A2)

“el buen profesor debería no ser nuestro amigo, sino algo entre amigo y profesor (donde tengamos la confianza de contarle nuestros problemas en lugar de buscar la respuesta en fuentes no confiables)” (GEST_AU_A75)

Conocimiento personal/actitudinal

Esta Macro-categoría se refiere a los aprendizajes que resultan de la interacción del profesor con sus alumnos, de cómo es que este tipo de conocimiento ayuda al profesor en el establecimiento de relaciones basadas en la confianza de mostrar al alumno la originalidad de su persona y del amor a su profesión mediante clases magistrales.

“Buena persona, buen sentido del humor, agradable, enseña bien, puntual, honesto, estricto, hace agradable su clase” (R_PER_A113)

“Entiende nuestras limitaciones, se preocupa por nosotros, es tolerante, no se limita a dar su materia y ya” (REL_AL_A104)

A manera de conclusión de esta etapa se recalca la importancia no tomar este análisis como el único, sino como una posibilidad, como un ejemplo de lo que un pequeño instrumento es capaz de mostrar.

Discusión y Conclusiones

El Buen profesor, existe, es conocido por su manera de ser y actuar, pero no de manera conceptual precisa, situación que ha permitido la generación de perfiles adaptados a las necesidades de quienes lo crean, alejado muchas veces del que realmente se necesita. Por ello la opinión más cercana y real de este personaje son las conversaciones informales ocurridas ente los alumnos y profesores, quienes se encuentran inmersos a los contextos reales en los que se desenvuelven, y en este caso particularmente la de los alumnos.

Los resultados obtenidos de en esta investigación dieron como resultado lo esperado, se mostró como los alumnos concuerdan en que prefieren a un profesor con cualidades humanas más que técnicas, el considerar al profesor como un ser, no como un objeto que pueda ser sustituido, sino que un agente que influye directamente en el aprendizaje, y considerando también la parte relacional, es decir, formando la imagen del Buen Profesor compuesta de un tercio de Buen Didacta y dos tercios de humanidad, que para muchos sistemas de evaluación de calidad debería ser clave en el desarrollo de próximos instrumentos.

Esta investigación plantea como recomendación la redefinición de los modelos ya conocidos y ambiguos que solo abogan por una parte del Ser docente, considerando que frente a grupo lo que realmente importa es que “los grandes profesores transmiten gusto por el conocimiento, acompañan y retan la libertad de sus alumnos” (p.13), que enseñen habilidades más allá de las establecidas o medibles en instrumentos, sino habilidades de aprendizaje para la vida (Palomera Martín, 2014). Por esto es que se reitera la necesidad de tomar esta investigación como un ejemplo, no como algo generalizable, porque así como en esta se obtuvieron estos resultados es probable que en otro contexto los resultados sean distintos.

Gilbert (2000) proyecta que la clave para el éxito profesional docente, depende de la formación que el profesor haya tenido, sin embargo, no siempre ocurre de esa manera, no son los formados en la educación los que destacan al momento de ser evaluados, prueba de ello es el resultado observado en este trabajo, ya que el profesor destacado no fue profesor desde su inicio, sino que descubrió la posibilidad después de un encuentro con las aulas. Por lo que la formación posterior al ingreso a la práctica educativa es necesaria e indiscutible.

No está de más decir que aunque es un tema bastante hablado ha sido poco concretado, al menos en México, lo que podría significar que aún le falta bastante para su consolidación como en otros países, en los que se ha reconocido la necesidad de formación y actualización de sus profesores más allá de su ingreso o aprobación al examen, sabiendo que como persona tiene cualidades pero necesita ser motivado para continuar aprendiendo.

Referencias

- Alcaraz, N., Navas, M. F., y Sola, M. (2016). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: Harvard University Press Londres.
- Cano, L. G., Martínez, F. G. L., & Córdova, K. E. G. (2017). Percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la retroalimentación y su incidencia en el rendimiento. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(14).
- Carbajosa, Diana. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 181-190. Recuperado en 28 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200011&lng=es&tlng=es.
- Galán, A. (2007). El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro. *Madrid: Ed. Encuentro*.
- Gilbert, R. (2000). *¿Quién es bueno para enseñar?* España: Gedisa.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. Madrid: Morata
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario jurídico y económico Escorialense*, (40), 807-816.
- Heller, R., y Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy instruction in the content areas: Getting to the core of middle and high school improvement*. USA: Alliance for Excellent Education.
- Imbernón, F. (2015). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. *Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Madaus, G. F. y Kellaghan, T. (2000). Models, metaphores and definitions in evaluation, en D. Stufflebeam, G. F. Madaus y T. Kellaghan. *Evaluation models: viewpoints on educational and human services* (19-32). Boston: Kluwer Academic Publishers. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=5679vdyleZMC&printsec=frontcover&dq=Evaluation+models:+viewpoints+on+educational+and+human+services&hl=es&ei=f82GTObaOI7EsAPWnuidCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Palomera Martín, R. (2014) ¿De qué es capaz un buen profesor? *Papeles de la Fundación Botín. Observatorio* 1(1). 1-13.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2016). *Distribución de resultados del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior*. Número y porcentaje de sustentantes de Ingreso por entidad federativa y grupo de desempeño, En Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior ciclo escolar 2016-2017. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/ingreso_2016/estadisticas_concurso/
- Torres, R. M. (2017). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista colombiana de educación*, (47). En red: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5512/4539>
- UNESCO (1996). *What Makes a Good Teacher? Children Speak Their Minds*. E. Khawajkie (Ed.). ERIC Clearinghouse.

UNESCO (1998). *World education report 1998: teachers and teaching in a changing world*. UNESCO, Paris, France.

Zoraida Vázquez, J. y Kazuhiro Kobayashi, J. (1992). *La Educación en la Historia de México*. Colegio de México: México.

RETOS DE LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA BENC

Eje temático 3

Los estudiantes:

¿Cómo aprenden?, ¿qué quieren aprender?, ¿por qué deben aprender lo que enseñamos?

Autores: Gloria Leticia Cepeda Estrada ce_lego24@hotmail.com, Cecilia Reyes Olivans cecy295@hotmail.com, Irma Pérez Casillas perezirma_@hotmail.com, César Gress Rodríguez gresscesar@hotmail.com

Instituciones de procedencia: Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC) y Escuela Normal Experimental (ENE). México.¹

RESUMEN

La tutoría académica representa un reto para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila, como institución de educación superior, requiere de un programa institucional, que desde el inicio y a lo largo de su formación, el estudiante reciba el acompañamiento tanto en lo individual como en grupo, en este caso, de un tutor que atienda las necesidades en el ámbito académico, personal y profesional del escolar, a través de una intervención pertinente que conduzca a mejorar los resultados registrados en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD).

La Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC) toma el reto mediante un programa de tutoría integrado por dos modalidades: individual y grupal, la primera un tutor con máximo cinco estudiantes tutorados, mientras que la segunda un tutor con los integrantes de un grado y sección, los cuales pueden ser de 17 a 26 alumnos, las características de los alumnos varían en ambas modalidades. La idoneidad debe lograrse en dos sentidos, el crecimiento integral de las competencias genéricas y profesionales por parte de los docentes normalistas y la mejora constante del profesional de la educación, parte fundamental del nuevo perfil docente.

La evaluación del programa se realiza de acuerdo al enfoque cualitativo con un alcance exploratorio con la aplicación de encuestas para recabar información sobre la visión de los alumnos y entrevistas a tutores para conocer sus perspectivas y necesidades.

Los resultados se analizan con el sistema estadístico SPSS buscando alternativas para crear un sistema de mejora continua que brinde confianza a nuestros egresados en que además de resultar idóneos, su puntaje los posicionará en un lugar privilegiado para obtener su plaza docente en menos tiempo.

¹ Instituciones de procedencia: Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC) y Escuela Normal Experimental (ENE). México.
ce_lego24@hotmail.com, cecy295@hotmail.com, perezirma_@hotmail.com, gresscesar@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción y presentación

Las Escuelas Normales enfrentan las Tutorías como un reto a partir del Plan de Estudios 2012, fundamentado en seis dimensiones: Social, Filosófica, Epistemológica, Psicopedagógica, Profesional e Institucional; en la tercera se observan las necesidades básicas de aprendizaje de sus estudiantes (DOF, 2012), a través de un enfoque didáctico-pedagógico que responde a las características personales del alumno, a fin de apropiarse a herramientas de enseñanza-aprendizaje, técnicas de evaluación y TIC que desarrollen ambientes favorables para el aprendizaje y se alcance el perfil de egreso propuesto.

La Benemérita Escuela Normal de Coahuila (BENC) implementa el Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza (PITEENC), en el 2013, bajo el fundamento de asegurar que el alumno obtenga elementos básicos para su formación personal y profesional (DENAD, 2013, pág. 67), para ello se da a conocer los resultados del examen de ingreso a la Educación Normal, hasta integrar un documento en el que se brindan herramientas de trabajo y para recabar información del alumno, con ello se responde al objetivo planteado por DGESEPE (2017), de atacar al rezago educativo detectado en los resultados de los exámenes aplicados por CENEVAL antes de implementarse el Plan 2012.

1.2 Justificación

La Tutoría Educativa nace como una necesidad de acompañar a los alumnos normalistas en su trayectoria profesional con el fin de evitar la deserción académica, siguiendo la tendencia europea que la observa como una necesidad de apoyo escolar, en lo profesional y en lo personal hacia el alumnado, sin embargo, en el caso de las Escuelas Normales solventar las necesidades presentadas en los docentes con formación normalista, evidentes en los resultados del examen de ingreso al SPD es la prioridad de este programa.

Lo cual se constata en la Guía PACTEN 2018-2019(DGESPE, 2017) donde se solicita analizar las acciones emprendidas para apoyar a los estudiantes de nuevo ingreso de acuerdo a las deficiencias detectadas, entre ellas mejorar sus hábitos de estudio y observar el impacto que esto tiene en los futuros docentes, así como la relación de ello con los resultados en los exámenes de ingreso al SPD.

Los normalistas de Coahuila para ser admitidos a la carrera deben contar con una calificación general mínimo de 8.0 en su Educación Media Superior, y contar con el puntaje que acredite sus conocimientos, el cual en escala de 0 a 100 es igual a 8.0. Por ello se tiene la seguridad de contar con alumnos de excelencia, pero el trabajo inicia una vez que, dentro de la BENC, reciben dos vertientes de acompañamiento dictadas por el PITEENC (2013):

1. Tutoría grupal: Se enfoca en atender temas y tópicos comunes para desarrollar competencias y habilidades intelectuales, practicar valores y demostrar actitudes bajo metodología de enseñanza situada.
2. Tutoría individual: se propone atención personalizada o a grupos pequeños, por catedráticos competentes para esta función

En contrapunto, los resultados expuestos por los exámenes de ingreso al SPD en las generaciones 2014, 2015, 2016 y 2017 infieren un alto porcentaje de idoneidad, la cual muestra crecimiento hasta el año 2016, con un 98%, una ligera disminución en cohorte 2017 que obtiene un 92%, siendo el área más fuerte el que corresponde al examen de Conocimientos y Habilidades para la Practica Docente en comparación con el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales. (Anexos 1, 2, 3 y 4)

Al ser el Nivel III la escala de mayor aceptación, se observa que la fortaleza de los egresados se encuentra en un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente y además demuestran una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas. Mientras que la oportunidad de mejora se indica para las capacidades de estudio, reflexión y búsqueda de la mejora continua en su practica docente, así como el conocimiento de principios legales y filosóficos del Sistema Educativo Mexicano.(Schemelkers, 2016)

Con este panorama se presenta la problemática de mejorar la Tutoría Académica con el fin de que el alumno normalista transite por su vida académica con las herramientas necesarias para el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas indicadas en el perfil de egreso y que esto se traduzca en los resultados de su perfil de egreso. Con ello observar una mejora continua del docente tutor, para garantizar la confianza del alumno y su compromiso con la profesión.

1.3 Objetivos

Objetivo General: Evaluar el programa de tutoría académica y su impacto en la formación profesional del futuro docente.

Tutoría: Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación adecuados para realizar una evaluación óptima que mejore la implementación del programa de tutoría Educativa.

Docentes: Autoevaluar el desempeño docente en la implementación del programa de Tutorías Educativa en las modalidades de individual y grupal, apreciando el desarrollo de las líneas de acción del PITEENC y su impacto en los alumnos normalistas.

Alumnos: Valorar el impacto del PITEENC en los ámbitos académico, profesional y personal del estudiante normalista.

Egresados: Evaluar el impacto de la Tutoría Académica en la evaluación del examen de ingreso al SPD.

1.4 Hipótesis

El trabajo de investigación se desarrolla para comprobar las siguientes hipótesis:

H0: La adecuada preparación de la Tutoría académica no influye en los resultados de examen de ingreso al SPD

H1: La adecuada preparación de la Tutoría académica influye en los resultados de examen de ingreso al SPD

H0: La participación del alumno en el programa de tutoría institucional no mejora su desempeño académico, personal y profesional.

H2: La participación del alumno en el programa de tutoría institucional mejora su desempeño académico, personal y profesional.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1 Marco conceptual

En teoría se dice fácil, el programa opera a través de 30 líneas de acción abordadas durante los ocho semestres con tres ejes temáticos denominados:

1. Desarrollo personal y social,
2. Desarrollo del conocimiento y proceso académico,
3. Desarrollo ético y responsabilidad con la profesión (DENAD, 2013, pág. 80).

Sin embargo, llevar a la práctica la tutoría requiere más que un cuadernillo impreso con ejercicios didácticos, y ese es el reto que asume la BENC.

Primer reto: Mejorar rendimiento académico

Un sistema de tutoría se implementa a partir de tres modelos, que de acuerdo a Arbizu (2014) son: a) Modelo de tutoría integral, b) Modelo de tutoría entre iguales o “Peer-Tutoring” y c) Modelo de Tutoría académica. Luego de un análisis del trabajo sugerido por CGENAD, se entiende que el primero de ellos se implementa en las Escuelas Normales del estado, puesto que el eje central lo constituye el proceso de aprendizaje del alumnado y la ayuda metodológica que recibe del profesorado (Arbizu, Lobato, & Castillo, 2014).

Segundo reto: elevar resultados en examen de oposición

Las líneas de acción propuestas por DENAD buscan un mejor desarrollo de las competencias docentes, lo cual se traduce en mejor desempeño durante el examen de oposición para el ingreso al SPD.

En el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, a través de las tutorías dan el seguimiento y la evaluación que permitan un amplio debate sobre el futuro de la educación superior (Ramírez Castañeda & et.al, 2013), el objetivo es fortalecer la Educación Normal a través de propuestas de trabajo que se generen por la observación de necesidades y características de los jóvenes.

Tercer reto: disminuir deserción escolar

La eficiencia terminal de las Escuelas Normales es una de las preocupaciones de DGESPE en las que la BENC siente la necesidad de cobijarse para proteger a sus alumnos al brindar herramientas que les garanticen una trayectoria escolar exitosa, con un acompañamiento permanente orientado a la resolución de conflictos.

Para ANUIES (2017) esta situación refleja la necesidad que tienen dichas Instituciones de llevar a cabo estudios sobre las características y el comportamiento de la población estudiantil, en relación con los factores que influyen sobre su trayectoria escolar.

Identificar las causas existentes, más allá de una calificación o el cumplimiento con las tareas establecidas, debe ser la prioridad para atenderlas mediante programas y estrategias que mejoren la vida académica, personal, psicológica y de salud de los alumnos, evitando con ello problemáticas tales como la deserción escolar.

Cuarto reto: sentido de pertenencia a la BENC

El sentido de pertenencia parece idílico para los planteles educativo, con jóvenes que en ocasiones sólo buscan un estatus o cumplir con un requisito, ya sea porque los padres son docentes y desean que su hijo continúe con la tradición o por las prestaciones que ofrece la carrera. Pero el “amor a la camiseta”, el deseo de pertenecer a una Escuela Normal, ese debe ganarlo el instituto.

Para Islas Maldonado (2017) la seguridad y el sentido de pertenencia van de la mano, pero se logra con publicidad interna, es decir, realizar el trabajo en el aula, acompañado de estrategias de difusión que permitan socializar con la comunidad los logros del programa, así como cuestionar las necesidades del alumnado para convertirlo en un proceso continuo de mejora.

3. METODOLOGÍA

3.1 Método

El programa de Tutoría Académica de la BENC es evaluado con un carácter puramente exploratorio, se aplica en el semestre par del ciclo escolar 2016-2017, cuando se aplican instrumentos de indagación para conocer la visión de los docentes tutores, el nivel de compromiso, preparación y, por tanto, de idoneidad para fungir en su tarea.

En ella participa una población total de 147 alumnos y una muestra no probabilística de 70 (alumnos de Primero a Tercer grado). Se responde un instrumento digital, auto administrado con escala Likert en la plataforma Moodle de la BENC, aplicado en la biblioteca de la institución, donde se convoca a la totalidad de la muestra, dando a conocer el propósito del instrumento y las instrucciones para acceder al sitio de la plataforma.

Para el procedimiento de análisis de información, se revisa la base de datos para eliminar los datos sesgados, que son dos, quedando 68 estudiantes finalmente en el estudio. Se utiliza el software SPSS, para obtener la estadística descriptiva.

3.2 Resultados de la investigación cuantitativa

Los participantes son 70 alumnos del Primero al Tercer grado de la BENC, cuya edad promedio es de 20 años, originarios en un 56% de la localidad, Saltillo-Ramos Arizpe. (ver Tabla 1) Respecto al sexo, ocho son Hombres y 60 Mujer. Por otra parte, se observa que el 4.55% de 1 "A" ha presentado rezago educativo, en 3 "A" el 2% y un 1% de 3 "B". (ver Tabla 2 y Figura 1)

Tabla 1

Tabla de contingencia: Edad

| Grado | N | Media | Mediana |
|-------|----|-------|---------|
| 1 | 22 | 19.23 | 19 |
| 2 | 16 | 19.75 | 20 |
| 3 A | 17 | 21.65 | 21 |
| 3 B | 13 | 20.54 | 20 |
| Total | 68 | 20.21 | 20 |

Figura 1

Tabla 2

Tabla de contingencia: Ha presentado rezago educativo

| | Grado | | | | Total |
|--------------|-------|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3A | 3B | |
| Sí | 3 | 0 | 2 | 1 | 6 |
| No | 18 | 16 | 15 | 11 | 60 |
| Total | 21 | 16 | 17 | 12 | 66 |

Figura 2

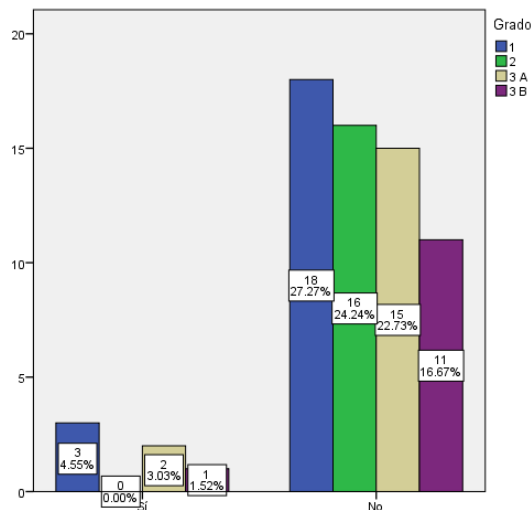


Figura 1: Ha presentado rezago educativo

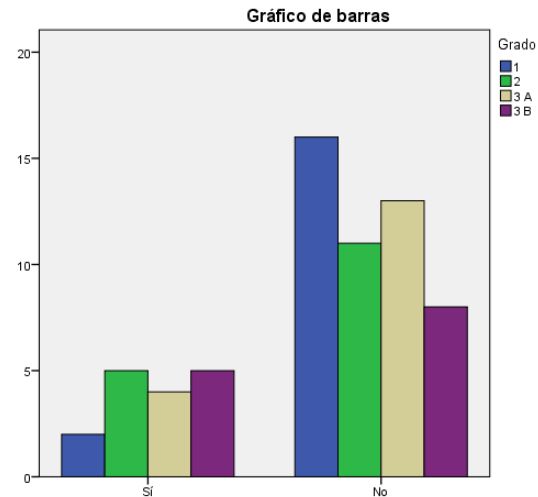


Figura 2: Ha presentado problemas académicos

En el indicador *Ha presentado problemas académicos*, se encontraron los siguientes porcentajes, Primero “A” 3%, Segundo “A” 8%, Tercero “A” 6% y Tercero “B” 8% aceptan que tuvieron dificultades académicas. (ver Figura 2) Llamando la atención que problemas personales se presentan 36% en 1° “A”, 29% en 2° “A”, 41% en 3° “A” y 62% en 3° “B”. (ver Tabla y Figura 3)

Figura 3

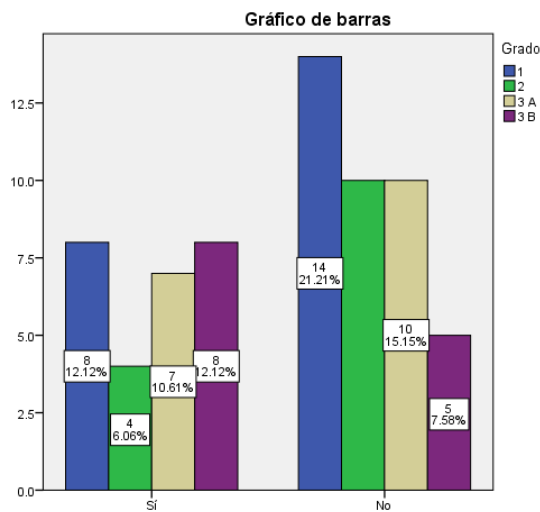


Figura 3: Ha presentado problemas personales

Tabla 3

Tabla de contingencia: Ha presentado problemas personales

| | Grado | | | | Total |
|--------------|-------|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3A | 3B | |
| Sí | 8 | 4 | 7 | 8 | 27 |
| No | 14 | 10 | 10 | 5 | 39 |
| Total | 22 | 14 | 17 | 13 | 66 |

A la pregunta *El tutor muestra buena disposición* se observa que un 73% dice que Siempre. (ver Tabla y Figura 4)

Figura 4

Tabla 4

Tabla de contingencia: Muestra el tutor buena disposición para atenderte

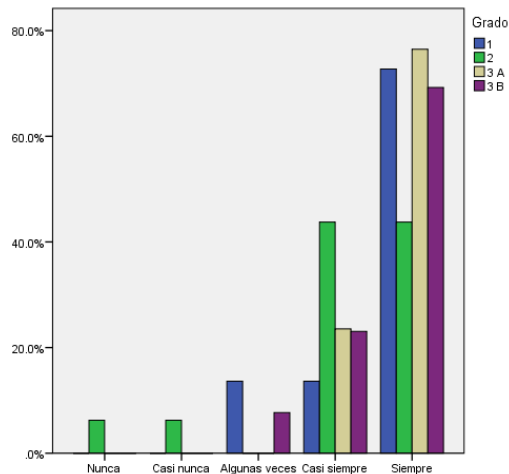


Figura 4: Muestra el tutor buena disposición para atenderte

| | Grado | | | | Total |
|----------------------|-------|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3A | 3B | Total |
| Nunca | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Casi nunca | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Algunas veces | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Casi siempre | 3 | 7 | 4 | 3 | 17 |
| Siempre | 16 | 7 | 13 | 9 | 46 |
| Total | 22 | 16 | 17 | 13 | 68 |

En aspecto de cordialidad y capacidad del Tutor, logra crear un clima de confianza para exponer sus problemas, el 48% dice Siempre, mientras que un 25% Casi siempre, 15% Algunas veces y un 5% Casi nunca y nunca 7% de manera general.

El Tutor tiene capacidad para escuchar tus problemas, se muestra de la siguiente manera: Nunca 15%, Casi nunca 3%, Algunas veces 18%, Casi siempre 27% y Siempre 47%.

Destacando los valores obtenidos en los grupos de tercer grado en cuales se observa lo siguiente:

Sección A Casi siempre 41% y, mientras que Siempre 59%. Sección B, Casi nunca 8%, Nunca 8%, Algunas veces 38%, Casi siempre 15% y Siempre 38%. (ver Tabla y Figura 5)

Figura 5

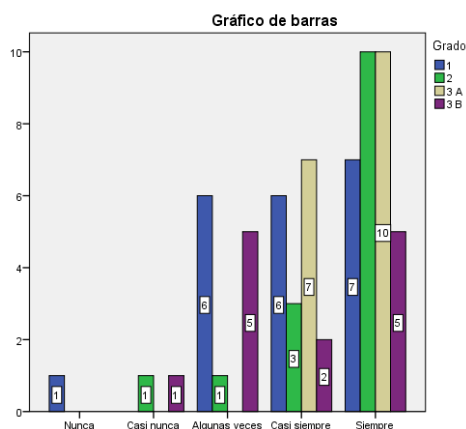


Figura 5: El tutor tiene capacidad para resolver tus dudas académicas

Tabla 5

Tabla de contingencia: El tutor tiene capacidad para resolver tus dudas académicas * Grado

| | Grado | | | | Total |
|----------------------|-------|----|-----|-----|-------|
| | 1 | 2 | 3 A | 3 B | |
| Nunca | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Casi nunca | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Algunas veces | 6 | 1 | 0 | 5 | 12 |
| Casi siempre | 6 | 3 | 7 | 2 | 18 |
| Siempre | 7 | 10 | 10 | 5 | 32 |
| Total | 20 | 15 | 17 | 13 | 65 |

En cuanto al tutor posee formación profesional para brindar orientación adecuada a su desarrollo personal, académico y profesional, los resultados expresa de manera general: Nunca el 4%, Casi nunca 6%, Algunas veces 9%, Casi siempre 9%, Casi nunca, 19, Siempre 61%. (ver Tabla y Figura 6)

Figura 6

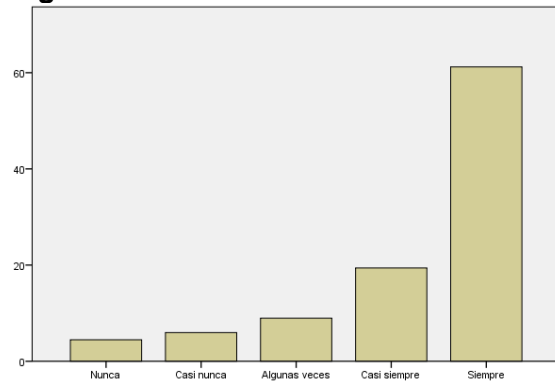


Figura 6: El tutor posee formación profesional para brindarte orientación en tu desarrollo personal, académico y profesional

Tabla 6

El tutor posee formación profesional para brindarte orientación en tu desarrollo personal, académico y profesional

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------|------------|-------------------|
| Nunca | 3 | 4.5 |
| Casi nunca | 4 | 6.0 |
| Algunas veces | 6 | 9.0 |
| Casi siempre | 13 | 19.4 |
| Siempre | 41 | 61.2 |
| Total | 68 | 100 |

Según los resultados expresados: Consideras que tu participación en el programa de Tutoría, el ítem Nunca obtiene 19 menciones, Casi nunca 7.4, Algunas veces 31%, Casi siempre 13.2% y Siempre el 29%, los hallazgos significativos se observan en los grupos en los grupos de 1° y 3° "B", donde algunas veces representa el 32% y 54% respectivamente. (ver Tabla y Figura 7)

Figura 7

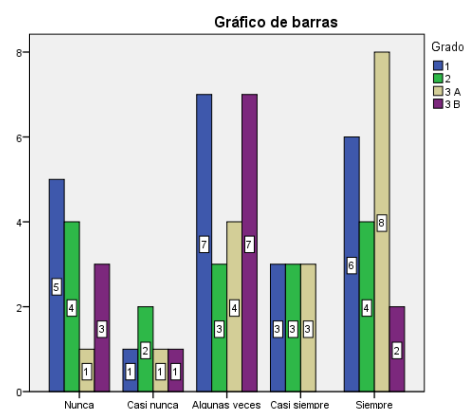


Figura 7: Consideras que tu participación en el programa de tutoría ha mejorado tu desempeño académico, personal y profesional

Tabla 7

Consideras que tu participación en el programa de tutoría ha mejorado tu desempeño académico, personal y profesional

| | Grado | | | | |
|---------------|-------|----|-----|-----|----|
| | 1 | 2 | 3 A | 3 B | |
| Nunca | 5 | 4 | 1 | 3 | 13 |
| Casi nunca | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| Algunas veces | 7 | 3 | 4 | 7 | 21 |
| Casi siempre | 3 | 3 | 3 | 0 | 9 |
| Siempre | 6 | 4 | 8 | 2 | 20 |
| Total | 22 | 16 | 17 | 13 | 68 |

Los alumnos consideran que la Tutoría apoya a su integración a la EN de la siguiente forma: Nunca 15%, Casi nunca 18, Algunas veces 33%, Casi siempre 14% y siempre

18%. En particular llama la atención que 2° "A" considera en un 47%, que algunas veces el programa de tutoría ha favorecido su integración a la Escuela Normal. (ver Tabla y Figura 8)

Figura 8

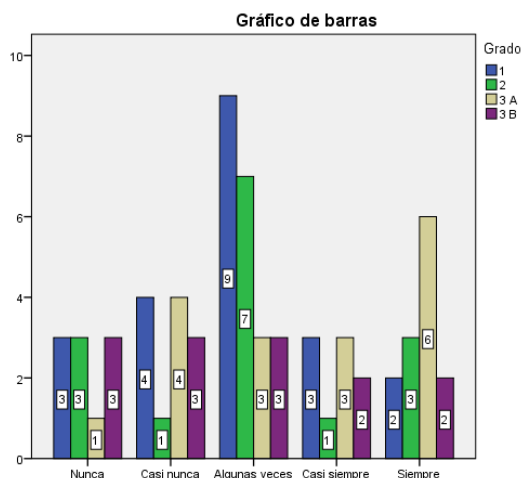


Figura 8: Tu integración a la Escuela Normal ha mejorado con el programa de tutoría

Tabla 8

Tabla de contingencia: Tu integración a la Escuela Normal ha mejorado con el programa de tutoría

| | Grado | | | | |
|---------------|-------|----|-----|-----|----|
| | 1 | 2 | 3 A | 3 B | |
| Nunca | 3 | 3 | 1 | 3 | 10 |
| Casi nunca | 4 | 1 | 4 | 2 | 12 |
| Algunas veces | 9 | 7 | 3 | 3 | 22 |
| Casi siempre | 3 | 1 | 3 | 2 | 9 |
| Siempre | 2 | 3 | 6 | 2 | 13 |
| Total | 21 | 15 | 17 | 13 | 66 |

El hallazgo encontrado respecto a sí el programa de tutoría cumple su función, indica que Algunas veces y Siempre con 37% y 21% son las más destacadas. (ver Tabla y Figura 9)

Figura 9

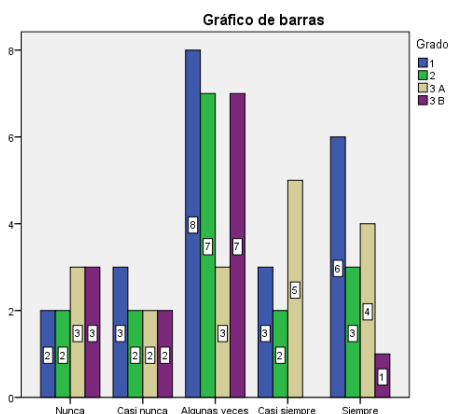


Figura 9: Consideras que el programa de tutoría cumple con su función

Tabla 9

Tabla de contingencia: Consideras que el programa de tutoría cumple con su función

| | Grado | | | | |
|---------------|-------|----|-----|-----|----|
| | 1 | 2 | 3 A | 3 B | |
| Nunca | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| Casi nunca | 8 | 7 | 3 | 7 | 25 |
| Algunas veces | 8 | 7 | 3 | 7 | 25 |
| Casi siempre | 3 | 2 | 5 | 0 | 10 |
| Siempre | 6 | 3 | 4 | 1 | 14 |
| Total | 22 | 16 | 17 | 13 | 68 |

3.3 Discusión

De acuerdo al estudio realizado se observa que el perfil del tutor sí fortalece el clima de confianza del alumno en formación, puesto que el 61% de la muestra considera que

cuenta con perfil profesional el tutor y el 48 por ciento que se crea un clima de confianza, esto se refleja en el estudio sobre las características y comportamiento de la población estudiantil, ya que el perfil del tutor influye sobre su trayectoria escolar. (ANUIES, 2014, pág. 1)

En cuanto a si la formación profesional del tutor favorece al desarrollo personal del alumno, se concluye que es positivo, ya que el 61% de la muestra así lo indica, ya que se observa que hay seguimiento y observación que permita visualizar su futuro como profesional de la educación, tal como lo indica Ramírez Castañeda (2013).

Por lo anterior se rechaza la Hipótesis nula que dice: La adecuada preparación de la Tutoría académica no influye en los resultados de examen de ingreso al SPD, aceptando la Hipótesis alterna que acepta que sí influye en los resultados

De igual forma que se rechaza la H0: La participación del alumno en el programa de tutoría institucional no mejora su desempeño académico, personal y profesional, para aceptar la H2: La participación del alumno en el programa de tutoría institucional mejora su desempeño académico, personal y profesional.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La tutoría en el ámbito de la Educación Normal adquiere un significado relevante en el acompañamiento que realiza el formador de docentes requiere transitar a una preparación que permita dar respuesta a las necesidades de los tutorados en los ámbitos académico, profesional y personal.

La figura del Tutor y la implementación de un programa de tutoría adecuado y pertinente son factores clave para otorgar una cobertura de calidad para alcanzar los retos institucionales cumpliendo con el nuevo perfil de egreso ponderando el tercer reto, disminuir la deserción escolar para lograr la excelencia educativa.

Es recomendable que la BENC adecue el PITEENC al cumplimiento de los cuatro retos, que oriente sensibilice y proyecte académicamente al tutorado como futuro docente.

Partiendo de los resultados obtenidos se considera la relevancia de continuar con planteamientos contextuales que permitan mejorar la acción tutorial en las Escuelas Normales.

Específicamente, agregar un segundo momento a esta metodología de enfoque mixto: Cuantitativa al implementar la investigación acción y, del enfoque Cualitativo el alcance descriptivo. Para ello debemos explicar que, es de enfoque cuantitativo porque recolecta información numérica con el objeto establecer patrones de conducta que acepten la tesis (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucío, 2010, pág. 10), con metodología descriptiva porque permite observar cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes del grupo (IDEM, p.60).

Para llevar a cabo esta segunda etapa se pondrá en marcha un programa piloto de Tutoría virtual durante el semestre par del ciclo escolar 2017-2018, utilizando una plataforma -donde migrar a una cultura digital en la que se organice, implemente y valoren las acciones que se establecen en el PITEENC mediante un software que permite establecer nuevas formas de conducir a los Tutores para diseñar en la modalidad que se les asigne, las condiciones, actividades, interacción, tiempos y espacios. Una forma práctica en la que se evidencie el propósito original de orientar al alumno en formación a un egresado más competente, autónomo y creativo en la toma de decisiones.

La Plataforma de Tutoría a medida de la BENC, genera una nueva y útil condición para quienes la administran y operan, ya que establece en sus diseño diversas pestañas que van desde la creación de tutoría, programación de actividades a través de la calendarización, agenda, bitácora del tutor, registro de asistencia, evaluaciones y, lo más importante, la integración del expediente del alumno que resguarda las observaciones puntuales del Tutor sobre desempeño, constancia en el desarrollo académico y personal del alumno en formación, cumpliendo con el propósito

fundamental del ser de la Tutoría: fortalecer la autonomía del alumno normalista en el logro del perfil de egreso correspondiente al plan de estudios vigente.

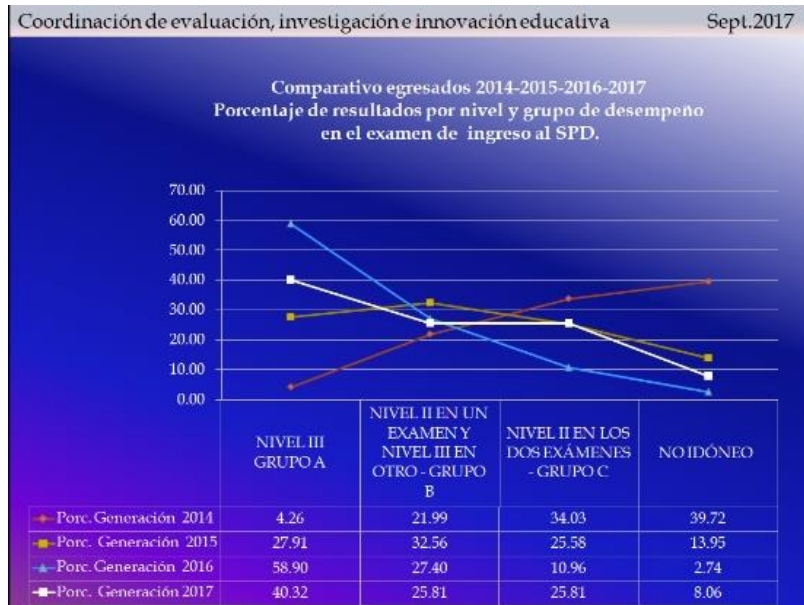
Además, se aplica un segundo instrumento a los alumnos y tutores individuales participantes, en la que se observa tanto el desempeño de la plataforma como la tutoría presencial, que continua como grupal e individual, en el caso de los tutores grupales, se realizan entrevistas para conocer de forma analítico-reflexiva su desempeño. Se analizan instrumentos de evaluación dirigidos e implementados por coordinación de Docencia y el área de Tutorías, se entrevista al coordinador de Evaluación y la Subdirectora Académica de la BENC, así como a un experto en la materia, con lo cual se desarrolla la triangulación necesaria que da certeza y confiabilidad al trabajo presente.

5. REFERENCIAS

- ANUIES. (30 de abril de 2014). *La tutoría: propuesta de la ANUIES*. Obtenido de Universidad La Salle: lasalle.mx/estrategias/biblioteca/lecturas/.../AU_41-TUTORIA-ANUIES.doc
- Arbizu, F., Lobato, C., & Castillo, L. d. (1 de julio de 2014). *Algunos modelos de abordaje de la Tutoría Universitaria*. Obtenido de Revista Psicodidáctica: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514745002>
- DENAD. (2013). *Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza, PITEENC*. Saltillo, Coahuila de Zaragoza.
- DOF. (20 de agosto de 2012). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de DGESPE: www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Gairín, J. e. (23 de septiembre de 2004). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Obtenido de dialnet.com: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541040.pdf>
- Gobierno de México-SEP-SEB/UNAM. (2011). *Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucío, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Islas Maldonado, O. d. (06 de marzo de 2017). *COMUNICACIÓN, IDENTIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n4/e2.html>
- Ramírez Castañeda, R., & et.al. (Enero-Junio de 2013). *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Obtenido de El estudiante normalista en el programa de tutoría: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/227/222>
- Subsecretaría de Educación Superior. (02 de 04 de 2017). *DGESPE*. Obtenido de SES: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/fundamentacion
- Subsecretaría de Educación Superior. (02 de 04 de 2017). *DGESPE*. Obtenido de SES: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/estrategias_apoyo_estudiantes

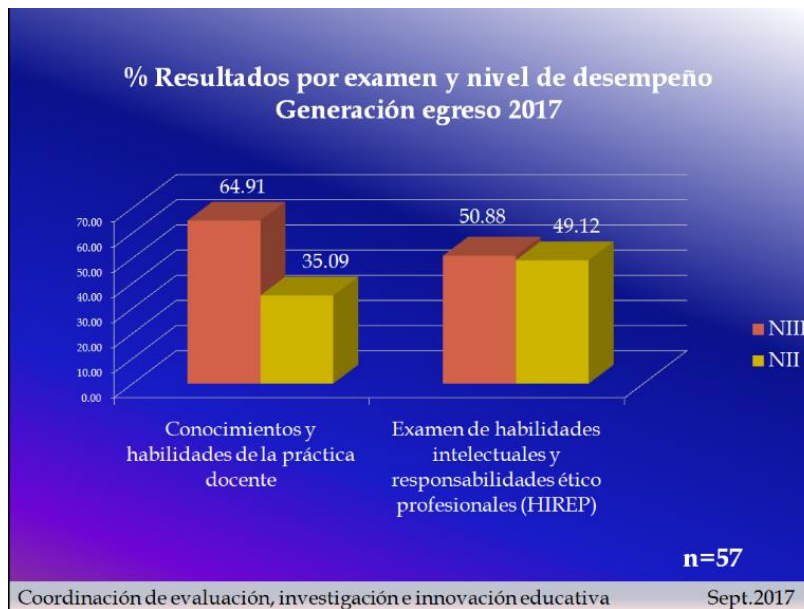
ANEXOS

Anexo 1



Comparativo de egresados 2014, 2015, 2016 y 2017

Anexo 2



Porcentaje de resultados por examen y nivel de desempeño Cohorte 2017

EJE: LA ESCUELA IMPOSIBLE
_COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, LAS EXPERIENCIAS Y SUS
RESULTADOS.

AUTOR: ROSA MARÍA PADILLA DÍAZ¹

PONENCIA

**UNA EXPERIENCIA CON PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA
DE EDUCACIÓN BÁSICA: ACUERDOS Y CONSENSOS DEL COLECTIVO
ESCOLAR**

RESUMEN

Al inicio de este curso escolar, en el primer bimestre de trabajo, tuvimos una vivencia con resultados, si no totalmente satisfactorios, pero sí con resultados positivos los profesores de nuestra escuela Club de Leones 5. Decidimos llevar a cabo un proyecto de intervención para mejora de los aprendizajes de los alumnos en el aula. Comentando que siempre lo habíamos realizado, sólo que esta ocasión determinamos realizarlo de manera sistemática con referentes de diagnóstico, análisis y en base a ello determinar la problemática con argumentos sólidos. Y conociendo esto como antecedentes nos dispusimos a crear nuestro proyecto de intervención. Por tanto doy inicio de los detalles.

Para armar nuestro proyecto escolar tuvimos que iniciar con el diagnóstico escolar, con revisión de datos e instrumentos, entre todos éstos aplicados al inicio del curso escolar, sirvieron para determinar la problemática a trabajar. IDAEPY (Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán) nos demostró que de nuestros alumnos, solo el 52% alcanza un desarrollo sobre comprensión lectora. Los cuadros de concentrados de calificaciones por bimestres y fin de curso IAE (Inscripción y acreditación escolar) en los cuadros de los diferentes grados de la escuela, los promedios más bajos de los alumnos los tienen en el área de Español, que es donde recae la comprensión lectora y el SISAT (Sistema de Atención Temprana), nos arrojó que el 50 % de los alumnos está en el Nivel Alcanzado y en Desarrollo y el otro 50% se quedan en la fase más baja de logro (datos que irán en el anexo)². La problemática encontrada después de analizar datos, por tanto la ubicamos en una de las prioridades del Sistema Educativo llamado, “MEJORA DE LOS APRENDIZAJES”, que incluye aspectos de Lecto-escritura y Matemáticas.

Así problemática, necesidad y objetivos se plasmaron de la siguiente manera:

La *problemática*: en la comunidad escolar no se promueve sistemáticamente en los alumnos el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos.

¹ Mtra. Rosa María Padilla Díaz. Nacionalidad Mexicana. Dependencia de procedencia: Secretaría de Educación del Estado de Yucatán. (SEGEY)

² IDAEPY y SISAT, Instrumentos de Diagnóstico que aplica la Secretaría d Educación Pública.

Necesidad: Implementación de estrategias innovadoras para el proceso del desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos de manera sistemática.

Objetivo: Asesorar al colectivo docente en la implementación de estrategias innovadoras para el proceso del desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos, hacia el logro de mejores aprendizajes en los alumnos de la escuela.

La estrategia que se consideró en el plantel para llevar a cabo en la escuela fue potenciar la lectura-escritura para lograr la comprensión lectora que logre la producción de textos en los alumnos.

INTRODUCCIÓN

La problemática que decidimos atender en la escuela, va enfocada a la prioridad Mejora de los aprendizajes, la cual en primer momento fue considerada en el Colegiado de Sesiones intensivas que realiza la escuela al inicio del curso escolar, donde inició nuestro diagnóstico (análisis de datos e instrumentos) que es un reconocimiento de situaciones que se viven y aportan información para determinar algo que queremos tratar “la necesidad de realizar un diagnóstico está basada en el hecho de que es necesario conocer para actuar con eficacia”³, la primera semana de este curso escolar 2017-2018, analizamos todos los datos y antecedentes de los resultados de cuadros estadísticos de evaluaciones internas y externas, entre ellas el IDAEPY (Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán) y el SISAT del curso pasado, así como los datos del IAE (Inscripción y acreditación escolar) con calificaciones que demostraban a los alumnos vulnerables, al igual los concursos de conocimiento de zona y las olimpiadas de matemáticas entre otros. En un segundo momento se continuó abordando esta problemática al iniciar las clases con los alumnos. Se continuó con el diagnóstico iniciado en sesión de Consejo Técnico y aplicamos de nuevo el programa del SISAT (Sistema de Atención Temprana), como de igual manera los profesores aplicaron otros instrumentos para detectar avances de los grupos que cursaban el nuevo grado escolar, como las pruebas de conocimiento de cada asignatura a abordar, las lecturas que medían ritmo de lectura, ejercicios de escritura y ortografía, y las producciones de textos individuales, así como también los nuevos niños vulnerables que iban a requerir atención personalizada o de otra naturaleza y pláticas con entrevistas a los padres de familia, lo cual fue sumamente importante considerar en cada grupo de cada grado los primeros días de clase. Y, después de tener a la mano toda la información requerida se analizó con detalle en colegiado de nuevo, y con argumentos sólidos se define ya con mayor evidencia la problemática que abordaríamos este año en nuestra escuela.

³ <http://tiposdeinvestigaciones.blogspot.mx/2010/05/importancia-del-diagnostico-en-la.html?m=1> Tomada de la información el 17 de noviembre 2017.

Así fue como determinamos después del análisis sobre varias necesidades, como avances o áreas de oportunidad en Matemáticas, sobre Convivencia Escolar, de Deserción, etc. (las otras necesidades las trabajaríamos de igual importancia, pero acentuando que se tenía que centrar el trabajo en la “Mejora de los Aprendizajes” del área de Español como se aclara más abajo también), pero la más imperante que sobresalió en este curso y requeríamos que se abordara, porque notamos la deficiencia de nuestros niños en esa prioridad y específico en el área del Español (en su competencia comunicativa lectura escritura, como lo marca el Plan y Programa actuales vigentes del 2011, pero que se remarca con énfasis en el Nuevo Modelo Educativo en el campo de Formación Académica pag. 40 de la guía del CT intensivo 2017-2018). La *problemática* de la escuela quedó como vemos a continuación: *en la comunidad escolar no se promueve sistemáticamente en los alumnos el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos.* Razón que después de todo lo anterior hayamos decidido trabajarlo como necesidad, que se describe con su objetivo, en las líneas siguientes:

Necesidad: Implementación de estrategias innovadoras para el proceso del desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos de manera sistemática.

Objetivo: Asesorar al colectivo docente en la implementación de estrategias innovadoras para el proceso del desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos, hacia el logro de mejores aprendizajes en los alumnos de la escuela.

La estrategia que se consideró en el plantel para llevar a cabo en la escuela donde laboro es *potenciar la lectura-escritura para lograr la comprensión lectora que logre la producción de textos en los alumnos*, esto como acuerdo de colegiado de maestros de la escuela, y que consideré como parte de mi proyecto para seguir reforzando dicha estrategia seleccionada.

JUSTIFICACIÓN.

El presente proyecto se desarrolló en el contexto de la escuela y alrededores ya mencionados, es un Plan de Trabajo enfocado a la Mejora de los aprendizajes. Considero fue un trabajo de mucha y gran utilidad para la escuela, ya que en momentos de aplicación, se demostró que los alumnos requieren de mucho apoyo en la Prioridad Mejora de los aprendizajes y específicamente en el área de la comprensión lectora: la lectura y producción y textos.

Cuando todos en la escuela trabajan de manera conjunta, podemos lograr grandes beneficios, y eso es lo que se pretende con este Plan de trabajo. Obviamente todo inicia desde la Gestión escolar directiva, que lleva propuestas y realiza toma de acuerdos y consensos con los maestros, para que después se aterrice en las aulas con los alumnos. Por lo que se buscó después de la toma de acuerdos, acompañar y asesorar al equipo docente para el conocimiento de nuevas estrategias de trabajo, por lo que además de contar con mi apoyo se gestionaron apoyos externos sobre

estrategias de trabajo novedosas sobre el contenido, para que los niños se sientan motivados hacia nuevas formas de trabajo, y, se alcance un mejor desarrollo de habilidades que los lleven a mejor conocimiento, por tanto, buenos logros de aprendizaje para el alumnado.

La sustentación teórica de diversos autores nos llevó a considerar que los niños aprenden a comprender a través de diferentes momentos de desarrollo de habilidades para llegar a ello, como la anticipación de los temas que se vieron en el momento de la clase, la predicción de personajes y comportamientos, la síntesis y el análisis de diversas fuentes de lectura y por último la producción de textos. Sin la realización de esas partes por los alumnos/as, es difícil llegar a comprender textos. Delia Lerner (2002)⁴, nos enfatiza que hay que seguir estos pasos para el desarrollo de habilidades de la comprensión lectora y poder tener éxito en ese aspecto. La comprensión lectora es un proceso de desarrollo de habilidades. Solo así se podrá llegar a la producción de textos, que viene siendo la parte final de todo el proceso de comprensión. De la misma manera, se involucró a los padres de familia en estas actividades del proyecto. El trabajo con los padres que fue solicitando el apoyo para sus hijos siempre redundará en beneficio de los mismos. Y la comprensión lectura requiere de seguimiento, no puede darse en la escuela, y en la casa no, porque así rompemos el esquema de seguimiento que se tiene en el proceso.

No hay que olvidar también la fundamentación pedagógica, psicológica y filosófica que debe llevar el currículum, que es el que se aterriza en las aulas para que pueda darse un buen proceso de lo hablado anteriormente sobre la comprensión lectora. Lo pedagógico en cuanto al interés del niño y su medio ambiente sea considerado (John Dewey), lo psicológico en etapas de desarrollo de los niños (Piaget) para que puedan ser atendidos los pequeños en cuanto su etapa de desarrollo y no forzar el conocimiento y aprendizaje y lo filosófico como plantea Juan Del Val sobre los fines que queremos alcanzar. En este caso, todo redunda a alcanzar la comprensión lectora y producción de textos como proceso y de acuerdo a la edad y madurez de los niños, pensando siempre en lo que queremos para nuestros alumnos según la misión y visión de la escuela.

Por tanto, puedo decir, que este proyecto de trabajo beneficia a los alumnos de todos los grados y la escuela en general. Las familias de nuestros alumnos verán así beneficios que más adelante redundarán en bien de la comunidad y sociedad.

PAPEL DEL DIRECTIVO ESCOLAR.

En toda institución educativa el papel del director es sumamente importante, su liderazgo inicia desde el momento de acercamiento y consenso con su personal

⁴ Sobre Delia Lerner. Este artículo fue publicado originalmente en la revista Projeto. Revista de Educação, N° 4, N° 6, maio 2002, Editora Projeto, Porto Alegre, Brasil. * La autora es licenciada en Ciencias de la Educación.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>

docente, su papel no se limita a dar órdenes y ser acatadas, va más allá de ser solo eso. En mi caso, voy de acuerdo con el clima transformacional:

El liderazgo transformacional que se centra en un tipo diferente de la influencia de los líderes que alientan a los seguidores a convertirse a su vez en líderes; los líderes con esos atributos son capaces de compartir el poder sobre los seguidores pero a su vez, son capaces de crear una atmósfera de empatía y trabajo que detone en un Clima Escolar abierto. Los líderes transformacionales tienen que utilizar su poder para ayudar a sus seguidores a lograr lo que para ellos es importante, tener éxito y experimentar una sensación de eficiencia. Por lo tanto, los líderes transformacionales son conscientes de que los profesores tienen que estar capacitados para poder funcionar con eficacia⁵.

Actualmente su prioridad debe ser buscar la mejora de los procesos de aprendizaje junto con los docentes de la escuela a su cargo. En mi caso empiezo a considerar los ámbitos de gestión al momento de iniciar mi plan de trabajo como proyecto para el curso escolar, dicho proyecto no está aislado con el Plan de Mejora general de la escuela, sino que este proyecto específico es parte inherente a éste. Me di a la tarea de realizar mi plan de trabajo como directora, teniendo en cuenta el diagnóstico realizado, y datos recabados de los contextos internos y externos de la comunidad educativa. ¿De qué manera consideré los ámbitos de la gestión para implementar las acciones que plasmé en mi Plan de trabajo? Cuando empiezo a proyectar mi plan de trabajo empecé a vislumbrar qué quería para toda la comunidad escolar, y realicé mi bosquejo de proyecto, para presentar a los profesores como propuesta, y con el apoyo de todos ellos se pudo realizar lo siguiente, que planteo con el siguiente argumento:

1.- Trabajo en el salón de clases. Considerando primero que el trabajo en el aula ocupa un lugar primordial, y que el trabajo con maestros y alumnos es muy importante. Por tanto realizar acciones para la comprensión lectora y producción de textos requería de mucho compromiso con el trabajo docente. Así que acordamos que debía ser más comprometido, más profesional, con visión de ir más hacia la consecución de metas y objetivos, y eso implicaba un trabajo más profundo de entender que la estrategia a trabajar consistía en potenciar la comprensión lectora y finalizar el proceso con producción de textos. Por tanto los profesores aceptan en consenso utilizar los espacios áulicos para crear estrategias de comprensión lectora: con lecturas comentadas, videoproyecciones para analizar y discutir, la mochila viajera, préstamos de libros a domicilio y culminar con producciones después de cada procedimiento realizado.

2.- En la escuela. Este ámbito sin duda es muy importante al igual que el anterior, permitió considerar que había que organizar bien las actividades a realizarse en todo momento, considerando los espacios para actividades, las que contribuyeron a un mejor trabajo armónico para alcanzar metas y objetivos. Se consideró el tiempo para trabajo de aula, organizar los espacios de la

⁵ HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ y ADLA JAIK DIPP. El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico. pag 12

escuela en cuanto infraestructura, trabajo colegiado efectivo, asesoría técnica, uso de la biblioteca, equipamiento, reuniones con padres de familia, actividades de seguimiento y otros etc. En las evidencias que se pondrán en anexos, se observa la organización de cómo se dieron las actividades para realizar las lecturas de sus producciones de textos de los alumnos, bajo el teatro o la techumbre de la escuela; de cómo son utilizados los libros de la biblioteca para lectura a la hora de los recesos; del uso de la biblioteca mediante un rol para que todos los grupos tuvieran su espacio por semana; de los momentos en que exponen los trabajos a nivel grupal o de la escuela en general; del uso de la cancha cívica para los momentos de lectura; uso del equipo e infraestructura de la escuela para bien de la prioridad seleccionada.

3.-Entre maestros. Los encuentros entre maestros son de vital importancia para cualquier proyecto que desee alcanzar éxito. Las experiencias que se compartieron llevan a dejar claro qué es la comprensión lectora, porque fuimos entendiendo poco a poco que no es una tarea fácil de alcanzar, sino que se da como un proceso del día a día en el aula: con pasos como la predicción, la inferencia, el resumen, la síntesis.

“Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.”⁶

Las experiencias en colegiado de manera ordinaria y extraordinaria, siempre fue de gran provecho para el maestro en situaciones para el aprendizaje de sus alumnos y su formación.

4.-Con los padres de familia. Se solicitó el apoyo de los padres de familia para apoyar a sus hijos en el proceso de desarrollo de la comprensión en lectura y escritura, quienes asistieron a la escuela para ver leer las producciones de sus hijos así como para que ellos les leyeran a sus hijos. Se tuvo una gran respuesta muy positiva en todos los grupos. Cada fin de mes los padres de familia asistieron a la escuela a leer cuentos para sus hijos, que luego aquéllos trabajan con el maestro para producir un texto.

5.-Para medir avances: en este ámbito de seguimiento, se trabajaron las rúbricas en el aula por grupos y grados, así como también fueron utilizados instrumentos donde se encuestaron a los alumnos y maestros sobre sus avances y aprendizaje. Las listas de cotejo de los maestros que llevaron presentes en todo momento fue muy útil para control y revisión de tareas diarias. También se revisaron los portafolios que realiza cada maestro con el trabajo en su grupo, donde se pueden ver las producciones como parte de un proceso de trabajo con sus alumnos, así como los cuadernos de tarea diaria.

⁶ https://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compreension_lectora/
Consultado 23 de noviembre 2017

6.-Asesoría técnica.- En este proceso se gestionó la visita de la Asesora Técnica de la zona escolar, a la que pertenece la escuela, con el taller de “Estrategias para la comprensión lectora y la producción de textos”. Los profesores aprendieron una diversidad de técnicas para la comprensión lectora. También se solicitó la visita de los compositores y poetas de la comunidad, quienes dieron una charla igual sobre estrategias de lectura y escritura a niños y profesores. Se recalca la lectura como todo un procedimiento estratégico de trabajo que motiva al alumno antes que nada, recordando las palabras de Isabel Solé en *Estrategias de lectura*:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura ... el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél.”⁷

También estuvieron presentes estudiantes de las universidades UPN y la Escuela Normal, quienes trabajaron textos con técnicas innovadoras en el aula y fuera de ella.

7.-Materiales e insumos educativos. La escuela cuenta con insumos para el aprendizaje que fueron empleados para apoyar el proceso de actividades para la comprensión de textos: la infraestructura física de la escuela ayuda al proceso, ya que cada grupo cuenta con salones equipados de mesas y sillas individuales que los niños utilizan para comodidad de su escritura o lectura. La plaza cívica también es un buen espacio donde los alumnos con sus maestros han sabido organizarse para un buen uso, así como la techumbre que tiene ha venido a lograr que más actividades se hagan en la cancha, sobre todo al momento de salir a leer sus textos o lecturas. También cuenta con un aula digital que es usado por los grupos de la escuela para ver videos o actividades interactivas relacionadas al aprendizaje, sobre todo éstas relacionadas a la comprensión de textos. También la escuela cuenta con retroproyectores que son instalados en los salones las veces que el maestro lo requiere para estas actividades.

CÓMO LOS PROFESORES CONTRIBUYEN A UNA BUENA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

En dicha reunión colegiada con los maestros de la escuela, consideramos que es sumamente importante considerar la prioridad seleccionada donde notamos que el área de oportunidad de nuestra escuela queda inmersa en la prioridad que **es la mejora de los aprendizajes**. Y a partir de ese momento tomamos los acuerdos para trabajarlo y se sugirieron puntos importantes que enriquecieron dicho proyecto de Plan como Proyecto de Director en la evaluación que se presenta. Al colegiado le presenté mi Plan de trabajo que involucra los 7 ámbitos de gestión integradora: *salón de clase, organización de la escuela, entre maestros, con*

⁷ IBIDEM

padres de familia, formación técnica profesional, para medir avances y materiales e insumos educativos. Todos estos ámbitos fueron considerados como puntos que enriquecen el trabajo como se demuestra a continuación:

_ Los acuerdos retomados en el Plan de mejora para sacar adelante el problema, es el seguimiento con detalle de cada una de las acciones que plasmemos en dicho plan, que incluya lectura, redacción y se culmine con producción de textos, independiente el tipo de textos que esté viendo el profesor; puede ser rima, trabalenguas, cuentos, leyendas, guión de teatro, guión de radio, carteles y otros.

_ Exposiciones a nivel escuela, organizándonos para ver avances de los grupos y sigan fortaleciéndose nuestros alumnos.

_ Y al mismo tiempo realizar actividades alternas para que los padres apoyen a sus hijos a través de la mochila viajera, que llevará libros del rincón de lectura en la casa, así también se trabajará la perspectiva de buscar el apoyo permanente de los padres de familia para avanzar sobre esta estrategia, donde si no hay apoyo de una de las partes conformadas por maestros, alumnos y padres de familia, no se puede salir adelante.

_ Se comenta en el colegiado sobre la importancia de considerar el grado y madurez en que se encuentra el alumno, entendiendo que no podemos exigirle a nuestros alumnos nada fuera de su madurez intelectual. Piaget, nos pide tratar al niño de acuerdo a su madurez intelectual, así como las consideraciones del contexto sociocultural, hacer ajustes y acomodados de acuerdo al nivel socio cultural en que se desenvuelven los educandos, según Vigostky citado por Bertrand Regader en la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky⁸.

_ También se puntualizó no descuidar el trabajo de vigilar la ortografía utilizando colores para que el niño visualice la correcta escritura de las palabras.

Es importante mencionar que en el Plan de mejora de la escuela, buscamos embonar estas acciones específicas del Director en el proceso evaluativo, como también de los profesores de grupo convocados, en el que nos hemos dado cuenta que estamos trabajando de manera sintónica.

También se toma en cuenta el contexto socio cultural donde se encuentra el alumno. Los alumnos de la escuela no en su totalidad hablan y leen con fluidez, razón por la que se trabaja la comprensión lectora como parte de un proceso, donde el alumno predice, infiere, analiza, sintetiza y termina creando o haciendo su propia producción. Igual los alumnos que tienen avances diferenciados y que atiende la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) son

⁸ <https://psicologiyamente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky> 20 de noviembre 2017

considerados de acuerdo a su avance en la producción de textos escritos o durante el proceso. Algunos niños también presentan interferencias lingüísticas que se produce por hablar maya en los hogares y al llegar a la escuela se les exige hablar en español. Se ha pedido a los profesores den mayor oportunidad de atención y apoyo por los mismos referentes culturales que el niño trae.

AVANCE Y SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES

Para lograr todo lo comentado arriba, se requiere trabajo a conciencia como bien se ha platicado con los profesores, y en este caso se requiere llevar a cabo acciones en cada uno de los ámbitos de la gestión planteada con actividades de seguimiento; por ejemplo

_En el aula los maestros trabajaron con listas de cotejo, y revisión de tareas diarias, así como rúbricas de avance, que permitan visualizar cómo van avanzando los alumnos.

_En la organización a nivel escuela, se organizaron actividades por maestros de diversas comisiones y cada uno lo plasma en su Plan de Comisión, que permite dar un seguimiento de las acciones para llevar a cabo en la escuela, que luego se valora con otros instrumentos de logro alcanzado.

_Entre maestros realizamos una calendarización de reuniones ordinarias y extraordinarias cada vez que se requiera para tratar asuntos importantes de la escuela, que permiten realizar intercambio de experiencias con técnicas, conocimientos y dinámicas grupales. De igual manera se califica más adelante los logros alcanzados.

_ Entre padres de familia, acordamos que cada maestro estará pendiente de solicitar la presencia de los padres de familia e invitarlos a las actividades que realiza

la escuela, todo para la mejora del aprendizaje de sus hijos, de la misma manera cada profesor luego rinde un informe de padres de familia que asisten regularmente, y quien no asista se acuerda realizar visitas domiciliarias.

_Para medir avances se acordó que cada maestro en su grupo aplique estrategias de recolección de información para saber cuánto avanzan sus alumnos; registros de libretas, instrumentos, rúbricas, armado de portafolio de evidencia, etc.

_ Asesoría técnica se solicita la presencia de escritores de la comunidad quienes dan técnicas de lectura y escritura a la comunidad educativa en general: niños y maestros. Igual se solicita la presencia de alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para apoyar con la aplicación de técnicas innovadoras para trabajar diversos textos con los alumnos de diferentes grados. Los alumnos de la Escuela Normal de Valladolid, apoyaron en la tarea de exponer libros de la biblioteca a la hora de los recesos y vigilar el préstamo de libros a los alumnos que responden siempre ante esta acción.

_Los materiales e insumos con que cuenta la escuela han servido de mucho apoyo para que se puedan concretar las acciones deseadas. Entre los insumos muy importantes para la tarea educativa están: la biblioteca con su cañón específico para proyectar, espacio para el teatro, techumbre en la cancha (no es domo), mesas y sillas para cada niño y otros 5 proyectores al servicio de los maestros y alumnos que lo prestan cada vez que se requiere en las aulas.

Así con lo anterior, los maestros de la escuela asumimos estos retos que fue realizar por cada ámbito de la gestión, y también se platicó y analizó sobre la tarea fundamental en cada aspecto, todos asumimos que la tarea fue alcanzar objetivos y metas sobre potenciar la comprensión lectora, reforzando la lectura-escritura y su parte final en la producción de textos. Si no se cumplen los compromisos puede estar perfecto un diseño de trabajo, pero si no hay cambio de actitudes, no se puede avanzar. Existió un compromiso por parte de todos los maestros de alcanzar la meta en la prioridad proyectada al inicio que fue en Mejora de los aprendizajes. Cada profesor asumió que íbamos a lograr el objetivo, en la parte que le ha correspondido, desde su comisión del consejo, desde su grupo de clases y lo que correspondió en organización en general.

ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS ESCOLARES

La organización de la comunidad escolar en cuanto a optimización de los recursos llevada a cabo permitió implementar actividades para lograr atender la Prioridad seleccionada en la mejora de los aprendizajes; comprensión lectora y producción de textos. ¿Cómo y de qué manera se logra?

La organización de la comunidad escolar se realizó con detalle en cada paso, procurando que se alcancen los objetivos y metas propuestos. Realizamos actividades a nivel escuela utilizando actividades que contribuyeran a la comprensión y producción de textos. La lectura de los cuentos o producciones elaborados en el salón de clases y leídos en la plaza cívica, por parte de los alumnos de toda la escuela, fue de gran provecho para todo el alumnado, ya que al socializar sus productos, se motivaban todos a realizarlo. Se hizo de forma regular y se continúa haciéndolo. El uso de la biblioteca escolar, que aunque pequeña su uso óptimo contribuyó a que se motiven los niños a visitarla por la variedad de libros que contiene, la evidencia muestra la manera en que los maestros trabajaron a gusto con los niños y se alcance la meta como parte de un proceso de trabajo. El trabajo en el aula digital demuestra que los elementos y recursos dentro del aula como la computadora, el retroproyector y bocinas en buen estado contribuyeron a alcanzar la meta planteada, ya que los maestros proyectaron actividades para los alumnos con técnicas para la comprensión lectora y la producción de textos. La exposición de trabajos en las puertas de los salones de cada grupo siempre fue igual motivador, porque permitió que todos lo vieran y aprendieran de lo mismo, además de demostrar una competencia sana con buena actitud hacia el aprendizaje, sus pequeños o grandes producciones ahí estaban exhibiéndose, casi siempre. La plaza cívica fue utilizada en varias ocasiones para escuchar a los compañeros, los niños se sentaban a escuchar lo que leían los compañeritos/as ya sea algún libro o sus producciones. También se practicó la lectura a la hora de los recreos, donde se exponen los libros en diferentes puntos debajo de la techumbre de la escuela, y resultó muy positivo porque en las mesas de exposición los pequeños, en su gran mayoría se acercaban a prestar libros, la actividad contribuye en gran parte a fortalecer el

alcance de la meta que se trabajaba. Los estudiantes de la Universidad Pedagógica aplican técnicas de comprensión lectora en un grupo que culmina con la construcción de cuentos a través de pequeños párrafos. Los compositores y escritores realizan una visita a la escuela y pasan estrategias de lectura y escritura a los alumnos y maestros, se desarrolla la actividad en la plaza cívica. Los niños cuando presentaron sus dramatizaciones u obras de teatro se valieron del escenario del teatro, igual ante la vista de sus compañeros de toda la escuela. También tener a la vista los trabajos o portafolios de los alumnos construidos como parte de un proceso fue gratificante para los alumnos y mucho del profesor que observa ahí que va camino al logro de las metas trazadas. La visita de la Asesora Técnico Pedagógica de la zona sirvió de mucho para los maestros, que aprendieron de estrategias para la comprensión de lectora y sobre todo cómo aplicar esas diferentes estrategias con sus alumnos, además de enseñar material concreto para la aplicación de dichas estrategias de trabajo.

Es así como se demuestra que el uso óptimo de los recursos y materiales de la escuela permitieron alcanzar la meta deseada, que es que el 100% de los maestros trabajen técnicas innovadoras para mejorar las estrategias de comprensión y producción de textos.

RESULTADOS ALCANZADOS

Las acciones de seguimiento llevadas a cabo en la escuela, permitieron verificar el nivel de logro mediante varios momentos.

- 1.- Las visitas al aula fueron registradas en la libreta de observaciones de director, en el que se ponían observaciones a los maestros en los planes de trabajo de cada uno, siempre con la perspectiva de que la tarea educativa era lo principal, y más sobre el trabajo enfocado a la tarea específica del proyecto.
- 2.- Las libretas de trabajo de los alumnos fue pertinente observarlas, porque a través de ella pude observar si los pequeños estaban encaminándose al proceso de construcción de productos como habíamos considerado en la meta y objetivos propuestos.
- 3.- El diálogo con los maestros fue también muy importante, porque platicábamos sobre los avances de los alumnos, si estábamos entendiendo el significado del contenido que estábamos trabajando, o cada si cada maestro remaba para otro lado. Permitted tener con claridad sobre sus fortalezas y sus debilidades. Se emitieron observaciones sin censura, más con la idea de que el trabajo debía ser mejorado y con producto siempre, y también era espacio de compartir experiencias del director-maestro de grupo, como un acercamiento positivo.
- 4.-La aplicación de instrumentos finalizando el bimestre a los alumnos, para rescatar impresiones sobre su perspectiva de ver la escuela y sobre el trabajo en el aula, que incluía atención del profesor, fue analizado por un equipo de profesores. Pudimos percibir en los instrumentos que el niño sentía que estaba

avanzando en la comprensión su lectura escritura y además producía. También se aplicaron otros formatos dirigidos a profesores, *quienes calificaron el trabajo del director en cuanto la organización del trabajo en la escuela*. Otro que calificaba el trabajo del profesor en cuanto la atención del niño sobre su lectura y escritura y adecuación de los aprendizajes. Otro sobre su relación de alumno-profesor para percibir su mirar hacia la atención del alumno, el penúltimo sobre la relación alumno-alumno, muy importante porque eso también indicaba de buen o mal aprovechamiento en la escuela y daba datos de la convivencia de los alumnos. En estos instrumentos encontramos datos que se analizarán en colegiado próximo, porque hay datos cualitativos que no pueden pasar desapercibidos, que aunque la mayoría de datos nos da un indicador de logro, también hay un menor indicador que pide sea atendido. El instrumento se aplica a 100 niños como muestra y a los 12 profesores frente a grupo y de apoyo.

5.-Se calificó con una rúbrica el logro alcanzado por maestros en el aula, donde se pedía que dijeran cuánto de logro se había tenido al final del bimestre que fue el tiempo considerado para el trabajo en el proyecto. Y encontramos que quedó de la manera siguiente:

Los alumnos alcanzaron menos del 50 % de alcance sobre la comprensión y producción de textos. RESULTADO. =Ni un grupo

Los alumnos alcanzaron el 50 % de alcance sobre la comprensión y producción de textos. RESULTADO= 5 grupos llegaron a este nivel

Los alumnos alcanzaron en su mayoría más del 50 % de alcance sobre la comprensión y producción de textos. RESULTADO= 7 grupos llegaron a este nivel

Quedando a consideración que el trabajo realizado con mucha entrega y profesionalismo llevó con entusiasmo a encontrar grandes logros

CONCLUSIONES

Sobre los resultados alcanzados ya se ha mencionado bastante. Los resultados fueron logrados valorados con instrumentos de seguimiento en general, con los datos mostrados en la tarea evaluativa anterior con un logro de 70% de alcance. Y agrego que fue un resultado satisfactorio, sin embargo se puede lograr más en otros bimestres a lo largo del curso. Que valoro lo realizado junto con los maestros de la escuela y conmigo, un trabajo en conjunto y eso me da un gusto enorme decirlo y compartirlo. Nos deja una huella de trabajo responsable, que continuaremos con esa misma disciplina y profesionalismo hasta el resto del curso escolar y siempre la experiencia alcanzada servirá igual para otros cursos escolares.

Los aspectos de la práctica profesional que fueron fortaleza se refiere a la forma en que los maestros y yo directora nos organizamos, la clave está en la planeación y organización de las acciones y su seguimiento, sino realizamos esos tres momentos clave, es difícil tener éxito en cualquier misión propuesta.

La gestión como directivo es sumamente importante, dentro de ellos como decía anteriormente está el diálogo, el consenso, los acuerdos, el acercamiento entre profesor-director y otros. Para mí estos fueron grandes fortalezas (sumando la planeación y organización de las acciones y su seguimiento), que debo seguir practicando y reforzando como directora a cargo de 15 profesores, 12 frente a grupo y 3 de apoyo.

Dentro de los aspectos que mencionamos están otras fortalezas que caen dentro lo anteriormente mencionado que fueron los colegiados, espacio donde se realizan acuerdos, consensos y acercamiento entre los debates de ideas de los profesores, sobre el considerar lo mejor para el alumnado, y, para crecimiento y desarrollo del trabajo profesional que realizan los profesores día a día. En la escuela los colegiados son fuente de fortaleza, se ha logrado tomarlo como un espacio de aprendizaje y formación, sin duda una gran fortaleza.

Quizá una de las cosas que no pudimos lograr en este corto tiempo (un bimestre y poco más), es que todos los grupos logren alcanzar, que en su mayoría estén comprendiendo, leyendo y escribiendo y además produzcan textos, por lo que mi área de oportunidad junto con los profesores recae en que habrá que redoblar esfuerzos en esta parte para alcanzar la meta y objetivo propuesto al cien por ciento. No ahora, sino como parte de un proceso que se desarrolla en el alumno, con el trabajo de todos los días.

En este contexto de trabajo es difícil trabajar con todos los niños y decir que lograremos echar a andar una maquinaria para la comprensión y producción de textos. Nuestro contexto está compuesto de padres de familia que están desajenados de sus hijos, lo que menos importa para muchos de ellos son sus niños, algunos están sumidos en el alcoholismo y varios más en número significativo abandona a los pequeños con los abuelos y se van a trabajar a otros lugares en busca de mejores oportunidades de trabajo. Y precisamente esa es una de las causas según nuestro diagnóstico realizado de que nuestros niños están teniendo el problema de comprensión, porque los padres descuidan a sus hijos, no cumplen con la tarea y en casa no les vigilan lo que realizan.

Ante todo esto, hemos convenido con los compañeros profesores que seguiremos dando apoyo y seguiremos insistiendo en esta parte de área de oportunidad; si queremos sacar adelante el compromiso de cumplir con este objetivo, tendremos que redoblar esfuerzos de atención, que incluye que acodamos para mejorar lo siguiente:

LA ATENCIÓN PERSONALIZADA.-Dedicar un tiempo de minutos a los niños del grupo que más lo requieran, muchas ocasiones no sabemos por qué no avanzan los pequeños, acercarse a ellos permite conocer cómo viven y qué traen por dentro y sienten. A este grupo los hemos llamado *niños vulnerables, que pueden ser por diversidad lingüística y cultural, por necesidades educativas especiales y otros.*

LAS VISITAS DOMICILIARES.- Son muy importantes las visitas a domicilio, permite dialogar con aquellos padres que casi o nunca llegan a la escuela. Esto permitirá notar que su hijo es importante para la escuela y el niño también lo verá de esta manera.

DEDICAR UN PEQUEÑO TIEMPO EXTRA PARA LOS NIÑOS EN EL APRENDIZAJE.- Cuando los niños no aprenden también nos llama la atención, dedicar un tiempo extra para retroalimentar será de gran beneficio para los niños que lo requieran.

SOBRE TODO CONSIDERAR QUE REQUIERE QUE LE DEMUESTREN QUE LOS QUIEREN. Demostrar un poco de afectividad al pequeño será de gran utilidad para ello. Los niños en su mayoría demuestran que les hace falta afecto, lo que no reciben en casa desean que el maestro/a los proporcione para ellos.

APOYAR LA AUTOESTIMA DE LOS NIÑOS VULNERABLES.- Los niños vulnerables casi siempre tienen baja autoestima, hay que seguir trabajando con atención personalizada, que sientan que el maestro los tiene en mente, es importante para los niños vulnerables, pues lo hacer sentirse con elevada autoestima. Lo contrario cuando no es tomado en cuenta, le seguimos bajando la autoestima a los niños que de antemano llegan con ello. Aquí un viva a los maestros que luchan por alcanzar el éxito con sus alumnos. Existen esos maestros. Como dice lo siguiente: Hay hombres que luchan un día y son buenos. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles⁹.

COMO DIRECTOR.- En el trabajo de la gestión, me corresponde dar seguimiento detallado de los puntos y pautas, marcados por los docentes para seguir con la Ruta de Mejora de nuestro trabajo, que después de todo se busca mejorar los aprendizajes de los pequeños a través de lo que organiza y planea en conjunto.

Hago mi compromiso de mejorar la estrategia de seguimiento; visitas al aula con tiempo mejor de apoyo al docente, los docentes requieren mucho apoyo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños de la escuela, y esperan que el director les diga cómo hacerlo, aunque fue realizado con detalle se puede mejorar el procedimiento, para ser más preciso y contundente con datos.

EVALUAR CADA DETERMINADO TIEMPO.- aquí será mi trabajo como el de los maestros. Permitirá vislumbrar cómo vamos y qué nos está haciendo falta. Realizarlo tres veces al año o curso escolar.

⁹ Bertolt Brecht (1898-1956) Dramaturgo y poeta alemán. Tomado del libro HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ y ADLA JAIK DIPP. El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico.Pag.4

CONTINUAR CON EL TRABAJO ARMÓNICO Y COORDINADO CON LOS MAESTROS. Si no reforzamos esta parte fundamental en la coordinación y organización de un centro escolar, todo puede irse a perder todo. Aquí lo importante es estar juntos y unidos para alcanzar cualquier meta, aún si es muy ambiciosa. No olvidemos que la esperanza mientras esté viva y nuestras expectativas altas para ver alumnos de bien, con seguridad sí lo lograremos.

AGRACEDIMIENTOS

A todos los maestros de la escuela, por su entusiasmo, entrega y profesionalismo a la docencia en el día a día. Su apoyo ha sido grande para poder avanzar en todos los proyectos que se plantean en la escuela. A todos ellos. Gracias:

| | |
|----|--|
| 1 | ROSA MARÍA PADILLA DÍAZ |
| 2 | GENNY DEL ROSARIO MEDINA DIAZ |
| 3 | NILVIA DEL CARMEN VIVAS SÁNCHEZ |
| 4 | ROSA GUADALUPE DZUL AGUILAR |
| 5 | GLENDY ESMERALDA DÍAZ AGUILAR |
| 6 | MARIA DE GUADALUPE DZUL KU |
| 7 | GABRIELA DEL CARMEN CRUZ LEÓN |
| 8 | FLOR MARINA VALDEZ AGUILAR |
| 9 | FÁTIMA DEL ROSARIO DZUL KU |
| 10 | ELSY GUADALUPE MENA PENICHE |
| 11 | GABRIELA IRENE CANO GAMBOA |
| 12 | MARICRUZ TORRES CENTENO |
| 13 | EDUARDO ENRIQUE SILVA AGUILAR |
| 14 | DE APOYO A LA DOCENCIA |
| 15 | JORGE OLIVARES KÚ |
| 16 | ALEJANDRA ARANDA DZUL YANINA TEC PUGA |

BIBLIOGRAFÍA

Bertolt Brecht (1898-1956) Dramaturgo y poeta alemán. Tomado del libro HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ y ADLA JAIK DIPP. El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico. Pag.4

HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ y ADLA JAIK DIPP. El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico. 1ª Ed: Enero 2016. en Durango, Dgo., México. ISBN: 978-607-9003-27-2. http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto_Adla-1.pdf . Consultado 7 de enero 2018.

<http://tiposdeinvestigaciones.blogspot.mx/2010/05/importancia-del-diagnostico-en-la.html?m=1> Tomada de la información el 17 de noviembre 2017.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>

Sobre Delia Lerner. Este artículo fue publicado originalmente en la revista Projeto. Revista de Educação, N° 4, N° 6, maio 2002, Editora Projeto, Porto Alegre, Brasil. * La autora es licenciada en Ciencias de la Educación.

[https://formacion-docente.idoneos.com/didactica de la lengua/compreension lectora/](https://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compreension_lectora/)
Consultado 23 de noviembre 2017

<https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky> 20 de noviembre 2017