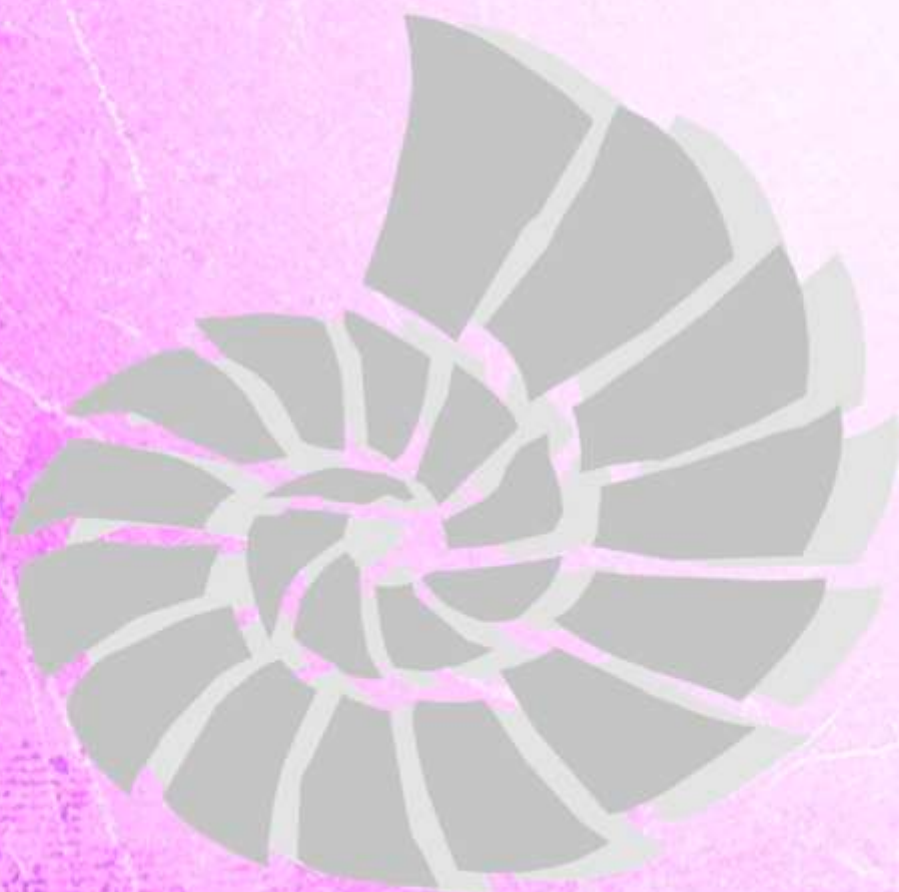


MEMORIAS

DEL

CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE CALIDAD EDUCATIVA



MEMORIAS 2015



MEMORIAS DEL CONGRESO IBEROAMERICANO DE CALIDAD EDUCATIVA año 1, No. 2 Febrero 2015, 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://ciceac.org/memorias.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 Postal97144, 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

EDUCADORES: PROTAGONISTAS DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La 5ª. Edición del Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa es la culminación de un ciclo que empezó en 2012 con la exploración e investigación en el campo de la calidad educativa, en el que miles de profesionales de Iberoamérica se dieron cita en Mérida, Yucatán.

Después de un proceso de 4 ediciones anteriores, tres en México (Mérida, León y Atlixco) y una en Colombia (Medellín) las conclusiones generadas de estos magnos encuentros nos han dado los suficientes elementos para darnos cuenta de la importancia de la acción docente.

Hace un par de años se presentó el representante de la OCDE en la cámara de diputados y sentenció contundente: “La educación en México es financiada por los maestros, ellos son los que aportan parte de su sueldo para que las escuelas funcionen”. Esta realidad se reproduce en muchos rincones de Latinoamérica e inclusive España y Portugal.

L@s profesionales de la educación somos pieza determinante de la calidad educativa, aunque es cierto que solos no podemos cambiar el sistema, si debemos asumir nuestro papel protagónico.

Nadie nos va a ceder un espacio que nosotros mismos no exijamos, necesitamos empezar a dialogar con propuestas, con la demostración de nuestra capacidad, tanto en materia de innovación como en generación de conocimiento.

Nos hemos reunido en Yucatán, México para estructurar un documento de conclusiones con nuestros **COMPROMISOS DOCENTES POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.**

Ya no queremos ser testigos, los educadores estamos llamados a ser agentes del cambio, sin nosotros no se puede soñar con un nuevo mundo posible, ahora tú también serás protagonista del cambio ¡Bienvenid@!

Dra. Mayra Castañeda

PROGRAMA

Viernes 13 de Febrero

8:00	Recepción / Registro
9:30	Ceremonia de Inauguración
10:00 11:00	Conferencia Magistral: <u>"COMPROMISOS DOCENTES, LA RUTA HACIA LA ESCUELA QUE QUEREMOS"</u> Dra. Mayra Castañeda México
11:00 12:00	Mesa Redonda: <u>LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS ¿SE GENERA AL INTERIOR O ES PRODUCTO DEL SISTEMA?</u> Dr. Carlos Díaz Marchant Chile Dr. José Luis Alcántara México Moderador: Mtro. Wilbert Domínguez Lic. Manuel Aparicio
12:00 13:00	Conferencia: <u>"PSICOLOGÍA POSITIVA O EL ARTE DE CREAR MUNDOS POSIBLES"</u> Mtra. Susana Alvarez México
13:00 14:00	Mesa Redonda: <u>DESARROLLO DE PROCESOS DE EVALUACIÓN ¿VIABILIDAD O SIMULACIÓN?</u> Mtra. Eréndira Piñón Avilés México Mtro. Wilbert Domínguez México Moderadora: Mtra. Guadalupe Conn

14:00 15:30	Receso / Comida
15:30 16:30	Mesas Educativas Plenaria: (Salón Principal) (Consultar Detalles)
16:30 17:30	Conferencia: <u>“UN MODELO DE CALIDAD EDUCATIVA, ENTRE CATARINAS Y LIBÉLULAS”</u> Mtra. Guadalupe Conn México
15:30 17:30	Mesas Educativas Simultáneas: (Salas 1 y 2) (Consultar Detalles)
17:30 18:30	Mesas Educativas Plenaria: (Salón Principal) (Consultar Detalles)
18:30 19:30	Conferencia magistral: <u>“COMPROMISO SOCIAL, UNA MIRADA A LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA”</u> Dra. María Sirley Dos Santos Brasil
19:30	FIN DE LAS ACTIVIDADES DEL DÍA

***Sábado* 14 de Febrero**

8:00 10:00	Mesas de Reflexión Plenaria: (Salón Principal) (Consultar Detalles)
8:00 10:00	Mesas de Reflexión Simultáneas: (Salas 1 y 2) (Consultar Detalles)
10:00 11:00	Conferencia magistral: <u>“VIOLENCIA ESCOLAR”</u> Dr. José Luis Alcántara México
11:00 12:00	Mesa Redonda: <u>CALIDAD EDUCATIVA Y REALIDAD SOCIAL ¿ESTAMOS HECHOS DE CIFRAS?</u> Dra. María Sirley Dos Santos Brasil Mtro. Arturo Velázquez Jiménez(OEI) México Moderadora: Dra. Mayra Castañeda
12:00 13:00	Conferencia: <u>“LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: ENCRUCIJADA O ALTERNATIVA”</u> Mtra. Eréndira Piñón Avilés
13:00 14:00	Mesa Redonda: <u>INDICADORES, PROCESOS, ESTÁNDARES Y FELICIDAD ¿ESTAMOS REALMENTE EN UNA RUTA DE MEJORA?</u> Mtra. Guadalupe Conn México Mtra. Susana Alvarez México Moderadora: Dra. Mayra Castañeda
14:00 15:30	Receso / Comida

15:30 16:30	Mesas de Reflexión Plenaria: (Salón Principal) (Consultar Detalles)
16:30 17:30	Conferencia magistral: <u>“RETOS, OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA EN IBEROAMÉRICA –LA PERSPECTIVA DE LA OEI-”</u> Mtro. Arturo Velázquez Jiménez (OEI) México
17:30 18:30	Conferencia Magistral: <u>“A REFUNDAR LA ESCUELA, VISIONES DESDE CHILE”</u> Dr. Carlos Díaz Marchant Chile
18:30	CEREMONIA DE CLAUSURA / CONCLUSIONES
20:00	Cena Show

PROGRAMACIÓN SUJETA A CAMBIOS SIN PREVIO AVISO

5° CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE CALIDAD EDUCATIVA



Resumen

Acreditaciones y Certificaciones un camino para elevar la calidad en el proceso educativo de las escuelas normales.

Eje Temático: Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

Autores: Roxana Sánchez Suarez y Oralia Gabriela Palmares Villarreal

La presente ponencia nos permite identificar y expresar la experiencia vivida por la comunidad educativa de la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), en los procesos de gestión institucional como son las acreditaciones logradas y las certificaciones obtenidas, que favorecen la adaptación y permanencia, en tiempos de cambio profundos y ofrecer un servicio de calidad que responda a las demandas sociales y a las necesidades de desarrollo de la población infantil, preparando educadoras con la calidad educativa, la equidad social y la excelencia humana que requiere el mundo globalizado de hoy, como se menciona en la misión institucional.

Estando conscientes que las alumnas necesitan consolidar las competencias necesarias para poder sobresalir en las evaluaciones externas en las que participan; considerando que los resultados obtenidos no solo dependen de ellas sino que son producto de los docentes y directivos que laboramos en la ENEP.

Considerando la corresponsabilidad de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso educativo, en las conclusiones se plantea un posible tema de investigación que permita generar una propuesta de cambio y preguntas generadoras que permitan establecer las líneas de investigación.

Palabras claves: Acreditación, certificación, ProFEN, EGC y Calidad.

Introducción

En la actualidad, la educación se ha transformado en un conjunto de reformas y estructuras que respondan a las necesidades e innovaciones del mundo globalizado; ello exige por tanto, que los docentes potencialicen su servicio con una mejora en la calidad y niveles de eficacia con que imparte su enseñanza.

Considerando la transformación incomparable que en las últimas décadas se ha suscitado en todos los ámbitos y que consecuentemente las necesidades educativas son cambiantes, dado que la sociedad demanda un tipo de hombre diferente, es ineludible asumir nuevos desafíos que nos permitan adaptarnos a las particularidades que presenta el nuevo milenio, definitivamente que no es permisible hacer lo mismo para obtener resultados diferentes, es preciso implementar estrategias y acciones innovadoras ante las áreas de oportunidad manifiestas en el presente para formar los docentes del futuro. Ante esta realidad cambiante en la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP), se han implementado diversas acciones dentro de las más significativas en los últimos años son la Acreditación del Programa educativo y la Gestión Institucional y la Certificación en la Norma ISSO 9001;2008 de los procesos académicos y administrativos de la ENEP; otra de las acciones que nos ha permitido identificar las necesidades de cambio ha sido la evaluación externa a la que con apertura se ha dispuesto la institución, consciente de que la evaluación nos permite identificar áreas de oportunidad y retroalimentar los procesos académicos y administrativos que se conjugan para cumplir con la visión y misión de la Institución aprovechando el compromiso de la comunidad normalista y una actitud de sinergia en el contexto educativo actual.

El objetivo de esta ponencia es: Analizar el impacto de acreditaciones, certificaciones y evaluaciones externas en el proceso educativo para realizar propuestas de mejora que incrementen la calidad educativa con que egresan los alumnos de la ENEP.

Desarrollo

En la actualidad, muchos son los esfuerzos por parte de las instancias institucionales tanto a nivel federal como estatal, de dar a los profesores de las escuelas normales, la oportunidad de adquirir nuevas habilidades y competencias necesarias para dar respuesta a las demandas sociales, cada vez más constantes, realizadas al nivel educativo de nuestro país.

Lo anterior nos deja en claro, que debemos día con día, aquellos que nos dedicamos a la noble labor de enseñar, potencializar todos los elementos con que contamos para llevar a buen término dicha tarea. Debemos ser conscientes de las exigencias y retos que nos impone la sociedad actual, para valorar así, los métodos y recursos de enseñanza con los que contamos y con los que debiéramos de contar, para lograr hacer del aprendizaje, un proceso fructífero social y no una simple tarea profesional que cumpla para lograr metas “a medias”.

A partir del 2006 las escuelas normales del país participan en el Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN) el cual contribuye al logro del compromiso número 13 del Pacto por México al **impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros apoyando a las normales para que impartan una educación de calidad** (Guía para actualizar el plan estatal de fortalecimiento de la educación normal, p 4, DGESEPE, 2013); uno de los indicadores de análisis que debe de considerarse como acción y meta cumplida son los procesos de Acreditación a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C., (CIEES) en lo relacionado a los Programa Educativo y de Administración de la Gestión así como la certificación a través de la norma ISO 9001:2008, para lo cual se asigna recurso en el proyecto integral.

El ProFEN constituye la herramienta que permite mejorar la formación inicial de los estudiantes; es una labor permanente en la que todos sus integrantes se involucran y en la que todas sus áreas se ven inmersas; es una planeación al igual que el Plan de Desarrollo Institucional que le permite al plantel centrar la atención en su principal objetivo: brindar una educación de calidad a sus estudiantes para el logro de los rasgos del perfil de egreso y el alcance de su Visión.

Para responder a su visión y misión la normal ha realizado los **procesos de acreditación y certificación** en el programa educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar lo que consideramos como una de nuestras fortalezas, no del Plan 1999 en sí, el cual es establecido por el ámbito federal, sino del proceso de aplicación del mismo, este proceso se realizó en relación directa con la DENAD, obteniendo el nivel 1 del Padrón de los Programas de Educación Superior reconocidos por su buena calidad el día 12 de octubre del 2010, sustentado en el oficio 06/873/10, y en el mes de septiembre 2012 se realizó la

evaluación al del programa de la Gestión Institucional, de la cual en Septiembre del 2013 se recibió dicha acreditación avalando tanto el Programa educativo y la gestión institucional hasta el año 2018; es importante mencionar que estos logros y reconocimientos han sido posibles gracias a la participación y compromiso de la comunidad normalista, desde las autoridades estatales e institucionales hasta los egresados, la participación de alumnos y su compromiso han quedado demostrado en estos resultados.

Estamos conscientes que los alumnos son nuestra razón de ser, de existir como docentes de escuelas normales, la ENEP está conformada por un equipo de trabajo comprometido, capacitado y que responde a las necesidades de mejora lideradas por las autoridades correspondientes, un buen líder depende de un equipo comprometido que quiera lograr su visión, como dice Ramos Monobe (2007) *comprometerse a un cambio requiere de un proceso en el que están implicadas la aceptación de que es necesario un cambio, la apertura en términos de aptitud para la adopción de una nueva actitud o un ciclo virtuoso para seleccionar más allá de lo urgente y cotidiano solo lo importante y aquello que nos hará crecer.*

La comunidad educativa de la ENEP, ha tomado una actitud de cambio profundo que permita una mejora continua y que los esfuerzos en conjunto den fruto, el trabajo en equipo, el ser responsables de cada una de sus acciones, y como estas impactan en el procesos enseñanza aprendizaje es lo que ha permitido estos logros y consolidaciones.

Aunado a éste se logró también la certificación de 31 procesos administrativos y académicos llevados a cabo en la ENEP bajo la Norma ISO 9001:2008 la auditoría fue realizada por la casa certificadora RoyalCert entregándose el certificado de acreditación con fecha del 15 de septiembre 2012.

Este proceso se logró en seis meses lo cual es un orgullo, ya que en promedio esta certificación se logra en dos años, reiterando con esto el compromiso e involucramiento del personal de la ENEP hacia la mejora continua y queda de manifiesto la gran fortaleza que es contar con un equipo de trabajo comprometido, responsable y entregado a su profesión.

Tal como dice Senelle Andrès (20019) *las personas deben de estar en formación permanente y la organización en aprendizaje continuo como forma de mantener la tan esperada mejora y cambio hacia la excelencia.* La ENEP capacitó a través de talleres y cursos a todo el personal responsable de cada una de las 31 áreas que conforman la institución, los coordinadores realizaron sus procesos y formatos, contando con una asesoría personalizada que permitió darle una sistematización necesaria para lograr la certificación.

Cabe mencionar esto se logró con el recurso ProFEN el cual también cuenta con un rubro para la capacitación docente, fortaleciendo la participación de docentes en congresos, diplomados y cursos, los cuales se han enfocado en el desarrollo de habilidades necesarias para responder a los cambios inherentes en la Reforma del programa de la licenciatura en Educación Preescolar, tales como el dominio de las Tics y el inglés, etc. el total de los docentes y directivos se actualiza y capacita año con año y este rubro ha sido uno de los objetivos que siempre ha sido financiado por ProFEN y con recursos de la ENEP.

El contar con estos logros ha permitido a la normal establecer sus propios parámetros de mejora educativa de plantearse retos que van de la mano con las expectativas nacionales e internacionales relacionadas a la educación y su impacto en la sociedad. Como podemos ver con Garduño y Méndez (2010) México ha iniciado desde el 2007 una campaña constante a elevar el nivel educativo de los estudiantes, implementando distintas estrategias enfocadas a desarrollar habilidades y competencias en los profesores, sobre todo en aquellos de educación básica, los cuales inician y detonan el desarrollo de competencias en los estudiantes para que posteriormente cuando estos inicien sus estudios superiores puedan aplicar y exigir estrategias y dinámicas de aprendizaje que los ayuden a construir realmente su conocimiento.

Los procesos de calidad en los que ha participado la ENEP y obtenido logros deben de impactar en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos, en el desarrollo de las competencias necesarias para ser un docente y un docente en formación, por lo que se participa continuamente en evaluaciones internas y externas, considerando los resultados obtenidos como un reto de mejora.

Cuando se evalúa por parte de CIEES los diferentes programas se realiza una visita a las instituciones educativas y se tienen pláticas con: directivos, docentes, autoridades educativas, con contrastadores de las egresadas, con alumnas y egresadas; con la finalidad de poder tener parámetros más amplios y poder constatar la información que se reporta en las tablas guía y las carpetas de evidencias y poder realizar una dictaminación.

La ruta crítica hacia la evaluación y acreditación, es un diagnóstico que elabora el programa educativo a partir del marco metodológico de quien evalúa o acredita. Su finalidad es presentar una matriz general y una evaluación del estado que guardan todos y cada uno de los aspectos que indica el marco metodológico. De esta forma, el programa educativo identifica fortalezas y debilidades e implementa una serie de acciones recomendables para llegar al estado óptimo. Se le llama autodiagnóstico porque es elaborado por cada institución También se denomina autoestudio o evaluación interna. Para el programa de acompañamiento se identifica: 1) evaluación de CIEES que requiere en sí misma un ejercicio previo de autodiagnóstico y 2) acreditación, que también requiere un ejercicio previo de

diagnóstico interno, pero bien llevado con la metodología de CIEES, hará accesible el camino hacia la acreditación.

Las principales funciones que tienen son: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas.

El 100% de los programas educativos de las Escuelas Normales de la entidad, fueron valorados a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), obteniendo la acreditación con Nivel 1, la Escuela Normal de Educación Preescolar. Estos acreditan la calidad académica institucional del 9 de septiembre del 2013 al 8 de septiembre del 2018.

También se realiza una visita a toda la institución para constatar el estado de la infraestructura física y si cuenta con los lineamientos establecidos y las características necesarias para dar la atención acorde a los estándares de calidad que ellos tienen establecidos.

Se visitan las aulas y se ve el trabajo en ella, sin embargo no se evalúa este proceso en sí, solo se verifica en el escrito y la entrevista; en comparación cuando se realizan las auditorias por parte de ISO, este aspecto se realiza de un manera más sistemática y profunda, ya que se observa el desarrollo de una sesión de clase en varios docentes; se piden evidencias en ese preciso momento, se contrastan con los procedimientos y formatos establecidos, se retroalimenta al finalizar la observación; esta se realiza directamente al docente pero también se reporta a la subdirección académica, para que se establezcan compromisos y la orientación adecuada.

Conociendo ambas dinámicas es más rico cuando se cuenta con diferentes estilos de evaluación y retroalimentación externas que permiten mejorar el desempeño de todos los actores educativos, por lo cual es pertinente participar en estos procesos ya que permiten medir y establecer estrategias para realizar un verdadero diagnóstico institucional.

EL proceso de certificación al ciclo escolar 2014-2015 ha ayudado a la escuela en la formación de los alumnos debido a que se han establecido procedimientos que ayuden a cada una de las labores que realiza la institución ya se lleva una sistematización de los procesos que se dan dentro de esta, así mismo de esta manera se incrementa la calidad educativa que brinda ya que cada uno de estos procesos benefician a los docentes, a la institución y sobre todo directamente a los alumnos. En este momento la ENEP se encuentra en un momento de madures del Sistema de Gestión de calidad en donde ya hay una conciencia por parte del personal de la utilidad y la facilidad que el sistema representa.

Esto ha permitido a este equipo vincular los resultados de evaluaciones externa e internas institucionales con las realizadas a las alumnas por CENEVAL, y poder establecer preguntas e hipótesis que nos permitan constatar que si una institución está certificada y acreditada estos procesos deben de permitir mejorar los procesos al interior del aula; específicamente en el procesos enseñanza aprendizaje y detectar acertadamente las variables que ocasionan estos resultados.

Estos resultados de las evaluaciones externas realizadas a las normales, se han dado a conocer como desfavorables en el desempeño de los jóvenes de nuestro país. Ocasionando una mayor presión tanto al gobierno, instituciones educativas, docentes y alumnos a mejorar su rendimiento académico, para elevar el nivel educativo de México. Una de estas evaluaciones realizadas a las escuelas normales es el Examen General de Conocimiento (EGC) y el examen intermedio (EXI), mismos que son aplicados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) existente desde 1999.

La ENEP ha logrado mantenerse en primer lugar en el estado en la Licenciatura en Educación Preescolar en relación a la cantidad de alumnos con **resultados suficientes y satisfactorios en el EGC**; en el ciclo escolar 2012-2013 las alumnas de segundo año que presentaron el EXI fueron 141 y de cuarto año, 126 presentaron el EGC; desde el 2006 a la fecha se han obtenido los resultados que se presentan en la tabla 1.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013	
				Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.
Sobresaliente	13%	38%	39%	20%	33.33%	19.58%	13.39%	36%	20.6%	31%	24%
Suficiente	65%	44%	42%	50%	45%	46.25%	48.21%	34%	40%	41%	49%
Insuficiente	22%	18%	19%	30%	21%	34%	38%	30%	39%	28%	30%

Todos estos insumos y las estrategias implementadas para el dominio de los aprendizajes, fueron analizados por el comité de planeación, colegiados, alumnos y el CAF, dentro de la línea de investigación de Evaluación Educativa para

fundamentar la eficacia y el impacto cuantitativo y cualitativo de las estrategias realizadas e incluirlo dentro de la investigación en proceso.

Como se puede apreciar en la Tabla 2 , los resultados obtenidos en los EGC y EXI demuestran que solo en el año 2010 en octavo semestre, quedando pendientes las del ciclo escolar 2012-2013; se obtuvieron calificaciones por debajo de la media nacional; en los otros años, desde el 2005 hasta el 2012 se han obtenidos resultados satisfactorios por arriba de la media nacional hasta de 5.55 puntos porcentuales, esto demuestra la congruencia y eficacia de las diferentes estrategias que se han implementado en la ENEP, sin embargo cabe señalar que en los dos últimos años los resultados han estado arriba como máximo 1.9 puntos porcentuales lo cual representa un área de oportunidad a atender por directivos, docentes y alumnos para poder elevar la calidad educativa y la apropiación de contenidos por parte de los alumnos. No se puede mostrar la estadística de los resultados obtenidos durante el ciclo escolar 2013-2014 debido a que no se realizó dicha evaluación a ninguna escuela normal a nivel nacional.

Tabla 2 Resultados obtenidos en los EGC por la ENEP

2007-2008	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011 - 2012		2012 - 2013	
		Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.
55.16	57.19	59.99	65.55	59.36	58.36	54.95	59.37	51.96	60.95
55.09	54	59	60	57	60	54	58		

En referencia con los datos anteriores, la ENEP ha fortalecido sus estrategias para mejorar el resultado en el EGC y EXI, y subsanar el problema de dominar los conceptos y vincularlos con la práctica al implementarse las propuestas de estudio, durante todo el ciclo escolar de manera sistemática, apoyados por tutores académicos, talleres de matemáticas y técnicas de estudio implementados desde 1º, 2º, 3º y 4º año, el seguimiento a la aplicación de planes y programas a través de exámenes institucionales bimestrales, portafolio de evidencias de CENEVAL, así como la aplicación de exámenes general de conocimientos internos por semestres que permiten contrastar con los avances programáticos de los maestros e ir atendiendo las aéreas de oportunidad detectadas a través de propuestas ya mencionadas.

A partir de este ciclo escolar las alumnas conforman un portafolio específico para CENEVAL en el que se plasman los análisis de las lecturas correspondientes a este de cada una de las asignaturas.

En comparación con las EN de la entidad, la ENEP obtuvo los resultados presentados en la Tabla 3 donde se puede apreciar el histórico, es necesario considerar que la institución cuenta con una población mayor que las otras EN de la entidad, y aun así se puede apreciar que desde el 2008 se ha mantenido la ENEP en primer lugar.

Tabla 3. Comparativo de la ENEP con EN de la entidad.

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010		2010-2011		2011-2012	
				Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.	Sexto Sem.	Octavo Sem.
ENEP	53.46	55.16	57.19	59.99	65.55	59.36	58.36	54.95	59.37
Torreón	55.71	58.13	53.35	61.15	64.44	59.35	60.31	53.90	55.63
Sabinas	43.87	51.28	50.47	48.75	56.46	44.35	51.20	42.97	42.79
Nueva Laguna							49.59	47.14	47.4

Es importante señalar que se le ha dado un seguimiento a los resultados obtenidos en el Examen de Ingreso al Sistema que han efectuado los egresados de la ENEP a partir de julio de 2009 a julio de 2012. Las egresadas de diferentes generaciones y planes de estudio que han participado han sido 381 y han aprobado 353, lo que representa que el 93% de las egresadas que presentan examen lo aprueban y por lo que consideramos este punto como una fortaleza para la institución. Cabe señalar que del 2009 a 2012 han egresado 855 alumnas y menos del 50% han presentado examen de ingreso al sistema lo cual es un área de oportunidad el motivar a las alumnas a participar y aprobar este tipo de exámenes.

Sin embargo muy a pesar de todos los esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación Pública y de las propias normales, con todas las capacitaciones ofertadas a los profesores, los niveles de desempeño de los alumnos no son los esperados, hay una amplia brecha entre el número de capacitaciones dadas a los profesores y los resultados de los alumnos en las evaluaciones externas. Sin embargo sigue siendo un ámbito de oportunidad elevar los resultados obtenidos y que correspondan a la calidad educativa que la ENEP tiene como visión y misión.

Conclusiones

Al hablar de competitividad, es necesario hacer referencia al lugar tan poco deseable que ocupa México de acuerdo al Sistema Nacional de Competencias, existen algunos obstáculos tanto internos como externos que le impiden avanzar como país y ejercer una competitividad sobresaliente, se puede concluir que es necesario mejorar en ciertos aspectos para que México sea un país competitivo, principalmente en el ámbito educativo, teniendo como fundamento que la economía tiene efectos en la educación como: Formar a los individuos para desempeñar un cierto puesto de trabajo y dar empleo a aquellas personas que posean los requisitos necesarios para desempeñarlo, otro de los efectos es que influye en la sociedad, provocando consecuencias en la producción y en el crecimiento y actúa directamente en el desarrollo y en el bienestar de las personas

Debido a la necesidad latente de la ENEP de desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes que reflejen un nivel educativo sobresaliente, se ha reconocido que el agente principal para que se generen estos resultados es sin duda el profesor que se encuentra frente al aula, el cual es el encargado de la facilitación de conocimientos para el desarrollo de éstas competencias y habilidades.

Un área de oportunidad es el obtener resultados acordes a las acreditaciones y certificaciones de calidad obtenidos por la ENEP que consiste en obtener resultados arriba de 6 en los exámenes aplicados por CENEVAL

Una de los principales estrategias que se piensa ayudará a lograr este nivel educativo en los estudiantes es una capacitación constante y profunda a todos los profesores que trabajan frente a grupo, para que partiendo de un bagaje de conocimientos bastos, puedan difundir y propiciar el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes desarrollar su propio aprendizaje, que toda esa capacitación se vea reflejada en sus alumnos y que tenga impactado en los resultados de las evaluaciones externas e internas aplicadas a éstos.

Esta capacitación y actualización podría ser a través de diplomados que permitan fortalecer sus competencias docentes, así como el acopio de conocimientos y la facilidad de promover la adquisición de los mismos en sus alumnos.

Al hablar de competitividad, es necesario hacer referencia al lugar tan poco deseable que ocupa México de acuerdo al Sistema Nacional de Competencias, existen algunos obstáculos tanto internos como externos que le impiden avanzar como país y ejercer una competitividad sobresaliente, se puede concluir que es necesario mejorar en ciertos aspectos para que México sea un país competitivo, principalmente en el ámbito educativo, teniendo como fundamento que la economía tiene efectos en la educación como: Formar a los individuos para

desempeñar un cierto puesto de trabajo y dar empleo a aquellas personas que posean los requisitos necesarios para desempeñarlo, otro de los efectos es que influye en la sociedad, provocando consecuencias en la producción y en el crecimiento y actúa directamente en el desarrollo y en el bienestar de las personas.

De estas conclusiones y estrategias se podría desprender una investigación que permita establecer: La relación que existe entre ser una institución acreditada y certificada en sus planes y programas así como en los procesos académicos y administrativos y su impacto en las evaluaciones externas en las que participan los alumnos.

Algunas preguntas que podrían guiar esta investigación serían:

¿Qué relación existe entre las acreditaciones y certificaciones que logra una escuela normal con los resultados de las evaluaciones externas que se aplican a sus alumnos?

¿Cuáles son los aspectos y condiciones que influyen en los docentes para que los procesos de calidad y capacitación en los que participa se vean implementados en el aula y por consiguiente impacten en el desempeño y nivel educativo de los alumnos con los que trabaja dentro del aula?

¿Cuáles son los aspectos que influyen en los profesores de la escuela normal para que, después de recibir capacitaciones y formación para su desarrollo profesional, apliquen lo aprendido dentro del salón de clases y tenga un impacto en el desempeño y nivel educativo de sus alumnos?

ADOPCIÓN Y USO DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS POR PARTE DE LOS ACADÉMICOS DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

Resumen

El presente trabajo indagó acerca de los elementos del proceso de difusión del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la influencia que tienen en el accionar de los académicos de la división de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora (UNISON) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primera instancia, para dar estructura teórica al trabajo de campo realizado con los académicos se discutió como parte de la literatura producida en materia de TIC y enseñanza; asimismo, se revisó la Teoría de la Acción Razonada (TAR), las Perspectivas de la Enseñanza y la Teoría de la difusión de innovaciones. A partir de ello se analizó la adopción de las TIC en el nivel universitario, en donde se aplicaron la encuesta y la entrevista como instrumentos metodológicos.

Se concluyó y corroboró la validez de la hipótesis formulada, en la que se plantea que en las creencias de los académicos de la Universidad de Sonora en el 2013 se presentan elementos disposiciones generados por las creencias subjetivas y normativas variables que se han relacionado con la acción de aceptar o presentar resistencia ante el uso de las TIC en sus materias, por lo que el estudio sobre las creencias del académico con respecto a su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje son acciones fundamentales para mejorar la labor académica y crear espacios de aprendizaje-enseñanza adecuados.

Palabras clave: TIC, innovación, enseñanza. Rodríguez Llanes Patricia

Eje 1. Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica
Rodríguez Llanes Patricia
Valenzuela Blanca

Abstract

This study asked about the elements of the widespread use of TIC (Information and Communication) and the influence they have on the actions of the academic Division of Social Sciences at the University of Sonora (UNISON) in the teaching-learning process. In the first instance, to give theoretical framework to fieldwork with academic discussed as part of the literature produced in TIC and education; also, the Theory of Reasoned Action (TAR), Perspectives of Teaching and the Theory of difusión of innovations was revised. From this, the adoption of TIC at the university level, where the survey and interview as methodological tools were applied was analyzed.

Was completed and confirmed the validity of the assumption made , which arises in the beliefs of academics from the University of Sonora in 2013 provisions generated elements are presented by the subjective beliefs and varying regulations that have been linked to the action accept or offer resistance to the use of TIC in their subjects, so the study of beliefs regarding their academic performance in the teaching-learning process are key actions to improve the academic work and create learning spaces - appropriate teaching.

Keywords: TIC, innovation, education

INTRODUCCIÓN

En la presente época la sociedad está inmersa en una comunidad digitalizada en donde los estudiantes —por ser nativos digitales—, para su socialización cuentan con materiales informáticos y tienen una relación casi natural con todo lo que la tecnología conlleva; en tanto, los académicos, al ser de una cultura no tecnológica han tenido que ir adaptándose a estos ritmos digitales, y lo que es aún más complicado, es que deben integrar tal cultura a sus programas didácticos. Espinoza (2006)¹ sostiene que: “El contacto temprano con la tecnología facilita su incorporación a diferentes áreas de la vida cotidiana, ya que no es sólo una estrategia para incrementar la motivación, sino un requerimiento del mundo actual en el que las tecnologías constituyen herramientas de trabajo y de interacción social tan apreciadas como la misma lectura y escritura” (p.126).

En este esfuerzo de los académicos y alumnos por ajustarse a los cambios experimentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se activan múltiples elementos de corte humano que es necesario considerar y analizar desde su naturaleza dinámica e interactiva, como son las creencias, valoraciones, sensaciones, preferencias y percepciones observadas en este ajuste interactivo, elementos que se ven reflejados en sus actuaciones, que bien pueden beneficiar el logro de los objetivos institucionales. (Ellis, 2008)²

La reflexión anterior conduce al complejo estudio de las creencias. Así para Sola (1999)³: “El académico cree en alguien y en algo que le compromete a actuar en consecuencia” (p.672). Esto es, las acciones del académico son influidas por un sistema que está compuesto por personas, situaciones, historia personal y circunstancias.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar las creencias ante la adopción y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los académicos de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (UNISON).

Objetivos específicos

- Determinar en qué medida las creencias, subjetivas y normativas, influyen para que los académicos de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (UNISON) adopten o se resistan al uso de las TIC en sus materias.

¹ Espinoza, A. & Flores, K. (2006). Percepción sobre las tecnologías de la información y comunicación en los docentes de una universidad mexicana: El centro universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 23 de Enero de 2014, en <http://redie.uabc.mx/vol>.

² Ellis, R. (2008). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Análisis de las investigaciones existentes. P. 56-59. Programa EDICE. Valencia: Universidad de Valencia.

³ Sola, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN Y J. F. ANGULO (Eds.). *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal, pp. 659-674.

- Determinar si los académicos tienen en cuenta a las TIC en sus diseños de elaboración de los programas.
- Determinar, a partir de la indagación en el modo de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el lugar que los académicos le confieren a las TIC dentro del mismo.

El estado del arte

Con fines educativos fue desarrollado y delimitado el empleo de las TIC por Tinio (2009, p.4-5) quien presentó su definición como:

“El conjunto diverso de herramientas y recursos tecnológicos usados para comunicar, crear, diseminar, almacenar y administrar información. Estas tecnologías incluyen computadoras, internet, tecnologías de emisión de datos y la telefonía. Al mismo tiempo, se incluye la variedad de software asociado a estos dispositivos”.

En los últimos años afirma (Tinio, 2009)⁴ ha existido un gran interés en la forma en que las computadoras e internet pueden usarse para mejorar la eficiencia y efectividad de la educación en todos los niveles, así como en ambientes formales e informales.

Para lograr que se dé el conocimiento, Cabero (2007, p.21)⁵ argumenta:

Es básico que el proceso de enseñanza sea instrumentado con las herramientas y recursos informáticos. Todo se enseña y se aprende mediante ejemplos, preceptos y ejercicios. Además, se puede partir de la adopción de algunas reglas didácticas básicas:

- Partir de lo cercano y avanzar hacia lo lejano.
- Comenzar por lo conocido y asociarlo con lo desconocido.
- Captar conjuntos pequeños.
- Ejercitar la inducción y la deducción.

En la instrumentación y uso de recursos informáticos Rosenberg (2001)⁶ opina que:

La incorporación de las TIC permite la interacción del académico con los alumnos en forma sincrónica. Por ejemplo: con la videoconferencia o el chat, y asincrónica a través del correo electrónico y los foros de debate. En principio, la comunicación sincrónica, propia del chat o de algunos foros interactivos, se define a partir de la extensión breve de los mensajes

⁴ Tinio, V.T. (2009). TICS in Education. United Nations Development Programme. Bureau for Development Policy, New York, NY. UNESCO.

⁵ Cabero Almenara, J. (2007): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Mc Graw Hill.

⁶ Rosenberg, M.J. (2001). E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital. Age. Pp. 301-310. Nueva York: McGraw-Hill.

que se intercambian y el requerimiento de un *feed-back* instantáneo. (p. 308)

Perspectivas de la enseñanza, creencias e incorporación de las TIC en el nivel universitario

El ser humano tiene la tendencia natural de buscar mejoras en sus condiciones de vida para sentirse satisfecho. Al convivir con otros seres humanos desarrolla la capacidad de compartir y decidir la trayectoria de sus acciones. Al respecto Bullough (2000)⁷ afirma:

“En el interior del ser humano, influido por el exterior se gestan realidades subjetivas que experimenta y discierne a partir de aspectos objetivos basados en conocimientos y valores, que los manifiestan en un nivel también real, pero interpretado desde dichas bases subjetivas”.

De acuerdo con esta perspectiva, existen diversas realidades elaboradas y establecidas por los sujetos en su interacción con el ambiente en donde se desenvuelven. La realidad socioambiental es una construcción que tiene fundamento en los significados que las personas otorgan a su espacio, actos e instituciones.

Para interpretar esta realidad subjetiva, la Teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980)⁸ (figura 1) propone que:

Las creencias son los factores que promueven una acción ante una situación, persona u objeto, lo que genera se forme y se muestre una actitud. Son la probabilidad subjetiva de una relación entre el sujeto que posee las creencias y el objeto, situación o persona. Las creencias consisten en la intersección de su funcionamiento como sistema y como parte a su vez de un macrosistema (p. 135).

Difusión de nuevas ideas

Bajo un enfoque sociológico, La teoría de difusión de innovaciones (Rogers, 2003)⁹ explica la dinámica del comportamiento ante la introducción de nuevas ideas en una dinámica de grupo social y cómo esta dinámica de innovación es influida entre los participantes por la cultura, por sus formas de comunicación, sus canales y el elemento espacio-temporal. Todos estos factores interactuantes hacen probable que la nueva idea sea aceptada, socializada, promovida o rechazada en ese diverso tejido social. Parte importante de esta red social es la comunicación y los distintos medios que son utilizados para difundir la información. En este proceso comunicativo los líderes de los grupos influyen fuertemente en la adopción de lo novedoso

⁷ Bullough, V.R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B.; Good, T.L. y Goodson, I.F.: “La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar”. Barcelona: Paidós.

⁸ Ajzen, I y Fishbein, M. (1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior, pp. 134-137. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

⁹ Rogers, E.M. (2003). Diffusion of innovations. pp.18-284. New. York: free-press.

MARCO METODOLÓGICO

Para la fase cuantitativa se recolectaron datos con un formulario de encuesta, el cual permitió hallar indicadores mediante modelos estadísticos que corroboren o rechacen la hipótesis. En la fase cualitativa se utilizó la entrevista semiestructurada grupal, que permitió identificar y complementar la información cuantitativa de los académicos. La entrevista se realizó mediante una guía de preguntas relacionada con el tema estudiado. Se observaron, anotaron y registraron los comentarios de los encuestados. El método de investigación fue de tipo exploratorio descriptivo. Se buscó identificar las creencias que poseen los académicos ante el uso de las TIC. Desde un punto de vista espacio-temporal, la investigación es transversal. Se realizó una investigación no experimental con un abordaje cuali-cuantitativo. El abordaje cualitativo se llevó a cabo mediante el diseño de la Teoría fundamentada, y contribuirá a identificar el sistema dinámico de creencias, complementadas con las técnicas de observación y descripción, clarificación y explicación. La población en la que realizó el trabajo de campo estuvo compuesta por los 448 académicos de la División de Ciencias Sociales de la UNISON. Se extrajo una muestra probabilística aleatoria simple. De esta manera, el tamaño de la muestra se calculó considerando un nivel de confianza de 99% $Z = 2,58$, y se tomó una desviación estándar de la población con un valor constante de 0.05. Así, se obtuvo una muestra de 268 académicos de la División de Ciencias Sociales. Los instrumentos utilizados para detectar las variables dependientes e independientes fueron: un cuestionario y una guía de entrevista utilizadas para medir las creencias de los académicos ante la adopción y uso de las TIC. Las creencias de los académicos se valoraron a través del cuestionario compuesto por 30 reactivos. La valoración se realiza mediante una escala de respuesta Likert de cinco puntos: 1= Muy en Desacuerdo, 2 = En Desacuerdo, 3 = Indiferente 4 = De Acuerdo, 5 = Muy de Acuerdo. Mínima puntuación: 30; Máxima puntuación: 150.

Se usó análisis de varianza (ANOVA), así como para la homogeneidad de varianzas y seleccionar la prueba *post hoc* más adecuada; además, resultó necesario aplicar la prueba de Levene, la prueba HSD de Tukey, así como la prueba T3 de Dunnet para las variables y dimensiones estudiadas. Para la comprobación o rechazo de la hipótesis se utilizaron: la prueba U de Mann-Whitney, la prueba de ejecuciones de Wald Wolfowitz, las pruebas de medianas, así como la prueba de Moses de reacción extrema en muestras independientes.

Estadísticos de las dimensiones con base en el género.

	Sexo del encuestado	Número de encuestados	Media	Desviación estándar	Prueba de Man de Whitney de muestras independientes	
					Sig.	Decisión
Creencias basadas en el conocimiento: suponen siempre un elemento de razonamiento intelectual, el cual está asociado con la autoeficacia.	Masculino	123	4.05	.260	.000	Rechazar la hipótesis
	Femenino	127	4.01	.258	.000	Rechazar la hipótesis
Creencias basadas en el sentimiento, deseo, motivación, necesidad. Se originan a partir de una norma subjetiva desarrollada en la conveniencia.	Masculino	123	4.29	.319	.675	Retener la hipótesis
	Femenino	127	4.20	.251	.895	Retener la hipótesis
Creencias normativas y de control dadas a partir de la disposición cultural, social y psicológica.	Masculino	123	4.14	.318	.801	Retener la hipótesis
	Femenino	127	4.07	.335	.003	Rechazar la hipótesis

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es: .05.

Para analizar los resultados se dividieron en dimensiones las creencias ante el uso de las TIC que tiene el académico. Se usó análisis de varianza (ANOVA), mostrando que hubo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de creencias basada en el sentimiento. Se advierte que los respondientes de género masculino presentan mayor puntaje en comparación con los de género femenino reteniéndose la hipótesis, pues la distribución en las creencias de los hombres en el uso de las TIC está dada a partir de una conveniencia donde influyen los sentimientos deseos y motivaciones de los académicos.

Tabla Prueba en ANOVA de un factor en muestras independiente de la variable antigüedad.

Factor		Número de casos	Media	Desviación estándar	Prueba de Samples Jonckheere Terpstra	
					Sig.	Decisión
Creencias basadas en el conocimiento: suponen siempre un elemento de razonamiento intelectual, el cual está asociado con la autoeficacia.	De 0 a 10 años	64	4.00	.25	.000	Rechazar la hipótesis
	De 10 a 20 años	57	4.02	.25	.001	Rechazar la hipótesis
	De 20 a 30 años	81	4.06	.26	1.000	Retener la hipótesis
	De 30 a 40 años	48	4.05	.29	.004	Rechazar la hipótesis
	Total	250	4.03	.26		
Creencias basadas en el sentimiento, deseo, motivación, necesidad. Se originan a partir de una norma subjetiva desarrollada en la conveniencia.	De 0 a 10 años	64	4.21	.26	.001	Rechazar la hipótesis
	De 10 a 20 años	57	4.14	.29	.000	Rechazar la hipótesis
	De 20 a 30 años	81	4.32	.28	.772	
	De 30 a 40 años	48	4.30	.29	.000	Rechazar la hipótesis
	Total	250	4.25	.29		Retener la hipótesis
Creencias normativas y de control dadas a partir de la disposición cultural, social y psicológica.	De 0 a 10 años	64	4.08	.32	.000	Rechazar la hipótesis
	De 10 a 20 años	57	4.06	.30	.004	Rechazar la hipótesis
	De 20 a 30 años	81	4.16	.36	.402	Retener la hipótesis
	De 30 a 40 años	48	4.10	.32	.002	Rechazar la hipótesis
	Total	250	4.11	.33		

En estos datos se realizó el análisis de varianza (ANOVA) en la variable antigüedad, mostrando que en la dimensión de creencias basadas en el sentimiento, los que se encuentran en la categoría de 20 a 30 años presentan mayor diferencia que el resto de la categoría. En las creencias basadas en el sentimiento se observó mayor diferencia, así como en las creencias normativas y de control se observó una gran diferencia en la categoría de 20 a 30 años.

ANOVA de un factor en la variable Departamento al que pertenece el académico.

	Departamento al que pertenece el académico	Medi a	Desviación estándar	Casos obser vados	Chi-cuadr ado	Sig.
Creencias basadas en el conocimiento: suponen siempre un elemento de razonamiento intelectual, el cual está asociado con la autoeficacia.	Historia y Antropología	3.99	.308	15	2.95	.57
	Psicología y Ciencias de la Comunicación	4.05	.276	76		
	Sociología y Administración Pública	4.07	.226	53		
	Trabajo Social	4.04	.217	35		
	Derecho	4.00	.272	71		
	Total	4.03	.259	250		
Creencias basadas en el sentimiento, deseo, motivación, necesidad. Se originan a partir de una norma subjetiva desarrollada en la conveniencia.	Historia y Antropología	4.12	.224	15	24.20	.000
	Psicología y Ciencias de la Comunicación	4.13	.296	76		
	Sociología y Administración Pública	4.29	.296	53		
	Trabajo Social	4.35	.176	35		
	Derecho	4.30	.287	71		
	Total	4.25	.289	250		
Creencias normativas y de control dadas a partir de la disposición cultural, social y psicológica.	Historia y Antropología	3.86	.520	15	15.19	.004
	Psicología y Ciencias de la Comunicación	4.19	.290	76		
	Sociología y Administración Pública	4.18	.312	53		
	Trabajo Social	4.20	.212	35		
	Derecho	4.17	.344	71		
	Total	4.11	.328	250		

*. La diferencia significativa en la Prueba de Levene es al nivel .05.

Con relación a la variable departamento, el análisis de varianza (ANOVA) mostró que hubo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de creencias basadas en el sentimiento, en la categoría de Trabajo Social se presentó mayor diferencia. En las creencias basadas normativas y de control se observó una alta diferencia en Trabajo Social, en Psicología y Ciencias de la Comunicación y en Derecho.

Prueba de contraste Kruskal-Wallis y ANOVA de un factor en la variable categoría laboral del académico.

Variable dependiente	Categoría	Número de casos observados	Sig.	Sig. en los gpos	Media	Desv. Estand.	Intervalo de confianza para la media a 95%
Creencias basadas en el conocimiento: suponen siempre un elemento de razonamiento intelectual, el cual está asociado con la autoeficacia.	Tiempo Completo	84	.029	.865	4.05	.266	3.99
	Técnico Académico	14	.067		4.03	.252	3.89
	Profesor de Medio Tiempo	14	.073		4.07	.274	3.91
	Profesor de Horas Seltas	138	.022		4.02	.256	3.98
	Total	250	.016		4.03	.259	4.00
Creencias basadas en el sentimiento, deseo, motivación, necesidad. Se originan a partir de una norma subjetiva desarrollada en la conveniencia.	Tiempo Completo	84	.031	.086	4.31	.283	4.25
	Técnico Académico	14	.076		4.21	.286	4.05
	Profesor de Medio Tiempo	14	.069		4.23	.261	4.08
	Profesor de Horas Seltas	138	.025		4.21	.292	4.16
	Total	250	.018		4.25	.289	4.21
Creencias normativas y de control dadas a partir de la disposición cultural, social y psicológica.	Tiempo Completo	84	.041	.001	4.22	.375	4.14
	Técnico Académico	14	.080		4.09	.300	3.87
	Profesor de Medio Tiempo	14	.053		4.00	.199	3.89
	Profesor de Horas Seltas	138	.025		4.19	.291	4.00
	Total	250	.021		4.11	.328	4.07

*. La diferencia significativa en la Prueba de Levene es al nivel .05.

En este proceso, mediante la prueba de Levene se encontraron diferencias significativas en los grupos de académicos de tiempo completo y en los académicos de horas sueltas, en la dimensión creencias normativas y de control.

Resultados cualitativos

En este apartado se presentan los resultados del análisis que se realizó a partir de la información recogida como resultado de la aplicación de la entrevista en profundidad a académicos universitarios mediante la entrevista grupal.

Mediante estas entrevistas, realizadas de manera grupal, se buscó concentrar la opinión, la discusión y el debate a partir de la opinión y creencias particulares que tuvieran cada uno de los entrevistados acerca de la práctica del académico, cómo llevan a cabo la misma en la vida cotidiana, cómo hacen sus tareas, cómo realizan la planificación de sus actividades académicas para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en la medida que forman parte de una comunidad educativa como académicos universitarios. Todo ello para comprender las creencias que tienen del uso de las TIC en sus clases.

En dicho sentido, fue posible observar que la totalidad de los académicos (60 en total; cinco grupos de 12 integrantes de cada carrera) pone de manifiesto que ejercen su profesión con suma responsabilidad, además de que constantemente se ocupan en mejorar sus competencias adquiridas. En la función académica, de manera particular en el nivel superior, resulta crucial para el desarrollo de la vocación contar con cierto criterio de autoeficacia, entendida ésta como la creencia de las personas en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1987)¹⁰.

Asimismo, es posible observar la importancia que el académico le otorga tanto a la individualidad de sus alumnos como a la contemplación de las necesidades que cada uno de los mismos pudiera manifestar. Es así que en su ejercicio académico no sólo contempla el programa de estudios, sino el modo en que cada alumno pueda seguirlo de mejor forma, para lo cual toma en cuenta sus tiempos, sus propias competencias y sus metas para que se conjuguen con los del resto del grupo, con el académico y con el programa emanado por la universidad. Se destaca el hecho de que no existe el referente práctico en el académico, ya que en las materias o en los distintos ámbitos se encuentran en una postura de sentirse ajeno y fuera de contexto evaluando la situación aparte del sistema y programa colegiado al que pertenece.

¹⁰ Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

CONCLUSIONES

Los de la categoría masculina registran con marcada tendencia por la adopción de las TIC. En cuanto a edad y antigüedad en el trabajo, la planta académica se inclina hacia los Profesores de horas sueltas y de tiempo completo de entre los 30 y 50 años. En los términos de experiencia con las TIC, por la naturaleza de las tareas como académicos, a saber por los resultados, la totalidad ha participado en tareas donde las manejan o han tomado algún curso específico relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación; no obstante, la mitad no lo ha hecho de manera constante con bases didácticas y enmarcados en programas que conduzcan a la construcción sistemática de los programas de sus materias. La mayoría refiere entusiasmo e interés por aprender el uso de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual son responsables.

Se identificó a los académicos que experimentan frustración al querer desarrollar, evolucionar, ejercitar y poner en juego el potencial creativo en la práctica académica y no lo logran, los que llama Rogers (2003) *la mayoría tardía*: son incrédulos, desconfían y actúan cautelosos ante las innovaciones. También se sienten incómodos con la tecnología y les resulta indispensable la presión de sus congéneres para motivar la adopción. Esto se deriva de las creencias basadas en el sentimiento, deseo, motivación y necesidad. Se originan a partir de una norma subjetiva desarrollada en la conveniencia. Además, en ellos no existe tiempo de acercamiento con un guía que les brinde asesoramiento adecuado en sus actividades de docencia. Las creencias y nociones previas que poseen los académicos se convierten así en un referente básico para su actividad profesional; asimismo, influyen en la organización y en el uso del tiempo que hacen los académicos. Por lo tanto, el factor tiempo se erige como un elemento determinante de los demás aspectos que intervienen en la construcción de las creencias de los académicos, si el maestro tiene poco tiempo para reflexionar en y sobre su enseñanza, las creencias que presente serán más débiles, sus pilares no perdurarán, no tendrán validez y, por lo tanto, no podrán contribuir de forma tan decisiva en la construcción de su propia identidad profesional, tan necesaria en los académicos sin experiencia. Debido a las creencias esencialmente basadas en el día a día y la observación que ellos han vivido en sus prácticas de aprendizaje, los docentes hacen lo que han visto hacer, creen lo que han visto que otros creen.

Esta investigación ofrece datos que permiten afirmar el efecto conjunto de las dimensiones de las creencias y las variables de escuela, edad, sexo, categoría y antigüedad sobre la toma de decisiones. Se corroboró que el referente práctico en las TIC influye en el quehacer de los académicos. Así, se puede establecer que las creencias que tienen actualmente los académicos influyen en el bajo interés de participar en actividades con el uso de las TIC, con respecto a los que tienen una creencia adecuada y un referente práctico.

Es posible también observar la preocupación de los académicos por brindar el mayor aporte posible a sus alumnos, aun cuando consideran no ser expertos en todos los temas y herramientas de interés que les presentan los estudiantes, y por ello buscan acercarse a los canales de comunicación que estos manejan.

Al respecto, de igual modo buscan colaborar, al menos desde el aspecto metodológico, brindando las herramientas que les permitan a los alumnos una mejor comprensión, es decir, desarrollan cursos complementarios e implementan asesorías individuales y por equipos. Además, creen que resulta imprescindible el acercamiento a los alumnos, la realización de acciones tutoriales o talleres de ayuda para que se sientan parte de su carrera.

Dicho acercamiento es factible, sobre todo cuando se usan las herramientas indicadas, y se contempla a su vez como un factor para fomentar la motivación en los alumnos y en los mismos académicos. De hecho, de este acercamiento humano se desprende la importancia que los profesionales consultados le otorgan a la motivación, la cual, según afirman, puede revertir otras carencias a las que estuviera también sujeto el alumno, como aquellas provenientes del entorno, de la institución o demás factores externos que pudieran afectar su desempeño.

Por otro lado, creer que las acciones no están correlacionadas con cargas valorativas es un pensamiento muy alejado de la realidad. En virtud de ello se debe capacitar a los docentes para que sean capaces de realizar una correcta valoración e interpretación de su comportamiento para identificar lo que está dificultando un adecuado desempeño.

Al reconocer sus pensamientos y acciones las personas pueden modificar estos aspectos, y es por ello que en esta propuesta se toman en cuenta las dimensiones que contemplan las creencias y sus factores subjetivos. Así, las habilidades profesionales del académico son el fundamento para un desempeño adecuado con los alumnos. El académico debe estar consciente de que si se actualiza de acuerdo con lo que el entorno está solicitando, esto tendrá consecuencias favorables para su trabajo y, con respecto al ámbito institucional, sin esta condición el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje seguirá siendo un modelo de enseñanza tradicionalista.

Se puso de manifiesto que los académicos encuentran trabas para la optimización del uso de las TIC en sus ejercicios y prácticas profesionales dentro de la universidad. En dicho sentido, refieren cuestiones burocráticas y administrativas que los limitan dentro del aula. Estas limitaciones no sólo los frustran como académicos, sino que también tienen injerencia en el plano emocional, ya que los desgastan.

Esto se debe principalmente a que encuentran poco apoyo de parte de las autoridades, camino que desvirtúa el objetivo de las acciones académicas y sus metodologías complementadas con las TIC. Es posible que las dificultades comiencen cuando se enfrentan con académicos y alumnos que no encuentran la infraestructura, factor humano y condiciones necesarias. Precisamente, este desequilibrio entre la preconcepción y la realidad educativa genera retos que se deberán enfrentar aunque haya resistencia a ello.

La estructura es una variable continua de la cual el académico mantiene un control indirecto. Por lo tanto, es necesario revisar la metodología del plan de estudios y, por consiguiente, de los programas de materias y sus respectivas herramientas de trabajo.

Las limitaciones a las que se hace referencia no sólo afectan a los académicos entrevistados, sino que también a los alumnos, quienes no ven plasmado y puesto en marcha en la realidad todo aquello que se desprende de los programas en los que apoya y es apoyado sin motivación. Del mismo modo en que se ven limitados, los académicos ponen de manifiesto que esta situación no sólo les impide vislumbrar el modo de revertir esta situación, sino que además los programas, en cierto modo, se perciben de manera negativa.

En cuanto a la estructura, herramientas empleadas y modalidad en las que se basa el plan promovido por la universidad, algunos de los académicos consultados creen que se trata de una estructura restrictiva, establecida bajo ciertos niveles y criterios estandarizados que no se adaptan a las necesidades actuales de los alumnos.

Algo que influye en que no se avance en la implementación de herramientas tecnológicas en el ejercicio del programa, es el malestar respecto a la contratación de personal académico nuevo, a veces sin la suficiente capacitación, o que demora en adaptarse a la estructura que rige las prácticas en las aulas.

En este sentido, creen que una solución para la problemática es la implementación de algún tipo de programa de formación inicial, trabajo colegiado, donde haya intercambio de herramientas que permitan que ese ingreso a la docencia se dé a partir de que el académico cuente con aquellas herramientas que le permitirán integrarse más fácil y rápidamente, optimizando tanto su desempeño como su calidad dentro de la institución y la relación con sus alumnos y pares.

El tiempo, sumado a las limitaciones que impone el programa y a la burocracia administrativa por parte de la universidad, se conjuga de modo tal que al académico le resulta difícil cumplir con el seguimiento que desearía llevar, lo que en cierto modo también le afecta en materia de ética en su ejercicio profesional.

Es posible observar que los académicos, además se ven limitados a partir de una brecha entre el ser y el deber ser, donde su formación profesional y la planificación de las actividades no terminan de amoldarse a la realidad y a las necesidades y tiempos de los alumnos, por lo que surge una brecha que enfrentar, debido a las carencias en su educación al no estar capacitados en muchas áreas que están avanzando en el país, y en las que sí deberían estarlo.

Por otro lado, el número de alumnos también es una limitación para lograr una optimización del ejercicio profesional en las materias. Los entrevistados se muestran desgastados por la cantidad de alumnos a su cargo y la incorporación de las TIC en el aula, aun cuando éstas son comprendidas por parte de los entrevistados como elementos que pueden ser útiles como herramientas de motivación, así como de acercamiento para comunicarse con sus alumnos en las distintas necesidades.

REFERENCIAS

- Ajzen, I y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, pp. 134-137. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Andersson, G. (2009). *Using the Internet to Provide Cognitive Behaviour Therapy*.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Behaviour Research and Therapy. Pp 47, 175–180. New York: Oxford University Press.
- Cabero Almenara, J. (2007): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga; A; Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una iinterpretación cconstructivista*. 2da. Edición. México: McGraw- Hill-UAM.
- Espinoza, M. (2009). *La educación y las nuevas tecnologías*, p. 95-98. España: Pirámide.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. pp.18-284. New. York: free-press.
- Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital. Age*. Pp. 301-310. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tinio, V.T. (2009). *TICS in Education*. United Nations Development Programme. Bureau for Development Policy, New York, NY. UNESCO.

AMAR LO QUE UNO HACE: EL COMPROMISO DEL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

C.D. Laura Socorro Uribe Olivares
Estudiante de la Maestría en Educación Emprendedora
Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco
Correo electrónico: lory.uribe.09@gmail.com

Lic. en Educación. José Eduardo García Vargas
Estudiante de la Maestría en Educación Emprendedora
Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco
Correo electrónico: odraude_ma@hotmail.com

Eje Temático: Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

RESUMEN:

Es fundamental que las escuelas se abran al entorno que los rodea y que piensen en cómo ayudar a la comunidad creciendo como escuela y ofreciendo retos reales a sus alumnos, administrativos y docentes trabajando como un verdadero equipo, por un bien común y que los alumnos participen en esas acciones para que aporten sus ideas y sobre todo que trabajen sobre problemas reales de su comunidad, para que les motive al servicio unos a otros mayormente.

Estas reflexiones nos llevan a pensar sobre cual sociedad queremos y que educación se contempla en nuestros sueños de construcción de un mundo mejor; es decir *“que hacer, para que hacer, y a servicio de quien”*, así debe estar la educación. Exige que pensemos en una práctica educativa que tenga como eje el ser humano y su labor en el servicio. Paulo Freire (1992). Dice, el trabajo en equipo de la institución educativa, alumnos, profesores y comunidad, se relacionen entre sí, y compartan sus experiencias a otros ámbitos para que se convierta en una educación humanitaria, que es de lo que adolece nuestra sociedad Llegará el día en que esto de reflexionar juntos, no sea una excepción, sino un “cambio de actividad”, algo natural, inherente, incorporado a la cultura escolar. Para allá podemos y debemos ir.

El educador que fundamenta su trabajo en el amor, debe crear las condiciones para que su trabajo se materialice en el perfeccionamiento de la enseñanza a través de la vinculación del trabajo escolar con las necesidades de las comunidades en donde se desempeña. Los recursos didácticos que se emplean, deben ser adaptados o contruidos con la finalidad de facilitar la vinculación con la necesidades de su comunidad para que no se pierdan sus tradiciones y cultura donde se desarrolla, ser conductor de reflexión en la escala de valores, para sí mismo y para la sociedad en la que vive, esclarecer la problemática a la que se

enfrentan los estudiantes: o servir como guía de servicio para la construcción del aprendizaje.

“Si das pescado a un hombre hambriento, le nutres una jornada. Si le enseñas a pescar, le nutrirás toda la vida”.

Lao-Tse.

DESARROLLO:

Hoy la humanidad está signada por “el cambio vertiginoso en el cual, nuestro trabajo ocupa nuestras vidas, nuestros horarios, nuestras relaciones y nuestra relación con la sociedad” (Silvio Schloser.). Relegando el gran complemento en ésta vertiginosa vida como es *el amor en nuestro desempeño*.

No es lo importante lo que uno hace, sino cómo lo hace, cuánto amor, sinceridad y dedicación ponemos en lo que realizamos. La práctica educativa, es algo muy serio, tratamos con niños, adolescentes o adultos, participamos en su formación, y los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento y evolución biológica, psicológica y social. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad, pero también podemos contribuir en su formación, trabajando con responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, trabajando con seriedad y al mismo tiempo ser docentes afectivos, amables y empáticos con nuestros estudiantes.

José Luis Martín Vigil, escritor español plantea: "Siendo casi un chiquillo, tuve la fortuna o desgracia de visitar un campo de concentración, estuve, efectivamente, varios días sin poder dormir pero más que todos aquellos horrores me impresionó algo que leí, escrito por una antigua maestra, residente del campo. Comentaba ella, que las cámaras de gas habían sido construidas por ingenieros especialistas, que las inyecciones letales las ponían los médicos o enfermeros titulados, que niños recién nacidos eran asfixiados por asistentes sanitarios muy capacitados, que mujeres y niños habían sido fusilados por gentes con estudios, por doctores y licenciados "educadísimos". Y concluyó el escritor: "desde que me di cuenta de esto, sospecho de la educación que se está impartiendo".

Efectivamente, hechos como éste y otros que siguen produciéndose en nuestros días, nos obligan a pensar que la educación puede descender a los grados de barbarie de la humanidad, que pueden existir monstruos educadísimos. Necesitamos escuelas que favorezcan el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo, que condenen el feroz individualismo que embarga en ocasiones a nuestros niños y jóvenes, para que el hombre no sea un lobo para el hombre, lo cual se logra formando competencias ciudadanas en todos los actores educativos y una cultura axiológica.

Me sigue asombrando que en los años escolares se enseñan a los niños y jóvenes "todo" menos lo esencial, los valores humanos centrados en el amor al servicio. De nada sirve tener un título, si uno sigue siendo egoísta, si eres esclavo por el qué dirán, o la obsesión por el prestigio, con la certeza de que se puede caminar por el mundo pisando a los demás.

“El amor, no tiene sentido si permanece en sí mismo; el amor tiene que ponerse en acción y esa actividad nos llevará al servicio”.

Madre Teresa de Calcuta

Al mundo le ha crecido la avaricia del progreso y de la ciencia intelectual y sigue subdesarrollado su rostro moral y ético, ¿Por qué consideras que están originadas estas causas? ¿Qué les podemos sugerir a aquellos profesores que sólo transmiten conocimientos y no educan con su ejemplo y con amor a sus estudiantes?

Estas interrogantes podemos responderlas con máximas expresadas por los grandes de la Pedagogía como:

- "Instruir puede cualquiera, educar sólo quien sea un evangelio vivo". José de la Luz y Caballero.
- "La educación es el desarrollo de toda la perfección de que la naturaleza humana es capaz". Emmanuel Kant.
- "El pueblo más feliz es el que tenga mejor educado a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos". José Martí.
- "Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después en pago el deber de contribuir a la educación de los demás". José Martí.

Nadie puede exigir lo que no da, y nadie puede dar lo que no tiene. Para formar valores en los estudiantes debemos primero tener valores los docentes y en consecuencia ejercer el liderazgo pedagógico. Para exigirle amor y respeto a los estudiantes primero debemos darlo nosotros a ellos y respetarlos.

Está demostrado científicamente que sin afectos no se aprende, la afectividad es la base de la educación y la educación es un recinto cerrado cuyo candado está por dentro (en el corazón de nuestros estudiantes), y es preciso abrir ese candado con una llave afectiva para educar.

“Nosotros hemos de ser el cambio que deseamos ver en el mundo”

Mahatma Gandhi.

En realidad, la educación que algunos avizoran como la educación del siglo XXI — televisión, video, computadoras y aparatos de todo tipo, modalidades a distancia, autodidactismo, enseñanza individualizada, aprendizaje programado, paquetes

multimedia— tal parecería no incluir a los maestros y tener reservado para ellos, por el contrario, un proyecto de extinción. La "cuestión docente" es, en efecto, La cuestión por excelencia una problemática educativa de nuestra época.

Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo.

Así, el docente que se dedica a la enseñanza debe apropiarse de ésta manifestación para que su trabajo sea trascendental y efectivo. La educación es servicio, es riqueza, es poder, es autonomía, es dotar a los alumnos con los recursos necesarios para poder hacer frente a las posibles adversidades con las que se pueden encontrar a lo largo de la vida y la siembra del amor en todo lo que hace.

“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo.”

Nelson Mandela

Amar no es suficiente, precisamos saber amar. Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre la alegría de vivir, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática. La humildad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, el crear la escuela alegre, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que con pasión, le dice sí a la vida.

“Quien tiene ideas es fuerte pero quien tiene ideales es invencible”

José Narusky

La pedagogía actual, se fundamenta en las finalidades preferentes del desarrollo de la creatividad, las habilidades para la innovación y la potencialización del talento, propiciando a los alumnos un sinnúmero de oportunidades por ejemplo:

- Formación de ciudadanos competentes y cooperativos, dueños de sí mismos, capaces de conocer, andar y transformar con honestidad la realidad
- En la escuela como en la sociedad, se deben promover espacios de deliberación para hacer una educación más libre y eficiente, promoviendo la justicia y democracia.

- Tener la apertura para realizar un verdadero trabajo en equipo e interdisciplinario con las academias y directivos de la institución, aprovechando las Tics y otras tecnologías de punta.
- Lograr un proyecto educativo, reconstruyendo la cultura escolar desde una perspectiva intercultural; es decir para todos, promoviendo la igualdad, la equidad y justicia.
- Inducir a los alumnos hacia una preparación técnica, operativa y social, para formar ciudadanos competentes, capaces de transformar la realidad y propiciarles el saber, saber hacer y saber ser en la vida, cada día más difícil y competitiva.

En nuestra labor docente, tenemos la posibilidad de vivir un día distinto, libre del verticalismo habitual, un día más bien horizontal o empático en la relación con nuestro trabajo. Si normalmente dedicamos la energía al “Deber Ser”, este día podemos centrar la atención en el SER, como personas y como educadores. Cuanta es nuestra capacidad de sinceridad a nosotros mismos, si estamos haciendo nuestro trabajo con amor y con el espíritu de servicio hacia nuestros alumnos y formadores de una sociedad digna.

Díaz Marchant (2014) dice, la educación actual enfrenta una crisis, se copian modelos educativos, principalmente europeos, sin adaptarlos a nuestro contexto por lo que es necesario avanzar en la construcción de un sistema educativo propio para América latina. Estamos frente a una escuela sorda, ciega y muda frente a las problemáticas sociales y ambientales, no se preocupa en formar seres sensibles e interesados en su entorno. El sistema educativo actual se preocupa únicamente en la transmisión del conocimiento, sin dar espacio al diálogo entre profesor-alumno, lo que limita el aprendizaje integral y encasilla a los estudiantes a ciertas temáticas.

La educación no debe ser sólo cerebro, también debe ser corazón, centrada en el afecto y el amor, que propicie el desarrollo de un sistema fuera de la violencia. Los maestros deben de ser líderes y modelos para sus estudiantes, a través de la coherencia y el respeto.

“La iniciativa de los escolares se cultiva en espacios educativos dispuestos para la creatividad, la innovación y el desarrollo del talento en el servicio” (Dinámicas de grupo Emprendedoras)

CONCLUSIÓN:

La educación actual, considero, es una intención que demanda preparación, decisión y un fuerte compromiso consigo mismo, en donde se involucran fuertemente las instituciones, los docentes y la problemática social de su entorno comunitario. Sólo siendo sinceros y trabajando con amor, poniendo en ello toda nuestra capacidad, entusiasmo y conocimientos, podremos llevar a los alumnos a un status de aprendizaje reflexivo y a la transformación y mejora académica; que

son pilares para ver el futuro como una aspiración legítima de construcción de un modelo educativo en el amor, esto no quiere decir elaborar un nuevo paradigma, sino simplemente sazonar nuestro trabajo educativo diario.

Tomemos conciencia que nuestra vida, está inmersa en un profundo proceso de transformación, cuyas principales vertientes son la globalización de los mercados, los avances científico-tecnológicos, la concentración de riquezas en una minoría, la desocupación, el aumento de la pobreza, la producción de bienes y servicios ricos en investigación y conocimiento, propiciando la competitividad entre los pueblos, lo cual implica nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

El educador que fundamenta su trabajo en el amor, debe crear las condiciones para que su trabajo se materialice en el perfeccionamiento de la enseñanza a través de la vinculación del trabajo escolar con las necesidades de las comunidades en donde se desempeña. Los recursos didácticos que se emplean, deben ser adaptados o contruidos con la finalidad de facilitar la vinculación con la necesidades de su comunidad para que no se pierdan sus tradiciones y cultura donde se desarrolla, ser conductor de reflexión en la escala de valores, para sí mismo y para la sociedad en la que vive, esclarecer la problemática a la que se enfrentan los estudiantes: o servir como guía de servicio para la construcción del aprendizaje.

La escuela como Institución y el docente como trabajador directo de la enseñanza deben intervenir en la educación en valores y debe tener por objetivo la contribución al desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia. En fin, no es tanto lo que hacemos, sino cuanto amor le ponemos a lo que hacemos, lo que nos conducirá al éxito en nuestro desempeño como docentes.

Metodologías y modelos de enseñanza y educación van y vienen pero si no vamos cambiando paulatinamente el enfoque de nuestro trabajo estamos condenados a perpetuar los problemas que nos aquejan hoy, pero es peor, no estamos formando alumnos activos y en el servicio a los demás. Seremos cómplices silenciosos de la ignorancia y de la pobreza en el amor, causa de tanta deshumanización y desigualdad en el mundo al pensar, sentir y actuar.

Bibliografía

Schloser, Silvio.-Antología Proyectos Educativos Emprendedores. Maestría en Educación Emprendedora.

Carlos Díaz Marchant, miembro de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC),

Castillo. Duvauchelle, Marcelo.- (2014) Dirigente Comunal Ñuñoa Colegio de Profesores Miembro CPNVA (Consejos Permanentes por la No violencia Activa)

Freire, Paulo.- Pedagogía de la Esperanza, un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Editora Paz e Terra S.P. 2006.

Freire, Paulo.- Cartas a quien Pretende Enseñar.- 23 de ago. de 2011.

Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica. APLICACIÓN DE LA ROBÓTICA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR

Resumen

En la actualidad los sistemas computacionales son el núcleo de las actividades cotidianas, son parte fundamental en la vida moderna, se encuentran en diversas aéreas como los negocios, el entretenimiento, la educación, entre otros. Son parte importante para la toma de decisiones, ayudan a que las personas trabajen de manera eficiente, crean nuevas oportunidades y generan diversos empleos que requieren ciertas habilidades. Entre estas se encuentra el pensamiento computacional que es una habilidad que toda persona debe aprender y usar. El presente documento tiene por objeto introducir el concepto de Robótica Educativa para la enseñanza de la programación en una institución educativa y promover el uso de kits robóticos con fines pedagógicos. Este trabajo propone el método constructor para introducir a los estudiantes y profesores en el campo de la robótica mediante el uso de kits educativos de bajo costo y software libre, de tal forma que estos estudiantes adquieran conocimientos y aptitudes en esta área de la ciencia y fortalezcan sus habilidades cognitivas.

Introducción

En la actualidad se requiere que tanto alumnos como maestros posean competencias en el uso de las tecnologías de la información para su éxito académico.

De acuerdo con la organización 21st Century Skills (2009) para ser eficaz en el siglo XXI, los alumnos deben ser capaces de exhibir una amplia gama de habilidades de pensamiento crítico y funcional, relacionado con la información, los medios de comunicación y habilidades interpersonales, y de trabajo colaborativo. Es en estos momentos cuando la Robótica Educativa surge como una nueva disciplina, la cual se presenta como algo que deben conocer las nuevas generaciones, (Acuña, 2006) y como un elemento que apoyará en el proceso de enseñanza aprendizaje, y en especial de la programación.

La Robótica Educativa está tomando importancia debido a su capacidad de integrar diferentes áreas como la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas, y por sus siglas en inglés [*science, technology, engineering and mathematics*] denominado STEM (STEM, 2012). La Robótica Educativa, se está aplicando en diversas áreas como la enseñanza en educación básica en los niveles de la primaria y secundaria, en la formación de estudiantes de nivel superior, en la formación de personas con capacidades diferentes, o como herramienta de laboratorio.

¹ Universidad Tecnológica Metropolitana, México, cm_serrano@hotmail.com

² Universidad Autónoma de Yucatán, México, wreyes@uady.mx

Contexto

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM) en el estado de Yucatán. El modelo educativo que se imparte es por competencias centrado en el estudiante y el aprendizaje, cuatrimestral y en modalidad 70% práctico y 30% teórico para obtener el nivel de Técnico Superior Universitario, que está apegado a los siguientes ejes rectores, a) eje teórico-práctico, b) Eje general – especializado, c) Eje empresa-universidad (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2008).

Problemática

Existe la necesidad que los estudiantes mejoren sus habilidades en las áreas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, que les permita enfrentar los retos de este siglo. A las instituciones educativas se les presenta un reto y una oportunidad para contribuir a que los estudiantes estén motivados y mejoren sus competencias tecnológicas (Waldegg, 2002).

Específicamente una de las áreas que requiere de atención es la de las ciencias de la computación y en especial la enseñanza de la programación. Aunque ésta debería darse a temprana edad, es hasta el nivel superior cuando los alumnos se enfrentan por primera vez a este tipo de contenidos. También hay que considerar que el personal docente responsable de la formación del alumno en las reuniones de academia menciona que no cuenta con las herramientas de apoyo que faciliten el aprendizaje, específicamente en las áreas de ingeniería y en este caso de la programación. La enseñanza sigue dependiendo del maestro y no se basa en el aprendizaje del alumno, como se recomienda en el modelo educativo de las Universidades Tecnológicas, que está orientado al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2011). Entonces al carecer de los mejores recursos didácticos, se propicia la apatía y falta de interés del alumno en la realización de sus prácticas.

Objetivos

Diseñar una propuesta de enseñanza basado en la Robótica Educativa a partir de la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia Lógica de Programación de la carrera Mecatrónica de la división industrial de la UTM.

Objetivos particulares

1. Elaborar un curso de enseñanza de la programación creando actividades basadas en el uso de herramientas de la Robótica Educativa en el nivel de educación superior, con base en el modelo constructorista.
2. Conocer la opinión de los alumnos al usar las herramientas Scratch y Lego Wedo, y determinar si el uso de actividades de Robótica Educativa ayuda a entender mejor el Lenguaje de Programación C++.
3. Determinar el nivel de capacitación a los docentes del segundo cuatrimestre en el uso de las herramientas de Robótica Educativa.

Marco Teórico

Teorías de Aprendizaje

El análisis del comportamiento ha producido la tecnología de la enseñanza, lo que ha derivado en los planes y métodos de enseñanza, y todo esto gracias a las máquinas de enseñar y la instrucción programada, (Skinner, 1970). Skinner señalaba que dividiendo las etapas de aprendizaje de una tarea en pequeños pasos, y que estos recibieran reforzamiento contingente, podría incrementar la frecuencia de respuestas correctas, y por tanto facilitar el proceso de aprendizaje con los mínimos errores posibles. Para ello sugirió que las “máquinas de enseñanza” podrían presentar ese material en pequeños pasos y proporcionar reforzamiento inmediato sobre cada respuesta del alumno. Por su parte Gagné (1986) describe las maneras en que el estudiante realiza su proceso de aprendizaje, ya sea por la enseñanza recibida o por la creación de sus propias estrategias. En este mismo canal se encuentra Seymour Papert (1980) quién desarrolló el Construccinismo como enfoque educativo para sustentar el uso de computadoras como herramientas de aprendizaje. Papert crea una visión del aprendizaje a la que denominó *Construccinismo*, que es su personal reconstrucción del constructivismo de Piaget, del que fue discípulo. Por su parte Ruiz Velasco (2007) define que el construccionismo es igual al constructivismo pero agregándole tecnología, es decir que el mejor método de llevar a cabo el constructivismo es mediante la construcción de algo apoyándose en la tecnología. Así pues, Méndez (1995) expone los principios básicos del construccionismo con respecto al aprendizaje, conocimiento, ambiente, individuo y educador.

Tabla 1. Comparativo de las principales teorías de aprendizaje

Concepto	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo	Construccinismo
1. El aprendizaje se consigue a través de...	Transmisión de la información	Adquisición de conocimiento	Construcción de conocimiento	Construcción de cosas
2. El aprendizaje se supone que debe ser...	Cambio de comportamiento	Definido previamente en materiales	Cambio de actitud	Cambio en la forma de aprender
3. La enseñanza está...	Centrada en un instructor	Centrada en un instructor	Centrada en el estudiante	Centrada en el estudiante con apoyo en la tecnología
4. Proceso de aprendizaje	Pasivo	Activo	Activo	Activo

Robótica Educativa

La *Robótica Educativa o Pedagógica* se entiende como la disciplina que se encarga de concebir y desarrollar Robots Educativos para que los estudiantes se

inicien en el estudio de las Ciencias (Matemáticas, Física, Electricidad, Electrónica, Informática y afines) y la Tecnología según Ruiz-Velazco (1998).

Martial Vivet (1990) propone la siguiente definición de robótica pedagógica: *Es la actividad de concepción, creación y puesta en funcionamiento, con fines pedagógicos, de objetos tecnológicos que son reproducciones reducidas muy fieles y significativas de los procesos y herramientas robóticas que son usados cotidianamente, sobre todo, en el medio industrial.*

La plataforma de robótica educativa más conocida es Lego Mindstorms, que es un juego de robótica para niños fabricado por la empresa Lego, el cual posee elementos básicos de las teorías robóticas, como la unión de piezas y la programación de acciones, en forma interactiva. Este robot fue comercializado por primera vez en septiembre de 1998. Lego Mindstorms puede ser usado para construir un modelo de sistema integrado con partes electromecánicas controladas por una computadora. Prácticamente todo puede ser representado con las piezas tal como en la vida real, como un elevador o robots industriales.

Por otra parte Arduino es una plataforma open source de desarrollo de prototipos, basada en hardware y software fácil de usar. Está pensada para artistas, diseñadores, aficionados a la electrónica, y cualquiera interesado en crear objetos y entornos interactivos. Arduino es una placa con un microcontrolador que permite conectar sensores y actuadores mediante sus entradas y salidas, analógicas y digitales. El microcontrolador se programa utilizando un lenguaje propio de Arduino (basado en Wiring) y un entorno de desarrollo integrado (IDE) propio (basado en Processing) (Pittí, Curto, & Moreno, 2010).

Lenguajes de Programación

Una de las competencias que debe tener un alumno es el conocimiento de las tecnologías de información y comunicación. El alumno debe conocer las características de una computadora y aprender a utilizarla. Y para los alumnos de este siglo una de las habilidades que se requiere es que posea un pensamiento algorítmico, y como resultado que el alumno aprenda a programar una computadora.

Scratch. Es un entorno de programación desarrollado por el Tecnológico de Massachusetts, específicamente en su laboratorio de medios y por el grupo de trabajo denominado LifeLong Kindergarten (Resnick, 2009).

Scratch presenta un interfaz muy amigable y atractiva para el alumno y sobre todo para el que se enfrenta por primera vez a una herramienta de programación. Con Scratch los alumnos pueden crear animaciones, juegos, historias interactivas y resolver diversos problemas, al hacer esto los alumnos no solo aprenden los conceptos de programación (secuencias, ciclos, variables, condicionales, entradas y salidas de datos), sino que desarrollan diversas habilidades (razonamiento lógico, desarrollar la creatividad, mantener la atención. Con Scratch los alumnos pueden compartir sus creaciones en el sitio web de este software (Malan & Leiter, 2007).

Lego Wedo (Lego, 2011) tiene su propio entorno de programación y una guía para maestros para facilitar la enseñanza. Pero lo interesante es que también puede ser programado por el software libre Scratch el cual proporciona una variedad de herramientas, las cuales permiten realizar actividades orientadas a la enseñanza de programación.

Una vez armado el robot, se conecta a la computadora vía Usb, y es entonces cuando el software Scratch permite al alumno programar los robots, controlar sus acciones, sonidos y respuestas. Toda la programación es de arrastrar y soltar, el alumno solo organiza los bloques de programación para indicarle al robot lo que tiene que hacer.

En México existen varios esfuerzos por proponer una cultura de Robótica Educativa, algunos basados en la importación de kits de desarrollo y algunos basados en la ingeniería nacional. México desde 2008 toma un papel importante entre los países de Latinoamérica a raíz del surgimiento de un servicio didáctico llamado Robo-Ed, que se basa en metodología usada en Corea. Robo-Ed es una empresa mexicana establecida en el estado de Chihuahua, cuyo objetivo es desarrollar e integrar conceptos de robótica orientados en la educación (Roboeducativa, 2012). En el ciclo escolar 2009-2010 la Secretaria de Educación pública del estado de Sinaloa introdujo el programa de robótica educativa en el nivel de secundaria, a partir de esto, los jóvenes participan de manera destacada en concursos internacionales de este tipo; el programa viene con kits robóticos I-Robo y sus respectivos materiales y manuales. En el estado de Zacatecas, se imparte talleres de robótica educativa en escuelas primarias públicas, en este proyecto se enseña la utilización de kits robóticos Lego para alumnos de quinto y sexto año de primaria, con el objetivo de que conozcan acerca de robots, programación, trabajo en equipo y dominio de la computadora (López, 2012).

Marco metodológico

Tipo de Proyecto

El presente trabajo corresponde a un proyecto de innovación curricular, ya que pretende utilizar la robótica en la mejora educativa mediante la implantación de un curso de programación. Los autores Gall, Gall y Borg (2006), mencionan que un proyecto de investigación y desarrollo, es un modelo que tiene sus orígenes en la industria, en la cual los descubrimientos de la investigación son usados para diseñar nuevos productos y procedimientos, los cuales son sistemáticamente probados, evaluados y mejorados hasta que cumplan con los requerimientos de efectividad o calidad.

Los resultados obtenidos por el nuevo método de enseñanza, se usarán para mejorar la práctica docente del personal que imparte la materia.

Usuarios. Se consideraron dos tipos de usuarios: el personal docente y los estudiantes. Para efectos de este proyecto se trabajó con un grupo de 20 alumnos de segundo cuatrimestre de la carrera de Mecatrónica de la UTM, quienes trabajarán con el método propuesto, y a los cuales se le aplicó previamente una evaluación diagnóstica.

Instrumentos. Se utilizaron varios instrumentos para la elaboración de este proyecto. El primero para la evaluación diagnóstica del alumnado. El objetivo fue conocer el nivel de conocimiento que tiene el alumno al comienzo de la materia Lógica de programación. Este instrumento constó de dos secciones: en la primera sección se pregunta al alumno de su situación actual, como se siente con el uso de las computadoras, cuál es su experiencia previa en el área de programación y que entiende de conceptos básicos de programación. En la segunda sección se le pidió al alumno que resuelva de manera práctica los conceptos de expresiones, variables y el manejo de los ciclos de computación. Este instrumento se usó al principio de la materia como un pretest y al final de la materia como un postest.

El otro instrumento fue una encuesta adaptación de COLLES para determinar el grado de interés de los alumnos en la asignatura. Esta encuesta fue diseñada originalmente para que el profesor pueda evaluar la capacidad de Internet para integrar estudiantes en un ambiente más dinámico. La encuesta Colles consta de 24 elementos agrupados en seis conceptos principales: Relevancia, Reflexión, Interactividad, Apoyo de los tutores, Apoyo de los compañeros, e Interpretación (Taylor & Maor, 2000).

Procedimiento. De acuerdo al modelo de Gall, Gall y Borg (2006) el proyecto se dividió en 10 etapas:

1. Identificar los objetivos instruccionales del curso
2. Elaborar un análisis instruccional.
3. Analizar a los aprendices y su contexto.
4. Elaborar los objetivos de mejora.
5. Desarrollar los instrumentos de evaluación.
6. Desarrollar la estrategia instruccional.
7. Desarrollar y seleccionar material instruccional.
8. Diseñar y llevar a cabo las evaluaciones formativas.
9. Revisar material instruccional y regresar a alguno de los pasos anteriores.
10. Diseñar la evaluación sumativa.

Resultados

Objetivos instruccionales

En esta etapa se definieron los objetivos instruccionales del curso, es decir, se determinó las competencias generales que el alumno será capaz de hacer cuando haya terminado el curso. Se revisó y se redefinió la competencia general de la asignatura Lógica de programación.

“Al terminar el curso el estudiante será capaz de resolver problemas reales mediante el uso de algoritmos o diagramas de flujo, codificándolo en un lenguaje de programación de alto nivel.”

Al término de esta asignatura el alumno elaborará programas en lenguaje C++ mediante las estructuras básicas de programación a partir de algoritmos, pseudocódigo, diagramas de flujo y estados. Como se ha mencionado, esta asignatura se impartió a los alumnos del segundo cuatrimestre de la carrera de

Mecatrónica de la UTM. La asignatura se imparte de manera presencial, aunque algunos materiales de lectura se encuentran en la red.

Esta asignatura contribuye a que el alumno al terminar su carrera se convierta en un profesional capaz de construir, instalar y operar sistemas automatizados electrónicamente.

Los objetivos principales de la asignatura son:

El alumno elaborará algoritmos para la solución sistemática de problemas.

El alumno realizará diagramas de flujo, de estado y pseudocódigo, a partir de un algoritmo propuesto para la solución sistemática de problemas.

El alumno desarrollará programas de cómputo mediante las instrucciones del lenguaje C++ para dar la solución de problemas específicos

Análisis Instruccional

Se determinaron los temas que se deben enseñar para cumplir con la meta instruccional. Para esto lo primero que se hizo fue clasificar la meta instruccional en los dominios de aprendizaje según Gagné (1986). La resolución de problemas reales mediante un lenguaje de programación se clasifica en el dominio de habilidad intelectual.

El análisis instruccional para una habilidad intelectual se logra con el análisis de los pasos necesarios para lograr la meta. Para este análisis se tomó como base la secuencia didáctica proporcionada para la materia y se compararon con los pasos que consideramos necesarios para lograr la meta.

Como parte de esta actividad se revisó el análisis instruccional, con el objetivo de determinar las tareas borrosas, las tareas duplicadas, las omisiones o información innecesaria, y hacer correcciones para llegar a la información final.

Análisis de los Alumnos y su contexto

Para analizar las características de los alumnos, se aplicaron los instrumentos de evaluación, principalmente una encuesta para recabar información valiosa acerca de las características principales del grupo de alumnos que cursan la materia. De los 20 alumnos a los que se les aplicó la encuesta, el 72% carece de experiencia en programación, 11% tiene experiencia de un año y el restante 17% tiene un buen nivel de programación, como se muestra en la figura 1.

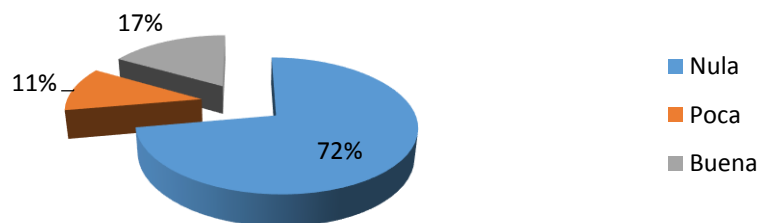


Figura 1. Experiencia en programación.

Las herramientas que los alumnos deben conocer para cursar esta asignatura, es decir los prerrequisitos son que el alumno sepa usar la computadora, conozca el uso de un procesador de palabras, y tenga una cuenta de correo electrónico. Se requiere que el alumno conozca cuando menos algunas palabras claves en el idioma Inglés para facilitar el aprendizaje. Otro resultado fue que el 78% de los alumnos se siente muy a gusto en el manejo de las computadoras, y el restante 22% solo se siente a gusto.

Actitudes sobre el aprendizaje

Para poder determinar las actitudes y percepciones de los alumnos en el aprendizaje se aplicó una encuesta adaptada de la encuesta COLLES.

La motivación académica es muy importante para poder definir las estrategias instruccionales que se usarán. Es importante determinar que pertinentes son las metas, que aspectos le gustan al alumno, que tan seguro se siente de aprender la meta, o que satisfactorio sería realizar la meta. De igual manera es importante determinar si el alumno tiene actitudes positivas con la escuela y sus compañeros, lo que le da más probabilidades de aprender.

La encuesta se aplicó al finalizar la primera unidad, y arrojó los resultados que se muestran en la figura 2. Se puede apreciar que se tiene que trabajar en el rubro de apoyo entre compañeros y es necesario modificar las prácticas para propiciar un mejor trabajo en equipo.

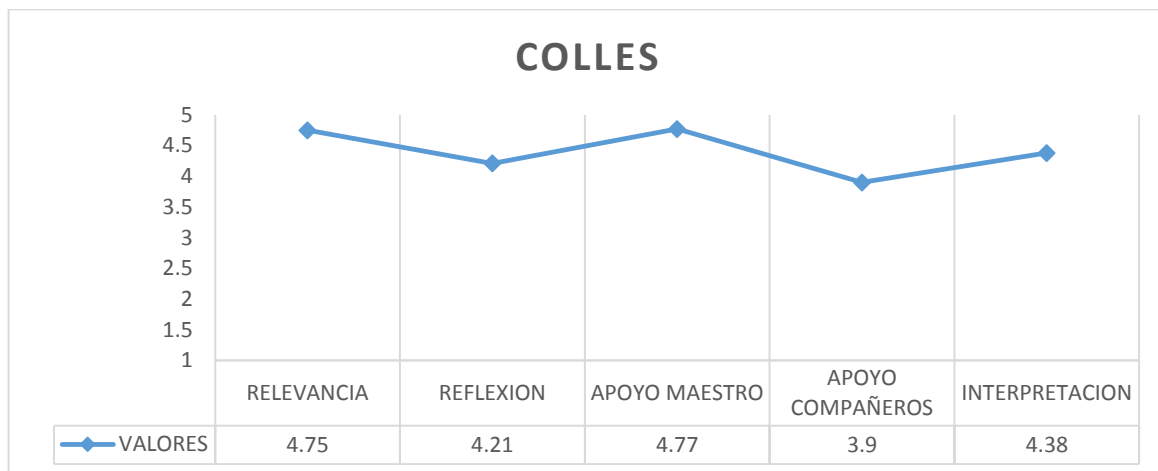


Figura 2. Encuesta Colles.

Las herramientas tales como COLLES pueden ayudar a investigar la calidad de la enseñanza. Sin embargo altas expectativas no son necesariamente mejores. Los resultados arrojados deben ser interpretados en relación a otros datos y a otros criterios educacionales. Pero para medir la confiabilidad de este instrumento se usó el alfa de Cronbach que arrojó un valor de .91, que al ser superior a .70 indica que es un valor suficiente para garantizar la fiabilidad de este instrumento, es decir mientras más cerca este el valor arrojado a uno, mayor es la consistencia interna de los elementos analizados (Cronbach, 1951).

Expectativas de la materia

La mayoría de los alumnos desconoce los alcances de la materia, por lo que en la primera sesión de clase se dio una introducción y se comentó todo el contenido temático de la materia. De igual forma se les dio a conocer la manera en que se evaluará la materia; y para completar se les comentó en forma general el reglamento de uso del laboratorio.

Análisis de contexto. Instalaciones, recursos, limitaciones.

Se realizó una inspección visual a laboratorio donde se imparte la materia lógica de programación, el laboratorio de informática del edificio pesado uno de la UTM, y se comprobó que las 20 computadoras cuentan con sistema operativo Windows XP, que tienen preinstalados los programas Scratch, Compilador dev C++, Word necesarios para cubrir los objetivos planteados. No se encontró ninguna restricción que pueda afectar la enseñanza, ya que no existen problemas de equipos, horarios o de profesores.

Dado que las materias se imparten en cuatrimestres la restricción del material instruccional, es que debe estar listo para el siguiente cuatrimestre. Y se necesitará capacitar a los docentes para el uso de las herramientas propuestas.

Instrumentos de evaluación

Se desarrolló un cuestionario que se aplicó al principio, es decir un pretest de donde se obtuvo información de cómo estaban los alumnos al inicio del curso en varios conceptos tal y como se describió en la sección de análisis de los alumnos. Y también se aplicó un cuestionario al término del curso para verificar el avance obtenido, el cual se usó para la evaluación formativa. Otro instrumento utilizado fue la encuesta tipo Colles (Taylor & Maor, 2000), la cual como se mencionó anteriormente se adaptó al contexto de la materia Lógica de programación y nos sirvió para los temas de actitud.

Estrategias instruccionales

Es muy importante ganar la atención de los alumnos, y por ello para la primera sesión de clase se decidió el uso de un video acerca del pensamiento computacional, que les hace reflexionar el porqué de este tipo de pensamiento. Al presentar los temas se usó material elaborado con la herramienta Prezi. En la unidad uno se mostró a manera de ejemplo una animación en Scratch, demostrando varias de las características de esta herramienta, que lo hacen un instrumento muy valioso. En la unidad dos se usaron Scratch en combinación con el kit robótico Lego Wedo, que con sus sensores y su motor, permitió al alumno interactuar con el entorno y simular sistemas de automatización. Al final de cada unidad se proporcionó una retroalimentación oportuna y valiosa al alumno, discutiendo siempre las consecuencias de los errores o desviaciones del proceso, y se hace una evaluación práctica de lo aprendido.

Se elaboró una investigación exhaustiva de los posibles elementos a utilizar en las prácticas, con el objetivo de hacerlas más interesantes y permitan una mayor comprensión.

De acuerdo a los objetivos planteados las estrategias usadas para el aprendizaje de la programación basada en la robótica educativa son recursos audiovisuales como el uso de vídeos, presentaciones en Prezi o PowerPoint, Demostraciones de

Scratch, Lego Wedo y C++ y una serie de prácticas con las herramientas demostradas.

Desarrollo y selección de material

El curso se desarrolla en un lapso de 15 semanas, para las cuales fue necesario elaborar un plan de clases. En la unidad uno se utiliza principalmente el programa Scratch para la elaboración de los algoritmos cotidianos. En la unidad dos se utilizan el programa Scratch junto con el kit de robótica Lego Wedo para la elaboración de las prácticas, como por ejemplo se demuestra el uso de este kit de robótica para la solución de problemas reales.

En la unidad tres se hace la transición del lenguaje Scratch a un lenguaje de programación más formal como lo es el C++, permitiendo que esta transición sea lo más suave.

Diseñar y llevar a cabo las evaluaciones formativas

Una vez hecha la implementación del material instruccional, fue conveniente hacer evaluaciones para identificar mejoras en la instrucción. Estas evaluaciones indicaron si se podía seguir adelante con los planes establecidos o hacer un alto para elaborar ajustes y poder continuar.

Uno de los instrumentos utilizados fue preguntas al final de la clase. Se le pidió a cada alumno que anote en una tarjeta o en una hoja, los temas que consideró difíciles, dudas que le surgieron en la clase, o algún aspecto que consideró que es necesario para comprender mejor el tema. Se recogieron las hojas y se procesaron fuera del salón de clase. Se tomaron nota de todos los aspectos planteados, con el objetivo de mejorar el material presentado.

Se elaboró este instrumento con el objetivo de verificar que todos los alumnos aprendieron lo esencial del curso, y en caso contrario hacer las modificaciones necesarias. Como resultado de este instrumento se hicieron varios ajustes.

Otro instrumento que se aplicó fue un Cuestionario de unas cuantas preguntas que el alumno contestó con un valor de 1 a 5. Las principales preguntas fueron ¿están quedando claros los contenidos trabajados?, ¿Crees que su contenido tiene una aplicación en la vida real?, ¿la metodología empleada fue eficaz para aprender a programar?, ¿Sabes más de programación que antes de empezar el curso?, ¿qué calificación le das al curso? Lo importante fue determinar si es necesario hacer cambios al programa.

Para esta sección también se complementa con un cuestionario Evaluación formativa, el cual se debe responder con un valor entre 1 y 5, entre las preguntas están ¿Los materiales presentados son adecuados a los objetivos de mejora? ¿Los materiales incluyen las instrucciones adecuadas para las habilidades requeridas? ¿Los materiales están ordenados secuencialmente y están agrupados correctamente? ¿El material es claro y entendible? ¿Es fácil de leer y entender? ¿El contenido es relevante a las necesidades de los alumnos, es preciso, es? ¿Los objetivos de aprendizaje están claros? ¿El material permite el autoaprendizaje?

Revisar material instruccional

Se resumieron los datos del paso anterior, para identificar los problemas presentados para lograr cubrir los objetivos esperados y relacionar dichos problemas con algunos puntos del material presentado. Se hicieron algunos ajustes principalmente a las prácticas.

En la figura 3 se muestra que en la mayoría de los objetivos instruccionales existió una enseñanza efectiva, pero en el caso del objetivo 3 la diferencia es muy poca. Esto es probable debido al tamaño de la muestra. En el caso del objetivo 2 se nota que al principio el conocimiento era muy bajo y al final del curso se logró que un 78 por ciento de los alumnos lograra el objetivo, pero es un área de oportunidad para mejorar.

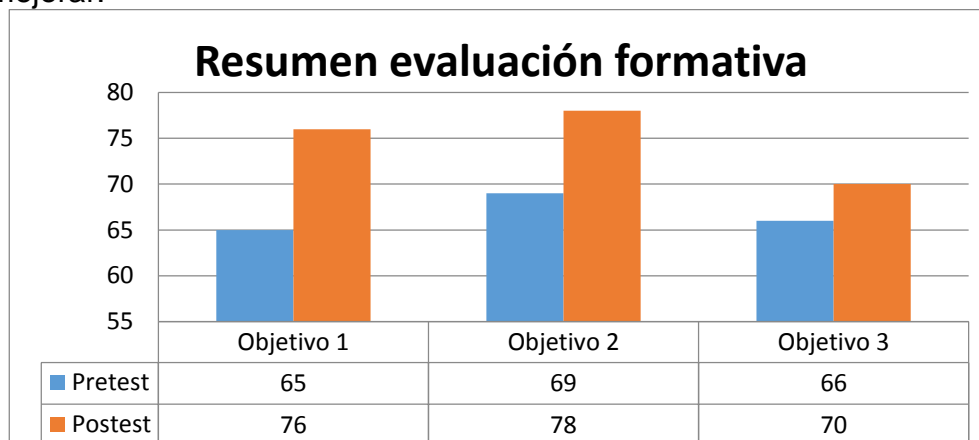


Figura 3. Resumen de evaluación formativa de grupo.

Por último se muestra el resumen de los comentarios de los alumnos. En el cuestionario Postest se incluyó preguntas como ¿Le gustó la forma de utilizar Lego Wedo? ¿Entendió los objetivos de la asignatura? ¿Las preguntas del pretest fueron claras? ¿Conocía la mayoría de las respuestas del pretest? ¿Las preguntas del postest fueron claras? ¿Fueron interesantes los temas presentados? ¿Se mostraron de manera clara? ¿Qué es lo que no fue claro? ¿Los ejemplos fueron de ayuda? ¿Fueron pocos ejemplos? ¿La retroalimentación del maestro fue de ayuda? ¿En general te gustaron las prácticas? ¿En general aprendiste cosas que no conocías? ¿Qué piensas que pueden mejorar las prácticas?

Autoevaluación del material

Como parte de la parte evaluación formativa se realizó una autoevaluación del material instruccional. Para ello se revisó si incluye elementos como una explicación y/o presentación del material, si tiene apropiada oportunidad para práctica, si tiene una valoración del progreso. Se revisó si tiene una escritura efectiva, es decir si tiene aspectos como frases y terminología, material conciso, si el material fue escrito con voz activa en lugar de voz pasiva, si es fácil de leer, si está formateado, también si tiene un manejo adecuado de los gráficos.

En el caso de la teoría del aprendizaje se verificó la existencia de una introducción de los antecedentes, si contiene temas que son la base para el entendimiento y procedimientos para la mejora, y si el material permite a los alumnos las prácticas y realizar los procedimientos.

Evaluación sumativa

El proceso de la evaluación formativa se realizará cada cuatrimestre para ir mejorando la instrucción y poder demostrar las mejoras propuestas por la innovación.

Una vez que se lleven a cabo los ajustes al material instruccional ya estaremos en posición de elaborar una evaluación sumativa, para ver si cumple con los objetivos planteados inicialmente y para tomar la decisión de usar el material ya diseñado. Para realizar la evaluación sumativa será necesario contratar o usar los servicios de personal tercero experto en el área, diferente al personal que realizó el diseño del material instruccional.

Al realizar la evaluación sumativa lo más importante será determinar si la innovación realmente resolverá el problema presentado, en lugar de estar haciendo comparaciones con el método actual, y verificar si produce los resultados esperados, pero para el que toma la decisión, a diferencia de la evaluación formativa que hace los estudios para detectar debilidades y problemas y hacer revisiones.

Realizar una evaluación sumativa por lo general se hace en dos fases, a) Verificar si cumple con los intereses de la organización a juicio de un especialista b) Si produce los resultados esperados pero para el que toma la decisión mediante un ensayo de campo.

En la primera fase se tendrá que evaluar la congruencia de la institución con el material propuesto, evaluar la exactitud y la integridad del candidato, la estrategia instruccional, evaluar el diseño, la utilidad de los materiales y verificar si son fáciles de usar, determinar la satisfacción de los usuarios con la nueva propuesta.

Una vez terminada la fase uno hay que detenerse para saber si es necesario continuar con la fase dos donde se tendrá que analizar los resultados de las habilidades adquiridas por el estudiante, hacer un análisis FODA. Documentar las actitudes de los instructores y de los aprendices, viabilidad y costos.

Definitivamente hay que hacer una planeación, preparar, implementar y recoger los datos (resumiendo y analizando) y por último preparar un informe final con las decisiones y recomendaciones para el uso del material propuesto.

Conclusiones y Recomendaciones

Discusión

El objetivo principal del estudio fue diseñar una propuesta de enseñanza basado en la Robótica Educativa a partir de la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia Lógica de Programación de la carrera Mecatrónica de la división industrial de la UTM. Este objetivo se logró al usar una metodología propuesta por Gall, Gall y Borg (2006) siguiendo todos los pasos propuestos.

Ruiz Velazco (2007) menciona “Uno de los principales objetivos de la robótica educativa es la generación de entornos de aprendizaje ideales, basados fundamentalmente en la actividad de los estudiantes” (pág. 19). Es decir con las actividades diseñadas los alumnos pudieron poner en práctica modelos con el Lego Wedo que les permitió resolver problemas planteados, facilitando el aprendizaje

Como parte de la metodología usada y aplicando el modelo constructorista de Papert, al aplicar la encuesta postest, se conoció la opinión de los alumnos al usar las herramientas Scratch y Lego Wedo, y se determinó que el uso de dichas herramientas en actividades de Robótica Educativa ayudó a entender mejor el Lenguaje de Programación C++. Una de las preguntas de la encuesta fue si el Scratch y Lego Wedo les había ayudado para el aprendizaje del lenguaje C++, el 60% menciona que si fue positivo, aunque se tomó en cuenta comentarios negativos, por ejemplo “la programación real no es tan fácil como lo pinta Scratch”. Malan and Leitner (2007) elaboraron una encuesta para la utilización de Scratch como lenguaje precursor de Java en un curso en la escuela de verano de Harvard y encontró que para el 76% de los estudiantes esta herramienta tuvo un efecto positivo en ellos, resultado muy similar al nuestro, aunque las diferencias se deben al tamaño de la muestra y que se usó en nuestro curso el Lego Wedo. Otros autores como Friss de Kereki (2008), están usando Scratch a nivel universitario para la enseñanza de programación.

Determinar el nivel de capacitación a los docentes del segundo cuatrimestre en el uso de las herramientas de Robótica Educativa. En el caso de Scratch se requiere profundizar en el tema y el Lego Wedo es completamente nuevo para todos los profesores.

De los comentarios obtenidos del postest, uno de los alumnos menciona “Cualquiera puede aprender con Scratch y se puede conectar a Lego Wedo, se movían las piezas y fue divertido”, otro comentario “Con Scratch todo es animado y con Lego Wedo se aprende la aplicación de la programación”. También fue muy importante los comentarios como “hace falta más kits de lego”, “Hace falta más clases a la semana”.

Sobre el logro de los objetivos

Para finalizar este trabajo, se verificó la consecución de los objetivos con los resultados encontrados, de tal manera que a continuación se da respuesta a lo planteado inicialmente que es diseñar una propuesta de enseñanza basado en la Robótica Educativa a partir de la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia Lógica de Programación de la carrera Mecatrónica de la división industrial de la UTM.

Al conocer la opinión de los alumnos al usar las herramientas Scratch y Lego Wedo, y comprobar que el uso de actividades de Robótica Educativa ayudó a los alumnos a entender mejor el Lenguaje de Programación C++, se alcanzó el segundo objetivo.

Por último se comprobó que se requiere capacitación adicional a los docentes del segundo cuatrimestre en el uso de las herramientas de Robótica Educativa.

Conclusiones

Para Seymour Papert (1980) el proceder activo es muy importante en el aprendizaje, la construcción de artefactos son actividades que facilitan el aprendizaje. El presente trabajo nos demostró que el uso de Scratch junto con el kit Lego Wedo resultó un elemento facilitador y muy motivador tanto a los alumnos con poca experiencia así como a los experimentados para un mejor aprendizaje

de la programación. La sencillez, lo divertido, la ausencia de errores de sintaxis, y la inmediatez al hacer cambios, del lenguaje Scratch permitieron a los alumnos interesarse en la programación para poder aprender lenguajes de programación más robustos como lo es C++.

Como comentaron Malan y Leitner (2007), aunque Scratch fue diseñado para alumnos pequeños, este tiene un gran potencial como una herramienta de programación para la educación superior. Se comprobó que usando este ambiente de aprendizaje permite a los alumnos dominar las instrucciones y la lógica de programación sin preocuparse por la sintaxis.

Por su parte Romero (2012) menciona que Lego Wedo es más adecuado para el trabajo en el salón de clases que el Lego Mindstorms. Al usar en nuestro trabajo kits robóticos como el Lego Wedo en conjunción con Scratch permitió a los alumnos conocer el uso de la programación como mecanismo de control en un proceso muy cercano al real, motivándolos para la programación de microcontroladores en cursos posteriores.

Referencias Bibliográficas

- Ackermann, E. (2001). *Piaget constructivism, Papert's Constructivism: Whats the difference*. Recuperado el 8 de Julio de 2013, de MIT Learning Media Publications:
<http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.PiagetPapert.pdf>
- Acuña, A. (2004). *Robótica y Aprendizaje por diseño*. Recuperado el 15 de Enero de 2013, de Revista electrónica La educación:
<http://www.educoas.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf7.pdf>
- Acuña, A. (2006). *Proyectos de Robótica Educativa: Motores para la Innovación*. Recuperado el 17 de Julio de 2013, de Robótica Educativa:
www.fod.ac.cr/robotica/descargas/roboteca/articulos/2009/motorinnova_articulo.pdf
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas. (2008). *Modelo Educativo de las Universidades Tecnológicas*. Recuperado el 2013 de Junio de 2013, de Coodinación Académica:
<http://cgut.sep.gob.mx/Areas/CoordAcademica/FSUTcgut.pdf>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas. (2011). *Manual de Gestión de Calidad*. Secretaría de Educación Pública. México: CGUT.
- Cronbach, L. (1951). Coeficiente alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Deprtamento Administrativo de Ciencia, Tecnología y Educación. (2012). *¿Qué es un proyecto de innovación Tecnológico?* Recuperado el 17 de Julio de 2013, de Colciencia: <http://www.colciencias.gov.co/faq/qu-es-un-proyecto-de-innovaci-n-tecnol-gico>
- Ericson, B. (2013). *Bárbara Ericson Profile*. Recuperado el 26 de Agosto de 2013, de Georgia Tech, College Computing:
<http://www.cc.gatech.edu/people/barbara-ericson>
- Flanders, N. (1960). *Teachers influence, pupil attitudes and achievement*. Minnesota University: ERIC.
- Friss de Kereki, I. (2008). Scratch: Applications in Computer Science 1. *Frontiers in Education Conference* (págs. T3B-7-T3B-11). Saratoga Springs: IEEE.

- Fundación Omar Dengo. (2011). *Robótica Educativa*. Recuperado el 18 de Julio de 2013, de Fundación Omar Dengo: <http://www.fod.ac.cr/robotica/>
- Gagné, R. (1986). *Instructional Technology Foundations*. New York, Estados Unidos: Laurence Erlbaum.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2006). *Educational Research: An Introduction*. Estados Unidos: Pearson.
- Herrera, N. (2009). Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo. *Reencuentro*(55), 84-85.
- Hewad W. y Orlansky, M. (1992). *Exceptional Children* (Vol. 4a ed). Canadá: Millian.
- Institute for personal robots in education. (2008). *Resources*. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de Ipre: <http://www.roboteducation.org/resources.html>
- Lego. (2011). *Lego Education WeDo*. Recuperado el 28 de Agosto de 2013, de Lego Education: <https://education.lego.com/en-gb/preschool-and-school/lower-primary/7plus-education-wedo>
- López, P. (2012). Aprendizaje con robótica, algunas experiencias. *Educación*, 37(1), 43-63.
- Mager, R. (1984). *Preparing instructional objectives. (2nd ed.)*. Belomnt, Estados Unidos: David S. Lake.
- Malan, D., & Leiter, H. (2007). Scratch for Budding Computer Scientists . *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(1), 223-227.
- Méndez, Z. (1995). *Aprendizaje y Cognición*. San José, Costa Rica: Editorial Euned.
- OCDE. (2011). *PISA 2009 at a Glance*. Recuperado el 16 de Julio de 2013, de OCDE Ilibrary: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-at-a-glance-2010_9789264095298-en
- P21. (2009). *Framework for 21st Century Learning*. Recuperado el 16 de Julio de 2013, de Partnership for 21st Century Skills: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York, Estados Unidos: Basic books.
- Pittí, K., Curto, D., & Moreno, V. (2010). xperiencias construccionistas con robótica educativa en el centro internacional de tecnologías avanzadas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(2), 320-329.
- Renzulli, J. (2000). *El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. En Benito, M. Y. España: Amarú.
- Resnick, M. (2009). Scratch: Programming for All. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Roboeducativa. (2012). *Robótica Educativa*. Recuperado el 21 de Octubre de 2013, de Robótica Educativa: <http://roboticaeducativa.com.mx/>
- Romero, E. (2012). LEGO WeDo: Robotics in Elementary School. *II Super Technologic Saturday* (págs. 80-89). San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Ruiz Velasco, E. (2002). *Robótica Pedagógica. Iniciación, construcción y proyectos*. México. México, México: Editorial Iberoamericana.

- Ruiz-Velasco, E. (2000). Propuesta de un modelo para el desarrollo de habilidades cognitivas. *Computación en la Educación*(1), 45-50.
- Ruiz-Velasco, E. (2002). *Robótica Pedagógica*. México, México: Editorial Iberoamericana.
- Ruiz-Velasco, E. (2003). *Exploración y comunicación a través de la informática*. México, México: Editorial Iberoamericana.
- Ruiz-Velasco, E. (2007). *Educatronica, Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. México, México: Ediciones Diaz de Santos.
- Ruiz-Velazco, E. (1989). *Un robot pédagogique pour l'apprentissage de concepts informatiques*. acultad de Estudios Superiores. Universidad de Montreal. Universidad de Montreal.
- Ruiz-Velazco, E. (1991). *Robotica Pedagógica Memoria de la 3a Conferencia Internacional*. México, México: UNAM.
- Ruiz-Velazco, E. (1998). *Robótica pedagógica*. México: Editorial Iberoamericana.
- Sánchez, P. (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del Estado de Yucatán. Reporte final. *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Fondo Mixto: Yuc-2004-C03-0013*.
- Sánchez, P. (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán. Reporte final. *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Fondos mixtos*.
- Sánchez, P., Cantón, M., & Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- School of Computer Science. (2001). *The Office of Robotics Education at CMU*. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de Carnegie Mellon University: <http://www.cs.cmu.edu/~roboed/>
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Estados Unidos: Harvard Educational Review.
- Soto, T. (2003). *Sobredotación: Contextualización y experiencias pedagógicas en España: Psicología de educaciój para padres y profesionales*. Recuperado el 3 de Enero de 2008, de <http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/Bol4391004>
- STEM. (2012). *About*. Recuperado el 16 de Julio de 2013, de STEM Education Coalition: <http://www.stemedcoalition.org/contact-us-2/>
- Taylor, P., & Maor, D. (2000). *Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey*. Perth, Estados Unidos: Curtin University of Technology.
- Taylor, P., & Maor, D. (2000). *The Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES)*. Recuperado el 16 de Julio de 2013, de <http://surveylearning.com>: <http://surveylearning.moodle.com/colles/>
- Treffinger, D. (2008). *Preparing creative and critical thinkers*. Sarasota FLA: Educational Leadership.
- Vivet, M., & Nonnon, P. (1989). *Actes du Premier Congrès Francophone de Robotique Pédagogique*. Paris, Francia: Université Du Maine.
- Vivet, P., & Nonnon, P. (1990). *Robotique Pédagogique Les Actes du Ile Congrès International*. Montreal, Canada: Université de Montreal.
- Waldegg, G. (2002). Los retos de la educación del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 181-189.

Ziegler, A. P. (2012). Towards a systemic theory of giftedness. *High Ability Studies*,
23, *in press*.



ESCUELA NORMAL
“JUAN DE DIOS RODRÍGUEZ HEREDIA”
CLAVE: C.T. 31DNP0006O
VALLADOLID, YUCATÁN, MEX.

Autores: Dr. Ramos Martín Silva Castro- rmsc22@hotmail.com

Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado- landyara3@live.com.mx

Mtra. Candelaria Rosely Barrero y Gutiérrez roselybg@hotmail.com

Mtro. Eduardo Gabriel Cardeña Escobedo- rey_eduardo@live.com.mx

Eje temático: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

Título del trabajo:

Aspectos relevantes en el seguimiento de egresados de la Escuela Normal de Valladolid Yucatán

Valladolid, Yucatán, Noviembre de 2014

Resumen

Esta ponencia presenta el avance de una investigación institucional de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán, donde se pretende conocer la situación laboral y profesional de los egresados del plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que consta de cinco generaciones y 143 alumnos egresados, de los cuales 125 fueron encuestados.

Se pretende contar con un sistema institucional de información para el seguimiento de egresados que pueda analizar y procesar la información recolectada sobre la opinión de los docentes egresados en servicio, que permitan establecer proyectos de mejora que redunde en beneficio de la comunidad normalista, así como también contar con una evaluación de programa de estudios cursado.

No existe en la institución algún estudio sobre seguimiento a egresados que haga referencia a la opinión de los empleadores para la revisión sistemática del perfil de egreso de los diferentes planes de estudios aplicados.

Tampoco se cuentan con datos precisos sobre la actualización y confiabilidad realizados con la efectividad y cobertura del programa institucional de seguimiento de egresados, su funcionamiento y resultados que retroalimenten al programa educativo.

En cuanto a la metodología, se realizó la indagación a cinco generaciones del Plan de Estudios 2004 de la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán, por lo que se han realizado diversas acciones que y se hayan considerado otras no menos importantes para contar con un Sistema Institucional de Información para el Seguimiento de Egresados. Dicha indagación se realizó a través de una encuesta semiestructurada que consta de 22 ítems, integrados en siete aspectos, que son: datos generales, datos académicos, contenido del plan de estudios de la carrera de la LEPIB, titulación, situación laboral, desempeño profesional y actualización y/o otros estudios, mismos que a su vez contenían datos propios de cada rubro.

Palabras clave: Seguimiento de egresados, inserción laboral, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Introducción

Es relevante en estos tiempos de cambios vertiginosos, tener acceso a información académica que permita conocer el nivel de satisfacción y los aspectos que detonaron

la pertinencia social en el campo laboral de los profesionistas, como aspecto indispensable para las instituciones de educación superior.

El cumplimiento de un trabajo académico, no se concibe sin el conocimiento exacto de los resultados en un campo real de trabajo profesional, puesto que sólo el conocer con exactitud -o lo más cercano a la realidad- las condiciones laborales que enfrentan, sus experiencias, permitirían la posibilidad de mejorar las condiciones de trabajo académico.

En lo que respecta a lo anterior, la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, se ha comprometido en conocer las experiencias, aciertos y desaciertos que se han tenido en la formación docentes a través de los usuarios de este servicio y de su inserción a un campo profesional, con la intención de incidir en los aspectos que son posibles modificar y/o cambiar para una mejor preparación de los futuros docentes.

Antecedentes

La formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia.

Las Escuelas Normales, como ha quedado asentado a lo largo de su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

El compromiso de las Escuelas Normales crece, cuando el 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, propone la restructuración del sistema formador de docentes con el fin de “fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior”. (Arnaut, 1998).

Las acciones para fortalecer el papel de estas instituciones en la formación de los docentes de educación básica, son entre otras, realizar permanentemente estudios sobre los egresados de diversas generaciones tomando como marco de referencia la metodología recomendada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Lo sustancial en una investigación preliminar como bien señala Le Bret, citado por Ander- Egg (1993), es realizar un reconocimiento de la realidad donde y con la cual se va a actuar, para obtener una 'primera intuición'; coincidiendo con el autor, para obtener detalles hay que reconocer el objeto de estudio, visitando, entrevistando, acercándose a la realidad a estudiar, por tal motivo, se realizaron encuestas, a egresados correspondiente al plan de estudios 2004 de la LEPIB.

El programa de seguimiento a egresados se encuentra argumentado y enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en los indicadores de CIEES Y PEFEN. Por otra parte, en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo, y en el Objetivo 2 se enuncia: "Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México". (pp.23).

Por lo anterior, se hace necesario, que las Escuelas Normales aseguren una formación para el trabajo, con la calidad que la sociedad actual está exigiendo, con la visión muy clara, de contribuir al desarrollo de la educación con la exigencia de estos tiempos, en donde cada profesionista deberá demostrar sus competencias, pues ésta es la capacidad de actuar de manera eficaz en el aula ante un tipo definido de situación, esta capacidad se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Una competencia nunca es el puro y simple empleo "racional" de conocimientos, de modelos de acción de procedimientos así pues formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. (Perrenaud, 2003). L

Antecedentes prácticos

De acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2005) se espera que:

Los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales" Con este plan, la formación inicial del docente permite favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños; impulsar la reflexión sobre la

práctica docente, con la finalidad de contribuir a la mejora constante de las competencias docentes y teniendo como referente a los niños y a los contextos socioculturales y lingüísticos de donde provienen”, entre otras razones. (pp.29-30).

Lo anterior permite clarificar la importancia del futuro docente en su formación y vislumbrar lo que su desempeño laboral le demanda en cuanto a uno de entre otros aspectos que son importantes desarrollar, para enfrentar con éxito su trabajo docente.

Objetivos:

Conocer los procesos de formación que obtuvieron los egresados, y la relación de dichos procesos en su inserción laboral, para cumplir con la visión institucional y los requerimientos del mercado laboral.

Proporcionar a la escuela normal información relevante que conduzca al mejoramiento de sus distintas funciones académicas.

Metodología

Los resultados obtenidos de estos estudios a nivel institucional fueron a través de una encuesta semiestructurada de siete aspectos, que son: datos generales, datos académicos, contenido del plan de estudios de la carrera de la LEPIB, titulación, situación laboral, desempeño profesional y actualización y/o otros estudios, mismos que a su vez contenían datos propios de cada rubro.

Para la construcción del instrumento antes citado, se contó con la participación del Suddirector Académico, Dr. Ramos Martín Silva Castro, y un grupo de académicos; se validó el instrumento mediante la consulta con expertos y otros pares.

El área de la subdirección académica y el departamento de investigación, realizó la programación para la realización de los estudios de egresados.

Se solicitó la estadística de los egresados al departamento de Control Escolar.

La subdirección académica y el departamento de investigación contactaron a los egresados para que contesten la encuesta (forma electrónica, visitas a la institución y visitas domiciliarias).

Se capturaron las respuestas, se depuró la información obtenida, se analizaron los datos para arrojar porcentajes y resultados.

Se le dio formato a los datos obtenidos y se realizó el análisis estadístico, para posteriormente redactar las conclusiones del estudio. Los resultados se han hecho llegar a las autoridades educativas del plantel.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación, han permitido una mejor identificación de los requerimientos que el mercado profesional y laboral plantea hoy a quienes cursan estudios profesionales en la prestigiada y reconocida Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia” que cuenta con 36 años de ser fundada y que ha egresado a 32 generaciones, de las cuales las últimas 6, pertenecen a la LEPIB (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe); de esas últimas, son cinco generaciones producto de este trabajo, ya que la última generación aún se está encuestando.

En la siguiente información, presentamos los resultados generales de la encuesta aplicada en el período 2012- 2013 por un grupo académico de trabajo, en donde participan la Suddirección Académica y el Departamento de Investigación.

En este trabajo, los resultados obtenidos corresponden a los egresados de cinco generaciones que se especifican en la siguiente tabla:

Generación	No. de encuestados	Porcentaje
2005- 2009 (23 alumnos egresados)	18	78.2 %
2006-2010 (26 alumnos egresados)	25	96.1 %
2007-2011 (35 alumnos egresados)	27	77.1 %
2008-2012 (30 alumnos egresados)	27	90 %
2009-2013 (29 alumnos egresados)	28	96.5 %

La evaluación a egresados arrojó los siguientes datos significativos:

De acuerdo con el ítem que cuestiona acerca de que si fue suficiente la formación recibida en la Institución para un buen desempeño en el medio profesional, y con base

en los cuatro niveles que se dan para valora dicho ítem, los cuales son: 3= Alto, 2=Medio, 1=Bajo y 0=Nulo, se encontró que en la generación 2005- 2009 en donde los egresados fueron 23 y 18 los encuestados (78.2%), sus percepciones fueron que 2 ex alumnos expresaron tener un nivel bajo, 9 un nivel medio y 8 un nivel alto.

En la generación 2006-2010 de 26 se encuestaron a 25 egresados (96.1%) y sus resultados fueron: 2 egresados manifestaron tener un nivel bajo, 15 un nivel medio y 8 un nivel alto.

De la generación 2007-2011 se obtuvo que de 35 ex alumnos y 27 fueron encuestados (77.1%), que 1 consideró haber obtenido el nivel nulo, 3 el nivel bajo, 6 el nivel medio y 17 el nivel alto.

La generación 2008-2012 con 30 egresados y 27 encuestados (90%), opinaron 11 haber tenido un nivel medio y 16 el nivel alto.

2009-2013 que consta de 29 alumnos, de los cuales 28 alumnos fueron encuestados, (96.55%), 13 egresados opinaron tener un nivel medio (2) y 15 un nivel alto (3). En la generación

Con respecto a lo que los egresados opinaron sobre las habilidades que les ayudó a desarrollar el Plan de Estudios de la carrera de la LEPIB, se encontró lo siguiente:

Generación 2005- 2009 (23 alumnos egresados) 18 encuestados 78.2 %

Rasgos del perfil de egreso	0	1	2	3
Capacidad analítica y lógica			8	10
Habilidad para aplicar los conocimientos			4	14
Habilidad para aplicar la comunicación oral y/o escrita			5	13
Capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional		1	12	5

Generación 2006- 2010 (26 alumnos egresados) 25 encuestados 96.1 %

Rasgos del perfil de egreso	0	1	2	3
Capacidad analítica y lógica	1	1	13	10
Habilidad para aplicar los conocimientos		4	11	10
Habilidad para aplicar la comunicación oral y/o escrita			11	14
Capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional	1	2	17	5

Generación 2007- 2011 (35 alumnos egresados) 27 encuestados 77.1 %

Rasgos del perfil de egreso	0	1	2	3
Capacidad analítica y lógica	1	2	14	10
Habilidad para aplicar los conocimientos		1	10	16
Habilidad para aplicar la comunicación oral y/o escrita		1	14	12
Capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional		3	11	13

Generación 2008- 2012 (30 alumnos egresados) 27 encuestados 90 %

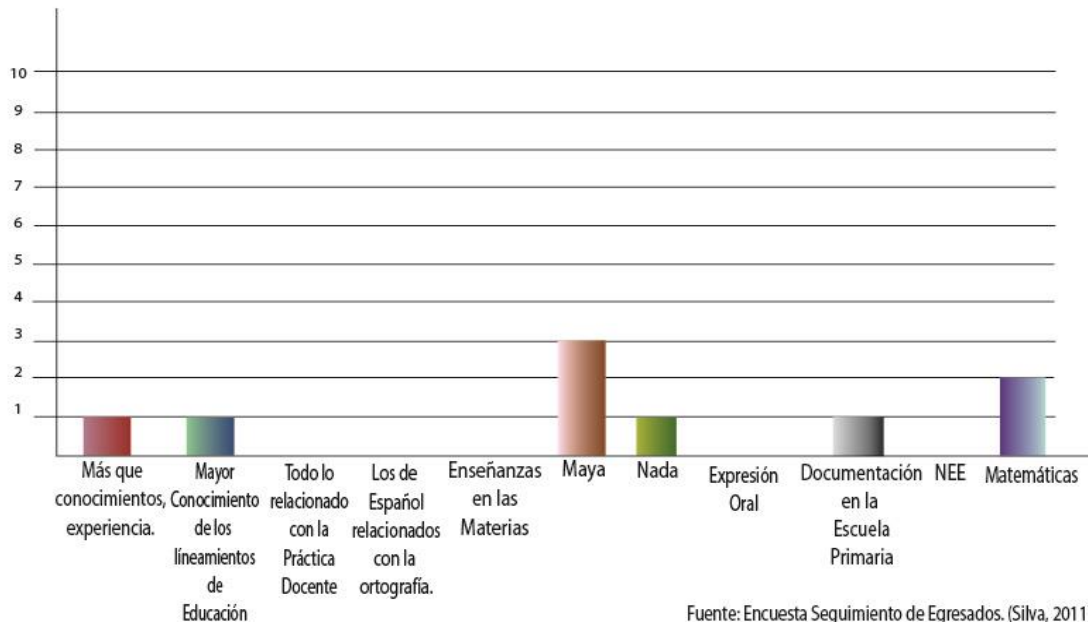
Rasgos del perfil de egreso	0	1	2	3
Capacidad analítica y lógica		1	13	13
Habilidad para aplicar los conocimientos		1	10	16
Habilidad para aplicar la comunicación oral y/o escrita			10	17
Capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional			13	14

Generación 2009- 2013 (29 alumnos egresados) 28 encuestados 96.5 %

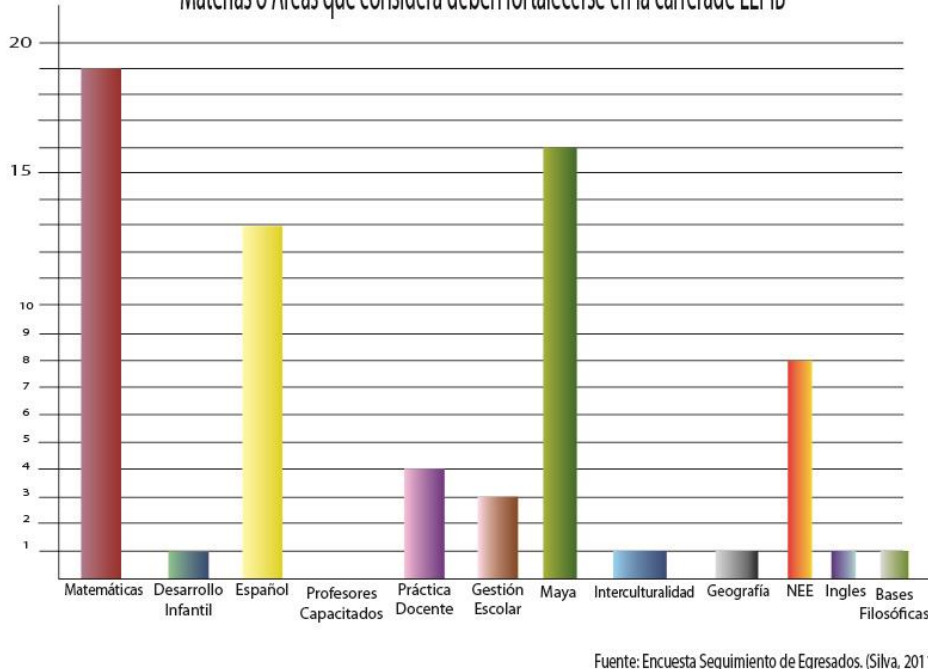
Rasgos del perfil de egreso	0	1	2	3
Capacidad analítica y lógica			19	9
Habilidad para aplicar los conocimientos			11	17
Habilidad para aplicar la comunicación oral y/o escrita			9	19
Capacidad para identificación y solución de problemas en el campo profesional			7	21

A continuación se dan a conocer gráficamente cuáles fueron los resultados obtenidos en los ítems que se consideraron más relevantes con respecto al área académica:

¿Qué conocimientos considera que más le han hecho falta para un mejor desempeño profesional?



Materias o Áreas que considera deben fortalecerse en la carrera de LEPiB



Como se evidencia en las gráficas anteriores acerca de las herramientas metodológicas aplicadas a los egresados, mismas que de forma inclusiva consideraron como indicadores contenidos referentes a las asignaturas de matemáticas, español,

necesidades educativas especiales, de interculturalidad, inglés, valores y los relativos al dominio de la lengua maya como medio de enseñanza. A este respecto se puede reflexionar, acerca de la interrogante aplicada, sobre los cambios que recomendaría realizarle al Plan de Estudios de la Carrera de la LEPIB, que se representan en la primera gráfica; en ella se evidencia que los contenidos temáticos que se requieren ampliar de acuerdo a las respuestas de los egresados, son los relativos a la lengua maya.

Respecto de la segunda gráfica cuyo indicador a considerar giró en torno a los conocimientos que más les hizo falta para un mejor desempeño profesional en ella se manifiesta que por encima de las demás necesidades pondera el dominio de la lengua maya como medio de enseñanza.

En lo referente a la última gráfica cuyo indicador se circunscribe en torno a las materias o áreas que se deben fortalecer en la carrera de la LEPIB, se ubica el aprendizaje y dominio de la lengua maya como uso prioritario en el salón de clase en la impartición de los contenidos.

Otra de las aportaciones relevantes de los resultados obtenidos fue al balance de la “LEPIB” que ha realizado la coordinación general de educación intercultural bilingüe así como la relación de tres cursos optativos: lengua maya, escuela multigrado y habilidades docentes para impartir en el nuevo plan de estudio 2012 de esta licenciatura.

Conclusiones

Haber realizado la investigación permitió tener un acercamiento con información relevante sobre la situación laboral y la formación de los egresados normalistas.

Entre otros datos, lo más relevante fue:

- Fueron más mujeres las que participaron en la investigación.
- Todos están titulados en la licenciatura.
- Una minoría continúa sus estudios de maestría.
- Todos están trabajando en la docencia, la mayoría tiene una plaza y una minoría contrato
- Asimismo es necesario mencionar que se logró el objetivo planteado, ya que se obtuvieron datos que permitieron conocer aquellos aspectos que inciden en la inserción laboral y el desempeño laboral de los docentes egresados; así como también los aspectos que se pueden mejorar en cuanto al área académica en la formación docente.

Por otro lado, es importante también mencionar que al realizar esta investigación se han tenido algunos contratiempos tales como que no se han podido encuestar a toda la población egresada debido a diversos factores tales como los siguientes:

- No se han podido encuestar a toda la población egresada, debido a que se encuentran en otras ciudades y no han respondido al llamado que se les ha hecho, algunos han argumentado falta de tiempo por otros trabajos, la lejanía del lugar y/o han prometido responder la encuesta y no lo han hecho, en conclusión ha habido múltiples razones que han impedido que los egresados participen, aunque sí se les ha localizado y contactado vía telefónica e internet.
- Algunas encuestas son realizadas muy a la ligera y los datos ahí encontrados son irrelevantes, pues se hacen sólo por llenar los datos solicitados.

Es necesario que la Escuela Normal cuente con un directorio de egresados actualizado, tal como lo expresa la ANUIES, ya que éste permitirá beneficiar a ambas partes, tanto al egresado, como a la institución para estar en constante comunicación, debido a que en distintos momentos de la vida académica de la institución se hace necesaria la participación de egresados para compartir experiencias, participar en actividades de consulta y/o recomendaciones que las autoridades educativas a nivel nacional han realizado en la evaluación de nuestros programas. Por otra parte, se podría también proporcionar a los egresados información sobre cursos de actualización, diplomados, maestrías, etc.; asimismo se contempla su participación en eventos sociales y culturales.

Algo también relevante es que se continúa con esta línea de investigación, utilizando los resultados obtenidos para incidir en varios aspectos de la vida académica de la institución, tales como que se ha cuidado más el perfil de los docentes para impartir las asignaturas, al mismo tiempo se gestionan los recursos económicos, políticos y administrativos para que los docentes se capaciten permanentemente; en otro asunto, se han tomado medidas para proponer actividades académicas que impacten en la formación docente, tales como la elaboración de cursos optativos que influyan positivamente en los futuros docentes; se participan en los encuentros académicos a nivel estatal y nacional; se pretende extender este estudio para su publicación y tener elementos concretos para aportar en los programas vigentes.

REFERENCIAS

ANUIES (1998). Esquema básico para los estudios de egresados. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES.

ARNAUT, Alberto (1998). Historia de una profesión. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, D.F.

PERRENOUD, Philippe (2003). Construir competencias desde la escuela. J.C.SAEZ . Editor

PSE (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018 D.R. © 2013 Secretaría de Educación Pública © Primera Edición. Diciembre de 2013

S.E.P. (2005). Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe. Fundamentos y estructura curricular. Plan de estudios 1997. Ed.SEP. México.

S.E.P. (1997). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria.

**CALIDAD EDUCATIVA SÓLO CON PERSPECTIVA
DE DERECHOS HUMANOS Y DE GÉNERO**

Políticas educativas y realidad Latinoamericana

Mtra. Gabriela Delgado Ballesteros¹

RESUMEN

La educación es un derecho humano: respeto a la igualdad y la dignidad (libertad de pensamiento y expresión); permiten la calidad educativa. Resultados de la instrumentación de una pedagogía participativa, grupo experimental y control, en la carrera de Psicología, comprueban que la calidad educativa requiere del respeto y promoción de los derechos humanos para lograr aprendizajes significativos.

PALABRAS CLAVE

Derechos humanos, calidad educativa.

PONENCIA

Existen diferentes definiciones sobre lo que es la calidad educativa se le atribuyen distintos significados dependiendo del tipo de persona y de sociedad que el país le demanda para formar a sus ciudadanos. Uno de los enfoques más frecuentes es asimilar calidad con eficiencia y eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios.

Sin duda, estas dimensiones son fundamentales, pero insuficientes...”La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO Santiago, las siguientes dimensiones: *respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia.*” (Blanco, 2007: 7)

Incluso en mayo de 2008, se llevó a cabo una Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), era una propuesta que se proponía impulsar una transformación por la calidad educativa. “El programa buscaba desarrollar las siguientes acciones: la modernización de los centros escolares (fortaleciendo infraestructura y equipamiento); la promoción y profesionalización de las y los docentes y autoridades educativas (ingresando nuevas plazas por vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente; creando el Sistema Nacional de Formación Continua de Superación Profesional de Maestros en Servicio; cinco centros regionales de excelencia académica); la mejora en el bienestar y salud del alumnado en términos de alimentación, así como mejoras para el acceso, permanencia y egreso oportuno en su educación; reforma curricular para la formación integral del estudiantado para la vida y el trabajo (reformando los enfoques y contenidos de la educación básica, y promocionando la enseñanza del inglés desde preescolar); y la articulación

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. México.
gaviotadelviento2000@yahoo.com.mx

del Sistema Nacional de Evaluación para una periódica evaluación de los actores del proceso educativo” (P:51)

Estas definiciones nos permiten encontrar serías tensiones relacionadas con la calidad y equidad, y entre inclusión y segregación; sobre todo porque ninguna de ellas hace referencia directa a los derechos humanos, aunque algunas se pueden vincular con algunos a ellos.

La relevancia está referida al qué y para qué de los contenidos educativos que tengan significado para la población estudiantil. Ante ello es hay que preguntarse ¿cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder?

La pertinencia es que los aprendizajes puedan ser aplicados en la solución de problemas no sólo escolares sino de la vida cotidiana.

La equidad es la posibilidad de que independientemente de las condiciones de género o socioeconómicas del estudiantado pueda partir de un piso común entre ellas y ellos para que los aprendizajes sean igualmente asimilados; evitando todo tipo de discriminación. El derecho a la no discriminación conlleva eliminar las diferentes prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación sino también la continuidad de estudios, la participación y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona.

Eficiencia y eficacia se presentan como una perspectiva economicista y administrativa, en la medida que la eficiencia está referida a la disposición que se tiene para que una persona logre los fines estipulados en un plan y la eficacia el lograr, en el menor de los tiempos, este efecto. Ambas son definidas bajo un posicionamiento mercantilista de oferta y demanda entre tareas laborales y egresos escolares, no están referidas a que la educación es por sí misma un derecho humano.

La calidad en la educación implica la noción de derecho humano, el cual ubicada en la primera generación de derechos humanos, incluye respecto al estudiantado, la igualdad, la dignidad, la libertad de pensamiento y expresión, sus condiciones de género y la igualdad y respeto a las oportunidades de aprendizaje.

La realidad en los contextos escolares es que las y los docentes se sienten poseedores del conocimiento y ven a sus estudiantes como cántaros vacíos a llenar sin tomar en cuenta los saberes cotidianos que adquieren en las diferentes etapas de su desarrollo y en su vida cotidiana. El considerar que se va a enseñar lo que supuestamente es desconocido, el ignorar que las acciones reales y mentales que se realizan sobre los objetos o los razonamientos, así como que las relaciones humanas proveen de saberes, habilidades y competencias; determina que las y los estudiantes se vuelvan sujetos pasivos en el proceso de enseñanza.

El ejercicio de poder del ser docente está determinado por las instituciones jerárquicas que se manifiestan en que la toma de decisiones surgen de entes o entidades que despersonalizan las normas y las reglas y que reproducen las condiciones de desigualdad entre las personas, estas van desde órdenes simbólicos como las formas de transmitir la información, que obedece más a un autoritarismo que a una autoridad del conocimiento, hasta evidencias físicas como son la arquitectura de las escuelas y la conformación de los inmuebles de las aulas que obligan a posiciones e imposiciones de las y los docentes sobre las y los estudiantes; ejemplo de ello es que los y las docentes están al frente del grupo, en ocasiones sobre una tarima que eleva su figura, por otro lado el estudiantado se encuentran en filas dándose las espaldas entre sí; pero, con la vista hacia su docente. La comunicación es unidireccional y

establecida por la norma que impone la docencia. La población estudiantil a pesar de que siempre es heterogénea es tratada como un grupo homogéneo, el cual responde a los requerimientos discrecionales de quien enseña, ya que él o ella es quien decide a quién pregunta y quién contesta, discriminando y no dando las mismas oportunidades al estudiantado. No existe la posibilidad real de conocer la diversidad, alteridad y las condiciones de vida y género de quienes participan. A ello se aúna que el tiempo de los cursos y del proceso de enseñanza aprendizaje cada vez son más reducidos y que el número de estudiantes, en el mejor de los casos es 40 cuando no más.

Esto determina que no se cumpla con los cuatro tipos de aprendizajes recomendados por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a conocer, está relacionado con los conocimientos que se adquieren de la cultura a partir de los contenidos de las materias escolares; dependiendo de cómo se presenten a la población estudiantil pueden quedar sólo como información a memorizar.

Aprender no solo para adquirir sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite a las personas para hacer frente a las problemáticas que se suscitan en un mundo constantemente cambiante y globalizado, así como aprender a trabajar en equipo; para poder integrar diferentes tipos de aprendizaje que se adquieren más allá de lo escolarizado.

Aprender a vivir juntos, como una manera de reconocer la alteridad en su diversidad y diferencias, lo que permite la comprensión del otro/a, la relación e interdependencia de los fenómenos desarrollar nuevos conocimientos y para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser, como el último elemento que permite la identidad personal y social como seres únicos; pero, dependientes de la humanidad con autonomía, juicio crítico y responsabilidad Tomando en cuenta que el aprendizaje va más allá de la memoria, el razonamiento, y las aptitudes de comunicación, está relacionada con el motor de los sentimientos y los significados de la vida.

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas participativas. No basta que cada persona acumule en su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer los saberes y de adaptarse a un mundo en permanente cambio

De ahí que los pilares del conocimiento son; “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1994: 91)

Ante estas situaciones se atenta contra los derechos de igualdad sustantiva y de oportunidades, y a la dignidad definiéndola como la libertad de pensamiento y expresión.

La igualdad sustantiva se refiere a que toda persona independientemente de su sexo, etnia, edad orientación sexual, condición social y económica tiene la igualdad de

derechos. Ésta se trunca cuando en el aula no existe la igualdad de oportunidades por la condición de género de las y los estudiantes independientemente de la edad de quien enseña y quien aprende.

La libertad de pensamiento considera que igualmente son válidos los saberes que se construyen en la vida cotidiana como los conocimientos que se transmiten en los procesos educativos. Estos saberes no se respetan cuando no se conocen los orígenes y devenires de la población estudiantil.

La libertad de expresión es la posibilidad de manifestarse por diferentes medios para ser conocido y reconocido por las otras personas, ella se viola ante la avasalladora palabra del docente y la imposibilidad de dar el turno de voz a cada estudiante.

La igualdad y la dignidad quedan sólo como conceptos vacíos por varias razones: el sujeto activo es uno, el docente y, el pasivo es la o el estudiante; el número de estudiantes en el aula; el poco tiempo que se dedica a la enseñanza y a los cursos; el hecho de privilegiar a los hombres, por una serie de prejuicios y tradiciones que determina que se considere que ellos serán los responsables del sustento de sus futuras familias y el relegar a las mujeres a un estado de pasividad y de subordinación en las actividades escolares.

EXPERIENCIA

Considerando que los integrantes de un grupo, docente y estudiantes, tienen diferencias reales como es su brecha generacional, contextos culturales, antecedentes familiares, condición de género, edades y que por lo mismo tienen saberes y conocimientos diferentes; no obstante, tienen los mismos derechos y obligaciones. Para hacerlos válidos se requiere que, aun cuando los grupos escolares sean heterogéneos, se cambien las metodologías de enseñanza aprendizaje tradicionales por metodologías de acción participativa en las cuales todos los actores y actrices del proceso de enseñanza aprendizaje ejerzan sus derechos a la igualdad y la dignidad.

Durante tres periodos escolares se instrumentó, en diferentes cursos de licenciatura en la Facultad de Psicología de la UNAM, un proceso participativo pedagógico basado en los derechos humanos del estudiantado. Los derechos humanos que se promovieron fueron la igualdad y la libertad de pensamiento y expresión; haciendo una evaluación de la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias de colaboración en trabajo de equipos. Todo ello con el objetivo de afinar un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad y pertinencia educativa.

Se inició con la elaboración de un pacto entre estudiantes y docente en el cual cada persona expresaba sus propuestas, dudas, disensos hasta llegar a un consenso con base en las propuestas discutidas de todas las personas. En síntesis los puntos construidos en todos los grupos fueron los siguientes:

Todas las personas

- Tienen saberes por su desarrollo y por haber llegado al nivel educativo en el que se encuentran, una licenciatura.
- Se viene a aprender las unas de las otras.
- Respetaran las ideas y expresiones de todas y cada una de quienes integran el grupo, tomando en cuenta la diversidad de género, de orígenes e interpretaciones ante los hechos y las cosas.
- Se comprometen con las reglas construidas en el grupo.

- Serán honestas en cuanto a las formas y compromisos de trabajo, así como en las evaluaciones.

Una vez llegado al consenso el pacto fue firmado por cada integrante del grupo y la docente.

Resultados del consenso; acuerdos respecto a:

1. Curso.
2. Participaciones.
3. Evaluaciones.

1.- Del curso

1.1.- Análisis crítico del programa, para determinar la secuencia y las propuestas de bibliografía, materiales extras y actividades.

1.2.- Lectura de toda la bibliografía básica del curso y de los materiales sugeridos relacionados con el mismo como: libros, artículos, películas, exposiciones, instalaciones y eventos.

1.3.- Determinación de equipos de trabajo, con distribución equitativa de estudiantes.

1.4.- Asignación, por sorteo, de las unidades del programa a cada equipo y tiempos para la sustentación de los temas.

1.5.- Entrega, vía correo, de los trabajos a todo el grupo con una semana de anterioridad a su sustentación con el objetivo de realizar un análisis crítico y para elaborar preguntas y opiniones sobre ellos, basados en el cumplimiento de los objetivos del plan de estudios y del programa de la materia.

2.- Participaciones

2.1.- Todo el grupo leerá los trabajos, retomando los saberes y conocimientos de la vida y de la carrera para hacer preguntas y dar opiniones a quienes integran el equipo de trabajo.

2.2.- El equipo hará una sustentación de su trabajo a partir de las preguntas y comentarios del grupo, una especie de simulacro de examen profesional, en el cual el grupo fungirá como sinodales del mismo.

2.3.- Se respetarán los turnos de preguntas y sustentación, retomando las dudas o dilemas que se planteen.

2.3.- La actuación de la docente será de guía, coordinadora de las discusiones, aclarando las dudas no resueltas, contextualizando, conforme al programa, las temáticas; proporcionando información actualizada de los conceptos presentados, problematizando los planteamientos y haciendo referencia a paradigmas teóricos relacionados con lo expuesto.

2.4.- Las y los sustentantes podrán responder o presentar materiales que permitan exponer lo más ampliamente su trabajo, se tratará que todo el equipo se exprese, respetando las características de sus personalidades.

2.5.- Cualquier integrante del grupo podrá refutar, respetuosamente, las preguntas de los integrantes del equipo o del grupo y expresar la valoración que hacen sus compañeras/os de las preguntas y opiniones respecto a su calidad y pertinencia con el tema.

3.- Evaluación.

Una vez terminada la sustentación del trabajo, se evaluará de la siguiente manera.

3.1.- Calificación personal, cada integrante del equipo calificará su participación en la elaboración del trabajo y su desempeño en la sustentación.

3.2.- Calificación del equipo. Cada integrante del equipo calificará la participación en la elaboración del trabajo de cada uno de sus compañeros/as de equipo y de su desempeño en la sustentación.

3.3.- Calificación del grupo. Cada integrante del grupo calificará la participación en la elaboración del trabajo de cada uno de las y los integrantes del equipo y de su desempeño en la sustentación.

3.4.- Calificación de la docente. Evaluación a cada integrante del equipo por el trabajo y por su sustentación.

3.5.- Las calificaciones obtenidas en los puntos 3.2 y 3.3 se promedian, así como las 8 las calificaciones de los 4 puntos que dan como resultado la calificación final.

El obtener una calificación final antes de la terminación del curso no implica que las y los estudiantes dejen de trabajar ya que tienen el compromiso de seguir leyendo los trabajos de sus demás compañeras/os, la bibliografía y materiales para fungir como sinodales durante todo el curso.

La docente con base en el acuerdo del pacto asignará o disminuirá un punto a la calificación final a partir de la entrega, a todo el grupo, de ensayos relacionados con los temas del programa de materiales sugeridos, bajo los siguientes criterios: 5 entregas un punto más, 3 entregas se mantiene la calificación final, 2 o menos entregas disminución de un punto a la calificación final.

Es necesario mencionar que cada grupo hizo propuestas diferentes y que la docente fue guiando la discusión de tal manera que se pudieran cubrir los derechos a resaltar.

Una vez comprobado el proceso e instrumentación de la propuesta, se llevó a cabo una investigación con un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE) del 7º semestre, ambos grupos cursaban la misma materia, en el mismo ciclo escolar.

GC: 42 estudiantes de ambos sexos. Se siguió el proceso tradicional de enseñanza: cátedra con la exposición de los temas secuenciales del programa de estudio por parte de la docente, quien los presentaba en la tarima frente al grupo, quienes ocupaban sus bancas en filas unas detrás de otras. La evaluación del curso fue con 4 exámenes parciales y uno final, promediando el resultado de los primeros y el final.

GE: 45 estudiantes de ambos sexos. Se tomó en cuenta el reglamento establecido para cubrir el programa de estudios de la materia y se realizó el proceso de pacto basado en los derechos humanos, se modificó el orden de las sillas para tener un círculo amplio que permitía que todo el grupo, la docente como parte del mismo, estuviera en condiciones de igualdad para participar.

A ambos grupos se les realizó una evaluación a los tres meses posteriores al curso para comprobar el impacto que se tuvo en cuanto a los cuatro pilares del aprendizaje con las dos metodologías de enseñanza aprendizaje.

RESULTADOS

Es de resaltar que el semestre en el que se instrumentó la propuesta pedagógica participativa con base a los derechos humanos, en México se presentaron dos acontecimientos relacionados con la educación el paro del Instituto Politécnico Nacional

y la desaparición forzada de los estudiantes de Ayotzinapa, que impactaron a la sociedad y eran nota en los medios de comunicación oficiales y en las redes sociales.

A continuación se presentan algunos de los resultados del grupo control (GC) y del grupo experimental (GE).

GRUPO CONTROL (GC)

En apariencia el grupo era heterogéneo; pero su actuar fue homogéneo. Sólo participaban a solicitud de la docente, no hubo ningún estudiante que espontáneamente diera respuestas.

Al preguntarles sobre el programa de estudios de la materia, desconocían el contenido y la secuenciación dentro del plan de estudios. La docente lo leyó y presentó su cronograma de desarrollo, la forma de evaluación del curso y las reglas referidas a la asistencia y entrega de trabajos. A pesar de ello hubo estudiantes que faltaron más de cinco veces a la clase y no entregaron los trabajos, cuando lo hicieron su contenido, fue de baja calidad y claridad; nunca pidieron retroalimentación a las calificaciones otorgadas a los mismos.

No hubo propuestas, sugerencias ni apelaciones respecto a lo expuesto ni a las evaluaciones, el comportamiento fue una muestra clara de enajenación y aprendizaje del currículum oculto al que ha sido expuesta la población estudiantil durante su vida de estudiantes. En ningún momento hubo interés en los acontecimientos que tenía indignada a la sociedad por la injusticia y la desaparición de jóvenes a pesar de que la docente hizo una presentación del por qué eran situaciones relacionadas con la educación.

Aun cuando la mayoría del grupo eran mujeres, hubo expresiones de ironía, por no llamarlas burlas, de los hombres hacia sus compañeras cuando se les preguntaba algo a ellas

Más del 90% de los estudiantes aceptó sin reclamos la calificación final otorgada por la docente

GRUPO EXPERIMENTAL (GE)

En la presentación de cada uno de las y los integrantes del grupo se evidenció la heterogeneidad en cuanto a orígenes sociales, tipos de familia, aspiraciones y expectativas respecto a su proyecto de vida como personas y como profesionistas.

A partir del análisis del programa de estudios de la materia se modificó en la secuenciación tomando en cuenta lo aprendido en otras materias del plan de estudios, los saberes y experiencias de cada persona y las expectativas profesionales que se tenían.

Se presentaron propuestas extracurriculares tanto al inicio del curso como durante su desarrollo; estos fueron propuestas de lectura de libros, artículos periodísticos, películas, exposiciones en museos, obras de teatro, incluso eventos juveniles.

Todo el grupo mandó, vía correo, sus trabajos y ensayos en los tiempos establecidos.

Se leyeron, analizaron y criticaron todos los materiales del programa y los sugeridos.

A pesar de que sugirió hacer una página web para el grupo ello no se logró; sin embargo, se estableció comunicación constante vía correo electrónico y whatsapp cuyos contenidos eran más allá del programa, sugerencias de eventos, convocatorias a reuniones de discusión o alertas por los sucesos de las manifestaciones.

En las sustentaciones de los trabajos hubo momentos polémicos y contrastantes que llevaban a la solución de conflictos y dilemas, en ellos el grupo participó con argumentos sólidos y contrastantes; ejemplo fue la discusión generada por la salud sexual y reproductiva tema que se discutía como un contenido de los libros de texto “...el aborto es un pecado y debe ser penado” “el aborto es una decisión de las mujeres que marca su futuro” ante estos casos, la docente actuó como mediadora enfatizando la diversidad y el respeto a los pensamientos, creencias y posiciones de las otras personas.

En las evaluaciones se demostró la honestidad respecto al desempeño del trabajo de quienes integraban los equipos, otorgándoles calificaciones argumentadas relacionadas con sus aportaciones o al *desdén* (poco interés) mostrado. No hubo ninguna reclamación en las calificaciones finales, en el otorgamiento de los puntos extras se suscitaban reclamaciones que fueron dirimidas por el grupo asumiéndose lo que por consenso o votación se lograba.

Se estableció una comunicación horizontal entre docentes y estudiantes, en tres ocasiones con críticas y reclamos fuertes hacia la docente “*quedamos que todos iríamos a levantar datos en la manifestación y tú no fuiste*” “*se estableció que no se haría uso del celular durante la clase*”. Asimismo se presentaron abiertamente cuestiones personales para conocer otros puntos de vista y contenidos que iban más allá de las temáticas del programa.

Se rompieron las barreras de género y acoso entre el grupo reflexionando con niveles de síntesis y aplicación tanto de las mujeres como de los hombres.

POST EVALUACIÓN

Para poder llevarla a cabo se les pidió a las y los estudiantes del GC y GE sus correos electrónicos y teléfonos para citarlos para la evaluación.

A toda la población se le aplicó un cuestionario abierto y de opción múltiple con preguntas de un nivel de síntesis y de generalización, según la taxonomía de Bloom (1956) y Marzano (2011) para demostrar la relación de las temáticas del programa de la materia con otras materias del plan de estudios y con problemáticas educativas. Se seleccionaron al azar 8 estudiantes de cada grupo para realizar entrevistas abiertas sobre el impacto de las dos metodologías relacionadas con problemáticas sociales y personales.

Se pudo contactar vía correo electrónico o telefónicamente a 29 estudiantes del GC, muchos correos fueron rechazados y 43 del GE, todos los correos fueron contestados.

Las calificaciones del cuestionario tuvieron un promedio de 7.2 para el GC y 9.7 para el GE.

Se presentan algunas argumentaciones de estudiantes del grupo experimental y el control (GC y GE).

El GE recordaba el nombre de la docente y de sus compañeras/os de clase, incluso recordando algunos argumentos dados por ella y ellos, las y los entrevistados por seguían en contacto con algunos integrantes del grupo. A diferencia del GC ya no veían a al grupo, cinco no recordaban el nombre de la docente, el cual solo se dio en la presentación y sólo de algún compañero (hombre).

El GE consideraron que el trabajo en equipo participativo es más productivo *“permitió conocer los dos lados de la moneda, de muchas monedas”* reconociendo la diversidad de significaciones y opiniones respecto a hechos como a posiciones teóricas. *“Se saca lo mejor de cada quien, unos saben de unas cosas y otros de otras; es sumar esfuerzos”*. El GC considera que el trabajo en equipos no funciona *“porque hay compañeros que se cuelgan de los que sí saben y solo se vuelven secretarias”*

El GE descubrió la importancia de conocer diferentes tópicos para poder hacer planteamientos educativos desde la Psicología *“quien se dedique a la psicología educativa requiere de tener muy claro el proceso de desarrollo infantil y de los que sucede en la sociedad”* *“es un trabajo interdisciplinario o multidisciplinario”*. El GC no relacionó los fenómenos sociales, económicos y culturales con los procesos educativos *“si eres buen profesionalista de la educación cambias a los niños”* *“un buen objetivo educativo se cumple”* *“quien no quiere ir a la escuela se va al carajo”*

En cuanto a expectativas y proyecto profesional se encontró que en el GE estaban relacionadas con la realidad del país *“va a ser una fortuna que encuentre trabajo por el desempleo que hay”* el GC *“en cuanto me reciba me pongo a trabajar como psicólogo”*.

Un resultado extra de las entrevistas evidenció que en el GE ha asumido el uso no sexista y discriminatorio del lenguaje, así como la importancia de procurar utilizar términos que no se presten a diversas interpretaciones.

CONCLUSIONES

Impulsar, promover y respetar los derechos humanos de igualdad y libertad de pensamiento y expresión permiten que el derecho a la educación con calidad no se limite a lo formal, impacta las relaciones humanas en lo informal y lo no formal. Los aprendizajes rebasan las calificaciones numéricas, permiten experimentar comportamientos en la convivencia y generalizar los contenidos a nuevas situaciones de la vida cotidiana y de contextos culturales diferentes.

Se demostró que en este nivel educativo hay posibilidad de cambiar las estrategias de enseñanza, independientemente del número de estudiantes del grupo.

Se considera que entre más joven sea la población estudiantil sería más fácil porque suponemos que las y los estudiantes no estarán mediatizados y troquelados a seguir instrucciones y a asumir que el poder está solamente ante la figura del docente. No hay duda que se requiere de un cambio de actitud por parte de las y los docentes así como de una capacitación que permita reconocer que las diferencias de género no son razón de devaluación, por el contrario la diversidad es un factor enriquecedor para enfrentar las múltiples y diferentes problemáticas de la vida real. La calidad no es una cualidad es un posicionamiento comprometido de las personas para la transformación y evolución de los conocimientos cuando se basa en el respeto a los derechos humanos y una responsabilidad de las personas a compartir y aprender las unas de las otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América

Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. USA: David McKay Company, Inc.
- Bordieu, P. y Passeron J.C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: S. XXI
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo*. España: Morata.
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: S. XXI
- Foucault, M. (2002b). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: S. XXI
- Marzano, R.J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México SEP.

RESUMEN

¿Cómo favorecer las Competencias docentes del profesorado?

Eje Temático: Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

Autores: Roxana Sánchez Suarez y Oralia Gabriela Palmares Villarreal

El cambio de actitud, nace del reconocimiento de nuestro quehacer docente, el hacerlo consciente debería generar cambios de mejora para la persona y para todos los que le rodean.

La metodología y sugerencias que se insinúan en este escrito son acciones que pueden ayudar a eficientar las competencias del docente y al mismo tiempo coadyuvar al perfil de egreso de sus alumnos.

Palabras Clave

Disposición, compromiso, metodologías, competencias e innovación.

“La Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica.” (SEP, 2011.p.9)

Se establecieron los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y a evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación.

Una problemática a la que nos enfrentamos los docentes de las Instituciones de Educación Normal es que los alumnos, al presentar exámenes institucionales, en pocas ocasiones aprueban. Esta dificultad se centró en dos vertientes; una, la poca calidad en la elaboración de reactivos por parte de docentes y por otra parte la enseñanza recibida al interior de las aulas.

La elaboración de reactivos por su parte, se ha ido solventado con la implementación de cursos, sin embargo la práctica docente al interior de las aulas ha sido factor pasivo que requiere una revisión minuciosa, una introspección por parte del docente y sobre todo reconocer y verificar que la enseñanza se dirija a favorecer competencias en el alumnado.

Actualmente las escuelas normales trabajamos 2 Programas de estudios: el plan 1999 para los dos últimos años de la carrera y el plan 2012 para los dos primeros años, que en un futuro regirá a la licenciatura en su totalidad. Cuando los docentes acuden a la capacitación del nuevo programa se esperan que al trabajar con una currícula centrada en competencias, ésta se dirija a trabajar metodologías basadas en competencias y no solo en el contenido de los programas, que excluye totalmente el quehacer docente.

Existen 3 modelos de docentes Zabalza (2005) aproximación empírica artesanal: conocimiento personal basado en la propia experiencia; aproximación profesional: conocimiento basado en la teoría- práctica, se sabe qué hacer y cómo hacerlo y aproximación técnica especializada: propia de especialistas e investigadores de la enseñanza. Que aunque es importante contar con ellos, reconozcamos que no todos los docentes somos investigadores, y que sería una falacia decir que todos pertenecemos a ese modelo.

El modelo ideal del docente normalista es la aproximación profesional, porque en ella se debe percibir un espiral ascendente entre la práctica y la teoría, que haga que el conocimiento se siga enriqueciendo.

Tenemos entonces que algunos docentes trabajan al interior de su aula, transmitiendo conocimientos y relacionándolos con la teoría, los alumnos por su parte, toman apuntes personales de lo que les parece importante, sin embargo al término de la clase falta verificar por parte del docente los elementos clave o importantes del contenido, que más tarde se verán en las evaluaciones, esto a veces acarrea resultados reprobatorios, ya que en el proceso se pierden aspectos importantes que deberían tomarse en cuenta.

Por otro lado se tiene a los docentes que se resisten al cambio de metodologías educativas al interior de las aulas, que aunque, si son muy modernos al cambiar por ejemplo el celular, vestir a la última moda, cambiar el coche, de peinado etc. Les cuesta trabajo salir del confort diario de la tarea docente. Existen mitos sobre la enseñanza que nos hacen descansar en la comodidad del conformismo y seguir practicando más de lo mismo:

- ✓ Cada individuo aprende de forma individual
- ✓ La enseñanza depende de cada contenido

Hay que reconocer que la buena enseñanza exige el dominio de diversas competencias por parte de los docentes.

Por lo anterior se propone que:

- ✓ El docente haga una retro-inspección detallada sobre su quehacer docente y reconozca a partir de estos resultados que puede enriquecer sus saberes y renovar sus prácticas educativas para lograr una mejora en el perfil de egreso de sus alumnos.
- ✓ Se recomienda trabajar al interior del aula de una forma dinámica, desplazándose por todas las áreas, para asegurarse que todos los alumnos capten la atención y no solo los de adelante y los que se encuentran sentados al frente.
- ✓ Hacer reflexionar a los alumnos a través de cuestionamientos a los alumnos, de los contenidos tratados durante la clase, como un detonante, para captar la atención y para que el aprendizaje se fije mejor.
- ✓ Hacer uso de ejemplos de la vida diaria, anécdotas o experiencias, para explicar un contenido, y hacerlo con pasión, con amor a lo que hacemos, y así lo recordarán más fácilmente.
- ✓ Tener disposición a cambiar o variar algunas metodologías para eficientar el aprendizaje de los alumnos.

Además existen diferentes estrategias de enseñanza que los docentes pueden utilizar para favorecer competencias en los alumnos y no solo dentro del grupo, estas pueden ayudar que el alumno sea aún más autónomo en su propio proceso de aprendizaje, alguno de los que proponemos para utilizar dentro del aula son:

La Metáfora:

De la Parra (2005) La metáfora cumple varios cometidos útiles. Facilita un medio extremadamente eficiente para organizar y recordar información y, en vez de una lista de atributos separados, ofrece una sola imagen que contiene la mayoría de los atributos. Crea un eslabón entre la lista de atributos y nuestra propia experiencia, este se puede aplicar en:

- Presentación de un tema nuevo.
- Conexión de conceptos.
- Estimulación de la imaginación.
- Medio para organizar y recordar la información.
- Favorece los procesos de clasificación e integración.

Si bien la metáfora no crea experiencia, aporta el mecanismo necesario para establecer una conexión entre los nuevos conceptos y la experiencia previa. No se aprende nada en un vacío; aprendemos algo nuevo descubriendo cómo se relaciona con algo que ya sabemos, y cuanto más clara es la conexión, más fácil y rotundo es el aprendizaje.

Pensamiento Visual:

Enseñar a los alumnos a comprender y utilizar representaciones gráficas les facilita un instrumento que mejora su comprensión y les permite clarificar su pensamiento y comunicar sus ideas a otros, esta se aplica en:

- Representar relaciones en aquellas asignaturas que se basan en la observación.
- Recordar información.
- Efectuar funciones matemáticas.
- Representación gráfica de conceptos, ampliando la comprensión del mismo.

- Resolución de problemas que impliquen relaciones espaciales.
- Favorece el desarrollo de capacidades visuales, la clarificación del pensamiento y la comunicación de ideas a otros.

El ABP

Está **centrada en el aprendizaje**, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor. Se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

Prieto (2006) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de *lo que hacen los estudiantes*, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos”. Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas **competencias**:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...
- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje auto dirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente

Estudio de Casos

Somma (2013) El docente universitario tiene como objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje lograr integrar la teoría y la práctica a través de estrategias de enseñanza, para de este modo, buscar que el alumno adquiera y conecte eficazmente el conocimiento.

Es por eso que desarrolla de habilidades tales como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Se desarrollan también el pensamiento crítico que facilita no solo la integración de los conocimientos de la materia, sino que también, ayuda al alumno a generar y fomentar el trabajo en equipo, y la toma de decisiones, además de otras actitudes como la innovación y la creatividad. Uno de los tantos objetivos principales que se debe tener en cuenta en el proceso de enseñanza, consiste en integrar la teoría y la práctica a través de aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, interactuando adecuadamente con los recursos educativos que se tengan al alcance. De este modo, se busca lograr que el alumno conecte eficazmente el conocimiento con la realidad.

Sin duda en este mundo globalizado y cambiante, es de suma importancia que los docentes estén en constante transformación al utilizar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder lograr favorecer en sus alumnos el desarrollo de competencias y estos a su vez puedan hacer frente a una sociedad en constante transformación.

Ponencia

Autores

Armando Balcázar Orozco¹

Luis Pichel Teijeiro²

Eje temático

El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

Título

CÓMO PRODUCIR TEXTOS ESCRITOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL ENSAYO LITERARIO

Resumen

El presente trabajo propone estrategias de estudio en una intervención educativa en la asignatura de Español en educación secundaria. Uno de los proyectos en los contenidos programáticos de educación secundaria es que los alumnos produzcan diversos tipos de textos, entre ellos el texto argumentativo. Aquí damos cuenta de una experiencia didáctica de intervención en el salón de clase de cómo los alumnos pueden producir textos escritos, en este caso, el ensayo literario.

¹ jarim2006@yahoo.com. Escuela Normal Superior de México. México, D.F.

² lupichte@hotmail.com. Escuela Normal Superior de México. México, D.F.

Problema de estudio

La producción de textos escritos en educación secundaria representa un reto en este nivel educativo, debido al desinterés o apatía de los alumnos quienes presentan dificultades para expresarse en forma escrita u oral. Incluso los textos que leen, ven, observan, o analizan frecuentemente en su vida académica manifiestan estas serias dificultades de escritura que trascienden este ámbito educativo y ancla en su vida práctica y cotidiana.

Vivimos en una sociedad donde la necesidad de escribir se presenta en cualquier momento como redactar una solicitud de empleo, un simple recado a una persona o diversos documentos que exigen una escritura correcta y coherente.

Los docentes de la materia de español en educación secundaria debemos atender las producciones escritas que realizan los alumnos, sin pensar que el proceso de escritura es uno de los propósitos del programa de estudios, entendido como la “producción de textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura” (SEP, 2011, p. 14). Corresponde a los docentes de español interesarse, remarcar o investigar sobre este proceso de producción de textos escritos para diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje de los adolescentes de secundaria a través de la lectura de diversos textos. La composición de textos en el aula escolar, hoy en día, debe tener desafíos docentes para solucionar problemas y crear textos reflexivos, para analizar y reflexionar sobre experiencias de enseñanza-aprendizaje. Concebimos al ensayo literario como un texto libre que permite a los adolescentes manifestar sus pensamientos e ideas en torno a un tema específico. Al detectar esta problemática, hemos diseñado una propuesta didáctica para producir ensayos literarios en la educación secundaria.

Las preguntas de investigación y de intervención educativas son las siguientes:

¿Cómo producir textos escritos en educación secundaria?

¿Qué estrategias didácticas pueden diseñarse para la producción de textos escritos en el salón de clase?

¿Cómo podemos fomentar la producción de ensayos literarios en los adolescentes de educación secundaria?

Los objetivos los enunciamos de la siguiente manera:

1. Crear textos escritos en el salón de clase.
2. Diseñar estrategias didácticas para la producción de ensayos literarios.
3. Producir ensayos literarios, coherentes y reflexivos, en el salón de clase a través de estrategias didácticas eficientes.
4. Emplear la lectura de diversos textos para que los alumnos de educación secundaria produzcan ensayos literarios.

La metodología desarrollada fue cualitativa a través del pensamiento reflexivo de los alumnos para que produzcan textos escritos, en este caso, el ensayo literario, de tal manera, que ellos deben realizar operaciones mentales donde utilicen sus habilidades lingüísticas y cognitivas porque tienen necesidad de comunicarse con los otros. El efecto de estos procesos es que desarrollan una conciencia crítica y reflexiva para fundamentar con claridad y precisión sus ideas. Esta metodología desarrolla la capacidad analítica de los alumnos porque adquieren estrategias argumentativas que es uno de los tintes cognitivos básicos del ensayo como género literario. Tomamos también elementos del análisis crítico del discurso, en cuanto que todo texto es un discurso específico que conlleva un género literario (en este caso, el ensayo) y que sostiene un estilo literario como texto argumentativo pero al mismo tiempo, poético, descriptivo y explicativo, éste último en el sentido de que analiza e interpreta la propia realidad del mismo texto que es configurado y refigurado por el ensayista en su mundo de competencias del saber. En esta perspectiva textual, todo ensayo es un metatexto, una relación crítica con otro texto primario o hipotexto a que alude o se refiere como comentario, valoración y análisis crítico de este texto. En el análisis crítico del discurso existe una recontextualización y una interdiscursividad que generan una intertextualidad

que se configura en una materialización de los discursos en un lenguaje potencial y connotativo pero también denotativo y reflexivo, además de sistemático en la venas del análisis crítico del mismo texto.

Las acciones que se realizaron y los recursos que se utilizaron en esta propuesta de intervención en las prácticas de enseñanza en el salón de clases, se enumeran a continuación:

Se aplicó un diagnóstico para conocer las tendencias de los alumnos por la escritura, qué tipo de textos les agrada o se interesan por escribir, las sensaciones producidas en su proceso de escritura, las razones de por qué escriben, los apoyos o herramientas didácticas que utilizan al escribir, los errores que cometen y reconocen en el momento de escribir, entre otros.

Se realizaron técnicas de sensibilización para escribir, no sólo el conocer las escritura sino también para qué sirve escribir y cuál es su importancia en la vida cotidiana, social y académica.

Se diseñaron y desarrollaron algunas estrategias lúdicas para el desarrollo y la práctica del pensamiento creativo y reflexivo en los alumnos como fundamento cognitivo de la producción de ensayos literarios en el salón de clase.

Los recursos que se utilizaron fueron cuentos, novelas, artículos, películas y cortometrajes.

Los responsables de esta propuesta de intervención: Armando Balcázar Orozco y Luis Pichel Teijeiro.

Los pasos de esta estrategia de intervención fueron los siguientes: construir el aprendizaje por medio de los conocimientos previos de los alumnos, que ellos mismos construyan su propio aprendizaje, que relacionemos como docentes el aprendizaje de

los alumnos con sucesos de su mundo real, que podamos generar una interacción grupal y que promovamos conocimientos y saberes de forma secuenciada y coherente.

La evaluación que se consideró en esta propuesta de intervención fue la formativa porque se realizó de manera continua, más que cuantitativa fue cualitativa con criterios de autoevaluación y heteroevaluación.

Los alumnos fomentan sus habilidades comunicativas con estos tipos de evaluación, porque al leer sus propios escritos o los escritos de sus pares, buscan la forma más pertinente de realizar sus comentarios sobre los textos escritos que han leído, por tanto, desarrollan también en cierta medida, su expresión oral. Otra forma fue la corrección escrita por parte de los docentes quienes solicitaron los ensayos literarios de los alumnos en el salón de clase y los corrigieron, extramuros, con observaciones en torno a sus anomalías tomando en cuenta ciertos criterios como el contenido, la organización y la ortografía de sus escritos.

Narratividad de la propuesta de intervención en el espacio aúlico (propuesta didáctica).

No puede prescindirse, en la escuela secundaria, de la elaboración de ensayos literarios que versen sobre temas de interés en el ámbito de la literatura, además de que tengan un origen académico con necesidades comunicativas. Por un lado, es menester que tengamos presente el sentido de la educación formal como el motor que ha propiciado el uso de diversas herramientas de escritura para que los alumnos plasmen lo que piensan, reflexionen, cuestionen o argumenten acerca de un tema. Para cumplir con las acciones anteriores, debemos fomentar la producción de ensayos en el salón de clases, como docentes, porque lo elemental de este género literario es la visión o postura subjetiva que se plantea por medio de hechos, datos o contrastes argumentativos.

Para este fin, diseñamos el proyecto: “Elaborar ensayos a partir de temas de interés de la literatura”. La primera actividad realizada fue un cuadro comparativo entre el ensayo

y el artículo de opinión. Uno de los saberes previos de los alumnos es el conocimiento de la naturaleza del artículo de opinión que se fundamenta, como su nombre lo indica, en la opinión de quien lo escribe con base en una noticia de actualidad, mientras que el ensayo recurre a temas que pueden ser no siempre actuales, donde predomina la defensa de una tesis con una libertad temática. Leímos el ensayo “El manicomio del tiempo” de Ángeles Mastreta. El texto escrito inquietó a los alumnos después de la lectura. Preguntaron por qué la autora había reflexionado sobre la locura y el tiempo. Explicamos brevemente que a la autora le había agradado este tema de la locura y su relación con el tiempo, analizar sus paralelismos conceptuales, desmenuzar las causas de la locura y el tiempo en la sociedad y reflexionar sobre los significados entre una y el otro. Continuamos nuestra explicación con el concepto de ensayo, como parte de una reflexión teórica o práctica, tal vez curiosidad, de hecho, fenómeno o concepto que llama la atención y que podemos percibir de mejor manera si reflexionamos sobre él, que generamos una opinión sobre un tema. La lectura del ensayo fue un detonador de ideas. Después leímos el cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga.

Antes de iniciar con la redacción del ensayo, tuvimos que unificar la idea que defenderían los alumnos en su escrito para que comprendieran el tema a tratar. En este cuento de Horacio Quiroga, no aparece un fantasma o seres de ultratumba para generar miedo, éste se origina en aspectos cotidianos y familiares. Los alumnos acordaron, entonces, que plasmarían impresiones o sensaciones de acuerdo con la historia de la narración, o si en algún momento, esta historia, despertó miedo en el acto de la lectura.

Solicitamos, previamente también, que investigaran sobre el horror en la literatura, es decir sobre la literatura de terror, cuál es su línea histórica, el concepto de terror y su significado. Debemos tener presente que para producir un ensayo, los alumnos necesitan gozar de un marco sociocultural, de un bagaje conceptual específico sobre el tema, de tal manera, que ellos investigaron sobre la literatura de terror, y nosotros como docentes, determinamos que este momento era fundamental para planificar el ensayo que realizarían con base en la lectura del cuento antes citado de Horario Quiroga.

Diseñamos un esquema y denominamos a nuestra estrategia didáctica como “escritura fragmentada” porque ellos redactaron paso por paso, con los siguientes elementos o partes constitutivas: título, introducción, desarrollo y conclusiones.

Esquema para la producción de ensayos literarios.

1. *Título del ensayo*: atractivo, claro y delimitado.
2. *Introducción*: señalar la temática que se abordará y el punto de vista en que se tratará esta temática.
3. *Desarrollo*: ubicar en el espacio y tiempo la obra literaria, objeto de reflexión; contrastar ideas inherentes al texto o con otros textos; plantear proposiciones o “hipótesis” sobre lo que se intenta reflexionar y demostrar ; presentar argumentos, sea con ejemplos prácticos o cercanos a la realidad, con citas de autores que han abordado el tema, con señalamientos teóricos o de ideas que surgen con el análisis y la reflexión sobre el texto literario, en este caso el cuento.
5. *Conclusiones*: volver a señalar la temática desarrollada y reforzar, remarcar o remachar algunas ideas esbozadas o mencionadas en el desarrollo.

Con el esquema anterior, presente en la mente de los alumnos y estrategia didáctica para los docentes, iniciamos la práctica de la redacción, de la elaboración o producción de un ensayo literario en el salón de clases. Mencionamos que la *Introducción* debía redactarse con uno o dos párrafos expositivos, es decir, tenían que detallar el tema que abordarían. Los alumnos dubitantes pensaron un tiempo considerable (de cinco a siete minutos) la forma de iniciar su ensayo, entonces optamos (los docentes) por escribir en el pizarrón algunas ideas que sirvieran de inicio para los alumnos:

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, terror significa...

La temática de la literatura de terror es diversa como nuestros instantáneos miedos personales, tal como aparece en el cuento de Horacio Quiroga quien expresa que...

El siguiente ensayo tiene como objeto de análisis y reflexión tratar el miedo en un sentido...

Cuando escribimos estas ideas en el pizarrón, expresiones introductorias o de inicio en su redacción, los alumnos “copiaban” o parafraseaban las mismas, con una idea clara de la forma inicial de su ensayo. Esta misma situación ocurrió con el desarrollo y la conclusión: preguntaban cómo iniciarían su desarrollo (con qué palabras específicamente) y su conclusión. Determinamos la extensión de cuatrocientas palabras (o dos caras de páginas de su cuaderno, aproximadamente). Después de terminar su composición escrita, solicitamos que leyeran su composición textual. La etapa siguiente fue la de corregir errores, sean sintácticos u ortográficos o extensión de los párrafos. Los rasgos formales del ensayo los revisamos en el salón de clases. Estos requisitos del ensayo, establecido desde un principio en el esquema, debían cumplirse de esa manera, sin embargo, cuando les externamos, después de las correcciones, que debían elaborar una versión final de su ensayo, no se entusiasmaron en corregir, pulir y entregar la versión última o definitiva de su ensayo.

Algunos alumnos (entre el 25 y 30 por ciento) redactaron en forma muy técnica o respetando, formalmente, las partes del esquema, en este sentido, tenían una memoria a largo plazo, en su proceso cognitivo, porque recuperaban la información mencionada en el esquema y fueron capaces de ordenarla al producir su ensayo, en cuanto que se limitaban a contestar, *ad pedem litteram*, cada pregunta de cada uno de los elementos del ensayo. Un aspecto que debemos trabajar en este proyecto de la producción de un ensayo literario es el de que los alumnos sientan la necesidad de corregir sus composiciones escritas, que tengan y utilicen la recursividad en este tipo de estrategias didácticas para que entreguen la versión final de su ensayo corregida en su estructura, sea en el fondo como en la forma. Esta situación problemática la podemos solucionar por medio de la cooperación entre iguales: ellos mismos se entusiasmaron al corregir

sus propios escritos, *grosso modo*, produjeron ensayos literarios con ideas desglosadas, con párrafos bien estructurados, respetando las ideas principales y secundarias, con claridad en la tesis principal o elemental que desarrollarían, a pesar de que ésta necesitaba más argumentación discursiva para que, de alguna manera, atraparan al lector a través de sus argumentos precisos y específicos sin mucha dispersión conceptual, además solicitamos que utilizaran citas textuales para que consultaran diversas fuentes de información y sustentaran con algún autor sus ideas o citas entrecomillas de ese autor o del mismo texto literario.

Finalmente, reflexionamos y estamos convencidos de que, para ser su primer ensayo literario, desarrollaron en alto índice los rasgos o características de un texto argumentativo que las de uno narrativo, descriptivo o expositivo. Evaluamos de acuerdo con los elementos cumplidos del esquema o planificación de ensayo.

Fuentes de consulta

Adorno, Theodor W. (1992). *El ensayo como forma*. Barcelona: Ariel.

Cassany, Daniel (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-hill

Fons Esteve, Montserrat (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización y uso real de la lengua en la escuela*. Barcelona: Graó.

González, Darder (1995). *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. México: Pearson.

Serafini, Ma. Teresa (2001). *¿Cómo se escribe?* México: Paidós.

Woolfolk, Anita (1999). *Psicología educativa*. México: Pearson.

5to Congreso Iberoamericano de calidad educativa 2015

Raúl Medina Martínez

Contenido

Introducción.	3
Agradecimientos.	4
Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.	5
La importancia de las TIC'S en la calidad educativa.	8
Políticas educativas y la realidad latinoamericana.	10
Los límites de la educación ante la pobreza.	11
Compromiso social por una educación de calidad.	13
Evaluación docente.	16
Planeación, diseño y aplicación centrados en la calidad del aprendizaje.	20
Conclusiones.	23
Bibliografía.	25

Datos:

Universidad Autónoma de Coahuila.

Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza

Torreón, Coahuila, México

raulmedinamtz@hotmail.com

Ponencia

Introducción.

La adolescencia suele ser una etapa desafiante para padres e hijos. Los padres, a menudo se sienten mal preparados o no tienen tiempo para prestar atención a sus hijos de entre 14 y 17 años de edad y consideran que esa edad y sus acciones serán pasajeras; sin embargo, investigaciones científicas, al igual que experiencias personales nos indican que esta actitud es muy incierta, ya que durante este periodo de la adolescencia los padres y las familias pueden ejercer una gran influencia sobre el desarrollo y crecimiento de los jóvenes.

El reconocerle al adolescente sus acciones positivas y sus logros alcanzados, nos permite visualizar grandes cosas, es decir, mejores estudiantes y ciudadanos comprometidos con la sociedad. Estas acciones deben de ser soportadas por “programas educativos” de alta calidad, maestros capacitados, asignaturas de acuerdo al perfil del docente, instalaciones adecuadas para la impartición de la cátedra.

Trabajar como docente con los adolescentes no es nada fácil, ya que existen muchas influencias externas que los distraen y hacen más complejos los esfuerzos del profesor para mantener su atención y motivación (familia, economía, entorno social, etc.). Pero no importa cuáles sean los obstáculos **el compromiso del docente debe de ser una educación con calidad.**

Agradecimientos.

A la Universidad Autónoma de Coahuila.

Al director de la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza.

MC. Alfonso Navarro del Río.

A la Lic. Karina Lizeth Medina Favela.

Como instructora del programa por competencias PROFORDEMS.

Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

La educación es una actividad que nos permite transmitir o recibir conocimientos, esto se ha realizado a través de la historia del hombre, los cuales poseen el intelecto para crear su propio crecimiento y dependiendo en la forma en que se lleve a cabo tendrá **calidad** o no.

El objetivo principal de las escuelas de educación media superior y universidades, debe de ser la búsqueda de la calidad en la docencia ya que debemos de reconocer que tenemos una gran responsabilidad con nuestros estudiantes, de este modo adquirimos un firme compromiso con la mejora continua de la calidad del aprendizaje-enseñanza.

La obligación de los docentes que son los encargados de orientar a los educandos, es la de realizar su mayor y mejor esfuerzo que conjuntamente con sus familias sean transmitidos de forma dinámica en un proceso constante de búsqueda de respuestas a las nuevas exigencias y expectativas de la sociedad para conseguir la excelencia y consolidarse como una escuela referente.

El compromiso con la calidad de la docencia debe de contemplarse en el marco del proceso integral enseñanza-aprendizaje involucrando a todos los actores. Pensar en calidad educativa, involucra además otros aspectos importantes que deben de conjugarse de tal manera que se obtenga un producto con resultados positivos y que este producto pueda competir en todos los ámbitos en que se desarrolla.

La búsqueda de la calidad no solo implica que el personal docente desarrolle sus tareas sino que también la propia universidad ponga a su disposición los medios necesarios para que los alumnos y los profesores puedan conseguir resultados óptimos en dicho proceso. La capacidad física de la institución educativa (ubicación, instalaciones, servicios, infraestructura, etc.) y la capacitación continua de su personal docente, **“mientras que los docentes no cambiemos nuestra**

forma de pensar y actuar será muy complicado elevar el nivel de nuestra calidad educativa”.

Por otro lado, se deben de realizar esfuerzos para formalizar el diseño e implementación de programas de estudio involucrando a nuestro sistema educativo nacional, ya que éste tiene la obligación moral de otorgar oportunidades a los estudiantes para que se preparen, se superen y obtengan mejores condiciones de trabajo.

En cuanto a las organizaciones educativas, se deben de realizar **evaluaciones** para saber si cuentan con “excelencia educativa” y si pueden ofrecer una enseñanza de calidad y de esta manera se pueda medir sistemáticamente los resultados, en qué estado se encuentran y qué necesitan para llegar a impartir esa educación con calidad que tanto necesitamos y que deseamos de cada una de nuestras escuelas y universidades.

La propuesta de nuevos planes y programas de estudio debe de tener una importancia preponderante, ya que éstos constituyen **la parte medular**, es por eso que debemos de estar muy atentos y siempre a la vanguardia para mantenerlos actualizados y orientados hacia las necesidades de la sociedad.

Un sistema educativo que no trabaje con responsabilidad y por el contrario, trabaje con programas obsoletos, con altos índices de reprobación o rezago escolar, jamás llegarán “a la calidad educativa” y se llevará a los alumnos, personal docente, administrativo y manual al fracaso o a caer en un precipicio de inoperancia.

Se debe de realizar una medición periódica y sistemática de la satisfacción del alumnado y del profesorado, con la finalidad de diseñar acciones para seguir avanzando en la búsqueda de la mejora **en la calidad de la docencia**. No debemos de olvidar que la educación es considerada como una “catapulta” para el desarrollo de un país, la generación de empleos, mejores salarios y un incremento en la calidad de vida de la población en general.

La búsqueda de la calidad requiere también desarrollar acciones de mejora y establecer mecanismos para apoyar a los estudiantes y docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el concepto de calidad en la educación debe de ir orientado al mejoramiento de planes y programa de estudio y la vinculación de los mismos con el sector productivo.

También se deben de promover acciones de refuerzo al alumnado mediante el incremento de **materias optativas** y el apoyo tutorial que permita visualizar la satisfacción del alumnado que servirá como un parámetro para medir la calidad en la educación, ya que ellos son los destinatarios inmediatos y se reflejará en su conducta cuando éstos sean atendidos en sus necesidades educativas, recreativas y deportivas, dando origen a actitudes positivas visibles tales como un mejor comportamiento, una mayor asistencia, participación, aprovechamiento y actuación dentro de la escuela y en la sociedad en general.

También las escuelas y universidades deben de ofrecer y apoyar la formación del personal docente mediante diversos programas de actualización, de mejora continua con la finalidad de ser más competitivos en los ámbitos pedagógicos y metodológicos.

No menos importante para garantizar la calidad de la docencia lo es **el entorno educativo** ya que éste, juega un papel importante en el desempeño de los estudiantes, el personal, padres de familia, etc. Debemos de hacerles comprender lo importante que son todos y cada uno de ellos para la organización educativa y la mejora continua. **La calidad educativa** es observada y valorada por la sociedad, analizando el proceso de formación de los educandos, su participación en la familia y su integración a la comunidad. Haciendo referencia la OCDE, 1995, podemos mencionar que la educación de calidad es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para su formación.

La educación media superior es considerada como la antesala de la preparación universitaria, sugiriéndose que se debe de colaborar con estas instituciones, ya que juegan un papel muy importante para tener una preparación de excelencia y

puedan dar el gran salto a la universidad sin ningún problema y en donde generen un desarrollo de capacidades y competencias necesarias que les permita elegir acertadamente sus estudios universitarios.

Los factores que influyen que determinan una excelencia educativa en los centros de enseñanza, sin lugar a dudas son **los recursos humanos**, en donde los docentes deben de tener experiencia y capacidad para trabajar en equipo, vocación, nivel didáctico y el manejo de recurso materiales que sirven como complemento para una educación excelente en donde, los estudiantes puedan practicar sus actividades cotidianas (laboratorios, aulas, patios, canchas deportivas, bibliotecas), sin olvidar los trabajos de la dirección la gestión administrativa y un departamento psicopedagógico que sirva como columna para lograr una educación de calidad.

La importancia de las TIC'S en la calidad educativa.

¿Qué son las TIC'S?

Son tecnologías de la información y de comunicaciones, constan de equipos y programas informáticos y medios de comunicación para reunir, almacenar, procesar, transmitir y presentar información en cualquier formato, es decir, voz, textos, datos e imágenes.

Las TIC'S están en todos los ámbitos en donde se desarrolla el hombre, educación, comercio, salud, etc.

Las TIC'S están íntimamente ligadas a la educación ya que la utilización del "internet" exige cambios en el sistema de enseñanzas aprendizaje ya que ofrecen innovaciones tecnológicos y metodológicos que deben de ser aprovechados para lograr una escuela más eficaz.

¿Por qué se deben de utilizar las TIC'S en la educación?

En primer lugar se tiene una alfabetización digital, rápida y oportuna en donde se pueden adquirir las competencias básicas para todos los educandos y los diversos temas del programa de estudio.

En segundo lugar, se genera mayor productividad en el aprendizaje ya que se pueden preparar mejor las clases, elaborar ejercicios, buscar información, difundir información y hacer las tareas con mayor calidad y presentación.

En tercer lugar, que los docentes tengan al alcance un mayor número de materiales que les permitan innovar sus clases, apliquen las mejoras didácticas y que los alumnos aprovechen mejor su tiempo dentro del aula, reduciendo con ello el fracaso escolar.

Las tecnologías de la información y comunicación pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta, ya que nos proporciona herramientas para llegar a los objetivos que exige el mundo globalizado, en donde nos facilita la manera de propagar los conocimientos y facilitar la comprensión de los mismos.

Las TIC'S en la educación nos permiten tener herramientas para incorporar las nuevas tecnologías a las actividades cotidianas, en la educación se caracteriza por "la separación física entre el alumno y el profesor", a través de esta nueva forma de enseñar el alumno y el docente pueden administrar su tiempo.

Los beneficios que las TIC'S traen a la educación están claros, pero también trae el problema ¿Qué capacidad tienen las escuelas para absorber las nuevas tecnologías? Lo anterior nos lleva a la conclusión de que los docentes necesitan estar preparados para transmitir a sus estudiantes las ventajas que aportan las TIC'S, además las escuelas y aulas deben de contar con los recursos necesarios para la aplicación de las TIC'S y aprovechar las ventajas que éstas presentan de manera más eficaz en las diferentes asignaturas.

Las TIC'S como herramientas en la educación han revolucionado todos sus procesos, contenidos y se convirtieron en un movimiento gigantesco que está transformándola en muchos lugares del mundo; este gran movimiento viene

absorbiendo de manera gradual todos los aspectos de la vida del hombre actual en lo económico, político, social, cultural e ideológico y esto nos lleva a la siguiente pregunta:

¿Estamos preparados para una buena sociedad?

En la actualidad el ser humano debe de enfrentarse a los constantes cambios que le exige a la sociedad. En este sentido reconocer los avances tecnológicos e incorporarse en la actividad científica y es considerada como el eje motor del crecimiento en los países que han sido denominados como “desarrollados”, ya que en estos predomina la tecnología basada en descubrimientos científicos.

La evaluación diagnóstica y la incorporación de las TIC'S en las escuelas ofrecen grandes ventajas ya que los procesos educativos son fundamentales para que en ellos se incorporen un sin número de herramientas tecnológicas y aplicarlas de manera planificada dentro del aula, mejorando la calidad del aprendizaje en los estudiantes, desarrollando un lenguaje informático.

La aplicación de las TIC'S en el ámbito educativo ha generado fortalezas que permiten una interacción más directa y eficiente entre universidad y empresa.

Políticas educativas y la realidad latinoamericana.

Las desigualdades educativas son producidas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos. Tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos sociales, o de la sociedad donde los sistemas educativos están inmersos.

Un análisis empírico que vincula la educación con la desigualdad y el crecimiento en América Latina asocia el alto grado de desnivel del ingreso en la región con la creciente brecha educativa generada por los conocidos índices de fracaso y de deserción escolar y por la mayoritaria escasa escolaridad de la fuerza de trabajo. Para Juan Luis Londoño el aumento de la desigualdad educativa regional fue

mucho más agudo de lo esperado, «a tal punto que la varianza de los años de educación de la fuerza de trabajo se duplicó en los últimos 25 años».

Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, apoyándose en la experiencia mexicana, señalan que dichas desigualdades se vinculan con factores como los siguientes:

La educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes.

Los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes, cuyas distintas culturas no son consideradas. Esta tesis tiene claros correlatos en la forma como se elaboran los tradicionales currículos en nuestros países.

Los sectores sociales menos favorecidos reciben una educación por medio de procedimientos y a través de docentes que fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores también integrantes de las sociedades de las que aquéllos forman parte.

Los límites de la educación ante la pobreza.

Una serie de factores ha contribuido a debilitar la idea generalizada de que la educación formal es el mejor camino para la movilidad social y para la superación de la pobreza. Uno de ellos es paradójico: la impresionante expansión de la cobertura escolar ha generado un nivel cada vez más alto de educación promedio. El nivel primario para muchos era suficiente; ahora, en cambio, cuando todos —o la mayoría— egresan de la educación primaria, las desigualdades se trasladan a exigencias de nivel medio o secundario.

La CEPAL señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda completar el ciclo secundario y cursar por lo menos 12 años de estudios. En muchos países

alcanzar ese umbral educativo se traduce, con una probabilidad superior al 80%, «en la percepción de un ingreso que permite situarse fuera de la pobreza». Cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, uno a tres años más de estudio no influye mayormente en la remuneración percibida, y en la mayoría de los casos de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio, el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad.

Un estudio patrocinado por el BID sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza, define a ésta «como una situación en la que, en comparación con los hijos de padres sin educación primaria completa, terminan su educación secundaria antes de los 26 años de edad». Esta definición presupone, entre otros elementos, que sería poco probable que aquellas personas que no hayan concluido su educación secundaria al cumplir 26 años de edad lo hagan en algún momento, y que sería mucho más probable que los que terminan la secundaria superen su condición de pobreza (principalmente mediante el acceso a mejores empleos). En otras palabras —señala el estudio—, el hecho de que los hijos de padres pobres hayan terminado sus estudios de secundaria se utiliza como umbral para determinar si se romperá o se perpetuará el ciclo de la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Otro factor gravitante es el denominado «credencialismo», por el que se aumentan los requisitos de acceso a muchas ocupaciones que antes no los requerían, debido al más lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto a los niveles educativos alcanzados por la mayoría. Determinados niveles educativos no garantizan por sí mismos una movilidad intrageneracional.

Aldo Solari, uno de los principales estudiosos de las relaciones entre educación, ocupación y pobreza, señalaba tres bases fundamentales de política para abordar la desigualdad educativa:

En primer lugar, es necesario universalizar la educación primaria o básica: «una educación común para todos los ciudadanos es un requisito sine qua non para la

creación de un punto de partida igualitario en una de las dimensiones más importantes de la vida social».

El segundo supuesto está vinculado al anterior: «para que la educación pueda tener el efecto de producir una mayor igualdad o una menor desigualdad, si se prefiere, ella misma debe ser igualmente distribuida o lo más igualmente posible».

La tercera base especifica que causas muy diversas «generarían un proceso de expansión constante de la cobertura educacional»; este proceso haría realidad los dos anteriores.

Mas el propio Solari alertaba a propósito de que el efecto de la educación formal en el caso latinoamericano está condicionado por las grandes desigualdades que caracterizan a nuestras sociedades.

El contexto estructural señalado antes limita claramente las posibilidades y potencialidades de las escuelas y de los centros educativos para crear por sí mismos igualdad donde esta no existe. La educación por sí sola no basta para superar dichas inequidades. La integración de políticas educativas con otras económicas y sociales orientadas a atacar conjuntamente las desigualdades anteriores deviene, entonces, en estrategia y en acción indispensables.

Compromiso social por una educación de calidad.

La educación que tenemos no es aun la que necesitamos para construir el país que queremos: un México democrático, libre, justo y próspero; orgulloso de su cultura ancestral y a la vez competente para participar en la comunidad internacional contemporánea.

Con la suscripción del COMPROMISO SOCIAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN damos un paso concreto para hacer realidad la premisa de que la educación es asunto de todos. Éste es un compromiso del más alto interés

nacional en el que los firmantes asumimos responsabilidades individuales y comunes para transformar la educación en México.

El compromiso se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual tiene entre sus principios buscar los más amplios consensos en la sociedad para lograr una educación con mejor calidad y que sea equitativa. Así, el Compromiso constituye una medida coadyuvante para el cumplimiento de los objetivos y acciones que en el propio Programa se establecen.

En la actualidad, nuestro sistema educativo presenta, en diferentes medidas, fallas de articulación; rigidez en los programas de estudio; insuficiente diversificación de las instituciones; repetición y deserción; falta de aprovechamiento; problemas de cobertura; así como desigualdades entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales.

En la baja calidad de nuestra educación intervienen, entre otros, los siguientes factores:

- Enfoques concentrados en la enseñanza, que pasan por alto las necesidades de aprendizaje del alumno;
- Desiguales niveles de pertinencia y relevancia de los contenidos de los programas respecto a las expectativas de las familias, así como de los sectores productores de bienes y servicios;
- Existencia de profesores con perfiles inapropiados para el adecuado desempeño de su función;
- Débil motivación de la comunidad educativa hacia la innovación;
- Falta de instrumentos de evaluación integral y, en general, un avance insuficiente en la cultura de rendición de cuentas;
- Formas de administración predominantemente burocráticas y verticales;
- Estructuras de gestión de lenta capacidad de respuesta en las oficinas centrales y en los planteles escolares;
- Infraestructura insuficiente para el buen desarrollo de la tarea educativa;

- Insuficiencia de recursos económicos públicos y privados destinados a la educación;
- Poco interés y escasa participación social en actividades de apoyo a la educación, la investigación y la cultura.

En este contexto, el gran eje para la transformación educativa en México es mejorar la calidad y atender prioritariamente los problemas de falta de equidad, para hacer posible que todos los mexicanos aprendan para la vida y a lo largo de toda la vida. Sólo así se crearán las oportunidades para que cada quien realice sus aspiraciones y logre una vida digna, productiva y solidaria.

La transformación de nuestro sistema educativo supone cinco retos principales:

- La transición demográfica, que implica un crecimiento mayor de la población en edad laboral frente a la población dependiente.
Las próximas tres décadas presentarán una ventana de oportunidad para el desarrollo del país, pero sólo si impulsamos a tiempo estrategias eficaces para la formación de recursos humanos.
Tenemos que aprovechar el “bono demográfico” antes de que se intensifiquen las presiones para atender las exigencias de una población que comienza a envejecer.
- La transición política, que demanda la afirmación de una identidad nacional cada vez más incluyente, así como el fortalecimiento de los valores propios de la democracia: la solidaridad, el respeto, la participación social y la rendición de cuentas en el ámbito escolar y de cara a la sociedad.
- La transición social, que nos exige resolver con la mayor urgencia las desigualdades entre los grupos sociales, las regiones geográficas y los géneros, que caracterizan la realidad nacional.
- La transición económica, que trae consigo la intensificación creciente de los flujos de intercambio económico y financiero, y también del conocimiento. La economía global creará oportunidades para avanzar en el desarrollo de nuestro país, siempre que logremos capacitar a los mexicanos para que puedan insertarse en un mercado de trabajo cada vez más competitivo, y

para que aprovechen las ventajas de la innovación tecnológica y del desarrollo científico.

- La transición cultural, que reclama ciudadanos con las actitudes y las aptitudes necesarias para adaptarse a un contexto de cambio acelerado en todos los órdenes, y conscientes de la Necesidad de fortalecer la identidad nacional. En este sentido, la educación debe estimular una actitud emprendedora y fomentar una actividad creadora para que los mexicanos podamos utilizar la multitud de medios ahora disponibles para adquirir conocimientos de todo tipo. En suma, la educación debe preparar a los mexicanos para que puedan aprender a lo largo de la vida.

Evaluación docente.

Lo primero que debemos de conocer es el significado de “evaluación”. Es el proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficiencia y eficacia con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos con la finalidad de evaluar su proceso y poder seguir adelante o de lo contrario poder, aplicar medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas programadas.

Una evaluación también puede entenderse como un examen propuesto para calificar los conocimientos, aptitudes y el rendimiento de cualquier persona. En cuanto a la evaluación educativa, su objetivo es conocer de manera sistemática cuales son los logros conseguidos en el periodo escolar y si responden a las metas esperadas.

A nivel académico existen muchas formas para evaluar y esto depende del objetivo que se persiga, es decir, la evaluación puede extenderse hacia todos los ámbitos, “las instituciones”, el currículo, el profesorado y el total del sistema educativo.

Históricamente la evaluación surge como una herramienta de control en donde las instituciones controlan el aprendizaje de los alumnos y poder ejercer un cuidadoso control sobre la tarea que realizan los maestros. En otras palabras y contrariamente a lo que se cree, que, únicamente los alumnos son los que están sujetos a evaluación en una institución educativa, los profesores también deben de ser evaluados, ya que ellos son fundamentales en el proceso de educación.

La evaluación a los docentes juega un papel muy importante para el mejoramiento en la calidad en la educación, ya que se busca elevar el nivel del aprendizaje y que todos los educandos desarrollen sus habilidades y competencias que les permitan reaccionar a las exigencias que la sociedad les impone.

En la actualidad y frente a los tristes resultados que nos demuestran que nos hemos quedado estancados en cuanto a la calidad del aprendizaje, la óptica a cambiado y se ha dirigido hacia los “docentes” y específicamente en cuanto a la calidad de sus prácticas profesionales, es por eso que se debe evaluar el ejercicio docente, clasificando su desempeño y otorgarle una categoría “destacado o competente” y poder recibir apoyo para mejorar. La evaluación a los docentes es una oportunidad para mejorar la calidad de la educación y poder diagnosticar el desempeño de los profesores, premiar a los de mejor rendimiento y apoyar a los de mediano nivel.

Las instituciones educativas siempre hablan de que los educandos deben de aprovechar al máximo las posibilidades de aprender en el aula pero no hemos preguntado ¿El profesor tiene los conocimientos, habilidades y competencias para motivar a sus alumnos a estudiar?

Recordemos que en este mundo globalizado los alumnos llegan con muchos mensajes que los afectan e influyen en su conducta y la de su familia, es aquí en donde el docente debe de tener la suficiente capacidad profesional para dirigir y orientar a través de competencias y técnicas educativas, intentar corregir los problemas del alumno e inducirlo a ser analítico, crítico y creativo y poder

contrarrestar la información nociva que recibe de los medios masivos de comunicación.

Este nuevo siglo exige que los docentes como profesionales de la educación adquieran una “nueva cultura académica” en donde la actualización constante sea práctica diaria y soportada por los contenidos de los programas y ejecutando una perfecta planeación de los mismos, además de su participación en foros, congresos, etc. en donde se puedan confrontar ideas o propuestas que contribuyan al proceso y fortalecimiento de formación docente.

La calidad de la educación también requiere de la calidad del personal docente, si bien es cierto que enseñar y educar es un arte y una ciencia, también hay que tomar en cuenta que no es lo mismo procesar información que comprender sus significados, es por eso que el alumno primero requiere de tener contacto con un ser humano (docente) y después con las máquinas y con ello enseñarles a tener una dimensión humana y un acercamiento con el medio ambiente y su entorno.

La explosión demográfica también ha generado gran influencia en la calidad de los docentes, ya que su aumento ha provocado que se contraten de forma masiva a los docentes y dicha contratación se hace con recursos financieros limitados y no siempre ha sido posible encontrar docentes calificados, es decir, con la mínima formación académica, sin idea para pararse frente a un grupo y esto ocurre muy frecuentemente en las escuelas de gobierno y en los sistemas abiertos en donde las “plazas magisteriales” son heredadas o simplemente se otorgan por amistad, coadyuvando a la mala educación y provocando un enfrentamiento constante entre profesor-alumno a ver quién gana.

En donde se exhibe o pone a prueba al docente ya que el estudiante se dio cuenta que no tiene presencia, conocimiento ni seguridad de sus conocimientos.

Las innovaciones científicas y tecnológicas y el surgimiento de nuevos bloques económicos han creado la demanda de mejoras en el sector educativo, tomando en consideración que la palabra “cambio” causa temor o resistencia, ante esto, debemos de preguntarnos cuál será el perfil del alumno, qué modificaciones

debemos de estudiar, cuál será el perfil que deben de tener los docentes, qué papel debe de jugar el gobierno como regulador del sistema educativo. Con esto queremos decir que la educación es responsabilidad compartida de todos los actores sociales inmersos en ella.

Otra forma de evaluar el desarrollo del docente, es cuando el maestro y el alumno están conscientes que han alcanzado los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje y que el alumno es más participativo, con seguridad personal, académica y social, poniendo también de manifiesto que el docente ha aplicado buenos conocimientos y estos han rendido sus frutos.

Otro fenómeno educativo que sucede cotidianamente en las aulas e instituciones educativas es que “los alumnos son muy listos” y tienen bien detectado a cada uno de los docentes, es decir, calificados por su manera de actuar, vestir e impartir su cátedra; eso origina que los alumnos opinen bien o mal de los docentes. Es aquí en donde los maestros tienen el gran reto para transformar sus métodos de enseñanza-aprendizaje ya que se supone que ha sido dotado de herramientas, estrategias y formas de enseñar para que el alumno pueda asimilar todo lo que escucha y siente, evitando la confrontación alumno-maestro.

El docente también será evaluado por el alumno a través de su historial personal y profesional y se reflejan en el aula donde el maestro tiene un gran intercambio de acciones físicas y afectivas con los alumnos, el aula es el ámbito natural donde el maestro no puede estar ajeno a las situaciones históricas del país y su entorno sin importar su especialidad aplicando su cultura general, esto le permitirá tener un mayor y mejor acercamiento con el alumnado, eliminando barreras, ganándose el respeto personal y en su práctica docente.

Criterios generales para la evaluación del personal docente:

- Dominio de la disciplina que enseña.
- Habilidad para organizar sus programas, el contenido y su manera de presentarlo en forma clara e imaginativa (dinámicas).

- Manejar contenidos históricos y actuales de la disciplina que imparte.
- Vincular su materia con otras esferas del conocimiento.
- Utilización de métodos que promuevan y amplíen el interés del estudiante por la asignatura.
- A través de su currículum docente.
- A través de su currículum profesional.
- Su participación al servicio de la comunidad.

Planeación, diseño y aplicación centrados en la calidad del aprendizaje.

La planificación es una de las herramientas fundamentales en el aspecto de la enseñanza ya que se centra en los principios teórico-prácticos en donde los métodos de aprendizaje son un conjunto de técnicas coordinadas para dirigir la enseñanza del estudiante hacia determinados objetivos.

La planeación educativa se encarga de especificar los fines, objetivos y metas de la educación y a través de ella definir qué hacer, con qué recursos y estrategias. La planeación educativa implica la interacción con la escuela-sociedad, el uso de la tecnología en la pedagogía y atender los marcos normativos que impone la autoridad.

La planeación educativa desarrolla una serie de pasos:

- El diagnóstico.- Donde se vinculan las necesidades educativas, las condiciones de aprendizaje y los factores externos que afectan el proceso educativo.
- El análisis.- De los problemas de la realidad educativa.
- El diseño y la evaluación de las opciones.- Es decir, tratar de anticipar el resultado de las posibilidades y poder seleccionar los mejores para el cumplimiento de los objetivos.

Es importante señalar que la planeación es una herramienta fundamental para la organización del trabajo docente ya que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar. El resultado de una buena planeación educativa es un desarrollo integral y una eficaz difusión del aprendizaje para que cada alumno pueda enfrentar cualquier problema en su vida futura.

Algunos maestros no prestan atención al programa y exponen su clase de manera espontánea confundiendo al alumno o provocándole poco interés por la misma, de este modo terminan ofreciendo una educación desordenada y deficiente en donde no consiguen comprender lo esencial del tema que están aprendiendo.

El objetivo de la planeación educativa es el poder decidir con anticipación el futuro que se desea alcanzar para poner en práctica una enseñanza equilibrada y organizada, apoyado de la didáctica, la cual es una rama de la pedagogía que se preocupa por analizar lo que se enseña y cómo se enseña. Es decir, se analiza a los estudiantes y el entorno en el que se desarrollan sus vidas físicas, afectivas, culturales y sociales.

Gracias a la didáctica el profesor puede realizar adecuadamente su trabajo, consiguiendo que el aprendizaje sea eficiente.

La planeación educativa debe de considerar:

- Dimensión social.- La educación no puede visualizarse al margen de la sociedad ya que cualquier cambio afectará a los integrantes de la sociedad.
- Dimensión temática.- Ningún esfuerzo educativo en la actualidad se puede cristalizar sin el uso de la tecnología y los conocimientos científicos pedagógicos que permiten sostener un proceso permanente de la enseñanza-aprendizaje.
- Dimensión política.- Es el conjunto de normas que orientan hacia el futuro los fines y metas de la educación de manera ordenada.
- La planificación y el diseño en el aprendizaje en México está siendo sustentada por la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) y cimentada sobre cuatro pilares fundamentales:

- La creación de un marco curricular común con base en “competencias” que confiere a la comunidad estudiantil la posibilidad de control con un perfil del egresado expresado como competencias genéricas y disciplinarias básicas.
- Definición y regulación de la oferta en la educación media superior. Ésta cuenta con tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, las cuales dejan mucho que desear, es aquí en donde las RIEMS tendrán que aclarar en que consiste cada uno de ellos.
- Establecimiento de mecanismos de gestión.- La propuesta de mecanismos de gestión es la creación de espacios de orientación educativa, el desarrollo de la planta docente, la mejora de las instalaciones y equipamiento y un proceso de evaluación integral, para poder alcanzar la meta final: “el mejoramiento de la educación”.
- Certificación nacional de bachillerato.- Mediante la evaluación por parte de un organismo externo al programa sabremos si se han cumplido las metas propuestas; este pilar es de suma importancia ya que aquí se determina si todo lo que se invirtió (tiempo, trabajo y dinero) brindaron resultados positivos.

Las propiedades centrales de las RIEMS y de la educación es que el estudiante adquiera las competencias necesarias para enfrentarse al mundo con mejores recursos. Pero a su vez, el profesor juega un papel protagónico en donde, también debe de prepararse y actualizarse en el enfoque constructivista de la educación.

Anotaciones generales:

- Competencias genéricas.- Que el alumno sepa qué hacer con el saber, que no sea pasivo, que sea creativo, que sepa aplicar el conocimiento y el saber, que tenga la capacidad para aplicar el saber en el aspecto social, académico pero sobretodo en el aspecto laboral.
- Competencias disciplinarias.- Es importante que todo el egresado desarrolle esta disciplina porque en ésta están inmersos los conocimientos y habilidades, la actitud y la aptitud del hacer.

- Competencias profesionales.- Esta competencia permite que en cualquier institución podamos definir nuestros objetivos y adecuarlos de acuerdo al medio ambiente que lo rodea. Estas competencias son básicas para el trabajo o para vincular al alumno al área laboral.

Conclusiones.

En la investigación realizada sobre la calidad educativa encontré que la mayoría de los autores difieren un poco uno del otro. El objetivo principal de este trabajo me permitió observar la calidad educativa desde diferentes puntos de vista y una vez recolectado y analizado los datos pude observar que es muy posible reflexionar sobre la forma de pensar de las personas aunque éstas tengan la misma edad, género y ocupación.

Por otro lado pude valorar que para poder llegar a tener una calidad educativa se deben de tener diversos factores tales como infraestructura, calidad en los profesores, apoyo a los alumnos, la intervención de los padres hacia los hijos, actualización de programas de estudio, la integración a través del deporte y actividades culturales y no menos importante la comunicación entre todos los actores que participan en esta calidad educativa, padres, profesores, académicos, administrativos, manuales y el entorno en general del educando.

Estos indicadores nos hacen reflexionar que cada persona interpreta de forma distinta la vida cotidiana, además de asimilar los hechos externos que van a influir en ellos y aunque muchos de ellos piensen o digan que éstos no le afectarán en nada, de momento puede ser que no les afecte directamente, pero sí es posible que afecte a otro elemento y esto le afecte indirectamente a él.

Es importante mencionar que existen muchas similitudes y diferencias, lo que hace aún más complejo poder amalgamar las opiniones de los educandos, de los padres de familia y del personal del sector educativo, pero lo que si es cierto es

que el sector educativo está en constante cambio a través del mundo globalizado y que debemos de preparar a nuestros estudiantes con una calidad educativa que les permita enfrentar los retos que les prepara el mundo laboral.

Como conclusión final se puede decir que no importa que las personas estén en contacto o no con la educación pero lo que sí es cierto es que la educación va a influir en la sociedad de distintas formas, lo que hace inevitable que no estemos involucrados y el estar involucrados con ella nos debe de motivar a dar y recibir **una educación con calidad.**

Bibliografía.

<https://www.usc.es/estaticos/calidade/mrs200809/es/compromiso-con-la-calidad-de-la-docencia.html>

<http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>

http://transparencia.yucatan.gob.mx/datos/2008/sep/marco_Juridico/Compr_Soc_Cal_Educ.pdf

http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1715

<http://ed.uabc.mx/sed/>

<http://www.rieoei.org/rie38a03.htm>

http://html.rincondelvago.com/calidad-educativa_2.html

**CONDICIONES DE OPERACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN MÉXICO COMO PARÁMETRO DE CALIDAD.**

Políticas educativas y realidad latinoamericana

Miguel A. Casillas Alvarado¹
Juan Carlos Ortega Guerrero²
Verónica Ortiz Méndez³

Resumen

En México no contamos con información que permita conocer la calidad de las instituciones de educación superior de manera accesible, comprensible y actualizada. En este trabajo proponemos un sistema que permite medir la calidad de las IES con información que ya es recolectada de manera sistemática. Nos proporciona datos para estimar los parámetros de operación mínimos que debe tener cualquier IES.

Introducción

La sociedad mexicana no cuenta con referentes para conocer la calidad de las instituciones de educación superior (IES). Debido a esto los aspirantes a ingresar a la educación superior no pueden tomar decisiones informadas que les permitan seleccionar las mejores escuelas y son víctimas frecuentes del abuso y, en ocasiones, de un claro fraude. La propia comunidad estudiantil, académica y administrativa no tiene posibilidades de ver y reconocer los problemas de calidad que aquejan a sus instituciones y por lo tanto no son capaces de diseñar e implementar estrategias de mejora. Por su parte los responsables de las políticas educativas no son capaces de tener unidades de información precisas que les permitan medir y reconocer la calidad de las IES y de este modo diseñar e implementar políticas pertinentes.

La calidad de la educación superior

La demanda por educación superior en México ha generado un gran crecimiento y diversificación en el número de instituciones que ofrecen este nivel educativo. De acuerdo a cifras oficiales hasta mediados del siglo pasado la educación superior era ofrecida por pocas instituciones, casi todas públicas que atendían a élites (Camp, 2006); a mediados de los años cuarenta empieza la presión por tener estos servicios educativos en medios urbanos creándose principalmente universidades estatales, pero es a partir de los años ochenta que empieza el proceso de masificación y diversificación

¹ Universidad Veracruzana, México, mcasillas@uv.mx

² Universidad Veracruzana, México, juaortega@uv.mx

³ Universidad Veracruzana, México, veortiz@uv.mx

cuando se crean gran cantidad de IES tecnológicas públicas y se fomenta la oferta de IES privadas de tal forma que, como puede verse en el cuadro siguiente, para 2011 había más de tres mil instituciones de educación superior.

Número de IES por subsistema y año (cifras acumuladas)								
Decenio de fundación	Federal	Estatal	Institutos tecnológicos	Universidades tecnológicas	Universidades politécnicas	CONACYT	Particulares	Total
1910-1919	2	2					1	5
1920-1929	2	5					1	8
1930-1939	3	6					2	11
1940-1949	4	11	2				6	23
1950-1959	5	21	6				17	49
1960-1969	6	28	17				52	103
1970-1979	7	34	50			12	135	238
1980-1989	9	35	65			20	341	470
1990-1999	9	38	120	38		26	744	975
2000-2011	9	43	236	72	48	27	2,064	3,005

Fuente: tomado de (Tuirán y Muñoz, 2010, p. 364) hasta el ciclo escolar 1990-1999.

¹Los datos de 2000 a 2011 han sido calculados a partir de datos de la SEP (www.ses.sep.gob.mx) y de la Estadística 911, la diferencia con el total corresponde a IES no clasificables en este cuadro, entre otras: Centros de Actualización del Magisterio, Escuelas Normales, Centros de Investigaciones, Institutos y Colegios estatales, Universidades Interculturales e instituciones dependientes de la SEP, SEDENA, IMSS, SSA, SEMAR.

²La SEP agrupa como Universidades Públicas Federales a: UNAM, IPN, UAM, UPN, Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro y al COLMEX, ver

http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_publicas_federales

Este crecimiento vino acompañado de un proceso de desregulación y descuido en lo que respecta a las IES particulares y de ofertas de educación de tipo tecnológico por parte del sistema educativo público que han sido designadas con el eufemismo de instituciones dedicadas a “absorción de la demanda” (Gil Antón et al., 2009) que rápidamente fueron calificadas como escuelas “patito” debido a las dudas que había en la calidad de la educación que ofrecen (Andión Gamboa, 2007; Gil Antón, 2005; ISUE, 2002).

Al momento de valorar la calidad de la educación encontramos diversas posiciones que enfatizan diferentes dimensiones del proceso educativo que tienen que ver con aspectos filosóficos, pedagógicos, económicos, culturales y sociales (Muñoz García, 2009) y que varían según los actores. Esas dimensiones comprenden aspectos relacionados con los insumos con los que se cuenta, los procesos y los resultados obtenidos. Para estimar estas dimensiones se han propuesto diversas variables: tipo de enseñanza, documentación de los programas educativos, número y monto de las becas otorgadas a los estudiantes, grados académicos que tienen el profesorado, infraestructura y equipamiento, número de estudiantes servicios a la comunidad que ofrecen las escuelas, intercambio de conocimientos, movilidad de estudiantes y

profesores, uso de nuevas TIC, número y tipo de proyectos de investigación desarrollados, opinión de los empleadores, resultados en exámenes de egreso, número de egresados, entre otros (Canales, 2010; COPAES, 2012; INEE, 2007; Santiago et al., 2008; Tünnermann Bernheim, s/f).

De esta manera para medir la calidad de las instituciones de educación nos enfrentamos, al menos, a dos problemas. Por una parte es necesario definir qué entendemos por calidad, por calidad de la educación y especialmente por calidad de las instituciones de educación superior. Por otra parte es necesario obtener datos que nos permitan medir el concepto de calidad que hayamos definido.

Finalmente, como lo expresa Espinoza (1994), lo que nos interesa es contar con un conjunto de criterios que reflejen aspectos calidad que sean de sentido común y buscar formas convenientes de evaluarla sin que esta medición se convierta en un fin por sí misma.

La información disponible

Siempre ha sido difícil medir la calidad de las instituciones educativas pues hay diferentes criterios y referentes, así como límites de la información que nos permite reconocerla.

Aquí proponemos un conjunto de criterios que podemos construir a partir de fuentes oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), nos referimos a la Estadística 911 que es el instrumento por medio del cual el estado mexicano recaba información sobre las IES públicas y privadas con una periodicidad anual. Estos formatos están divididos en módulos que cubren diferentes aspectos de las IES: módulo de docencia con datos sobre el número de facultades, escuelas, carreras y posgrados, personal e inmuebles, alumnos de nuevo ingreso, matrícula total, egresados, titulados; módulo de investigación que incluye información del número y tipo de institutos y centros de investigación, proyectos de investigación, personal de apoyo e investigadores; módulo de extensión y módulo de difusión que compila datos sobre eventos deportivos y culturales, obra editorial, medios de difusión, servicios a la comunidad y servicio social, proyectos de vinculación y personal dedicado a las tareas de extensión y difusión; y módulo de administración con datos sobre el personal dedicado a labores administrativas y las finanzas de la institución. Los formatos se aplican en cuatro niveles de análisis: las instituciones, las escuelas, las licenciaturas y los programas de posgrado (INEGI, 2003).

La información resultante de la aplicación anual de los formatos de la Estadística 911 se publican de manera parcial a través de diversos informes de la Secretaría de Educación Pública y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) pero estos informes sólo dan cuenta de la matrícula escolar y del personal académico dejándose sin dar a conocer toda la demás información que se ha venido recabando desde 1975 (ANUIES, 2013; SEP, 2013).

Para tener acceso a todos los datos de la Estadística 911 es necesario solicitar las bases de datos a la SEP, analizarlas, depurarlas y organizarlas de manera que sea posible generar información. Esta labor ha sido realizada por un equipo de investigadores de la Universidad Veracruzana con las bases de datos correspondientes a los años 1997 a 2011 y el resultado de la sistematización de la información se puede consultar en [www.http://consulta911.wikispaces.com](http://consulta911.wikispaces.com) (Álvarez Mendiola y Ortega Guerrero, 2011; Ortega Guerrero, 2014; Ortega Guerrero et al., 2011).

La construcción de indicadores de calidad

Los criterios que incorporamos para distinguir las diferentes calidades de las instituciones son bastante generales y arbitrarios debido a que nos vemos limitados por la disponibilidad de información ya que es nuestro interés generar una mecánica de evaluación que sea reproducible, sin embargo, tienen la virtud de ser enunciados con claridad, de tener una fuente de información oficial de carácter universal para el sistema de educación superior mexicano y que se actualiza anualmente.

De este medimos las características de las IES respecto a los programas educativos, la investigación, la extensión, la disponibilidad de instalaciones básicas como edificios, bibliotecas, laboratorios y talleres, producción editorial, prestigio medido a través de la demanda que tienen, habilitación académica de su profesorado, proporción de profesores por alumno y reconocimiento global de programas educativos e institucional por entidades externas a las IES.

Lo anterior lo hacemos a través de 18 indicadores que evalúan:

- tener al menos un programa académico acreditado,
- el desarrollo de al menos un proyecto de investigación,
- la realización de al menos un evento de extensión técnico o científico,
- la realización de al menos un evento artístico o cultural,
- el haber editado al menos un libro,
- el haber editado al menos una revista,
- el haber recibido al menos un estudiante extranjero,
- la proporción de programas educativos con mayor demanda que oferta,
- la proporción de programas educativos con demanda menor que la oferta,
- la proporción de programas educativos con demanda igual a la oferta,
- la proporción de escuelas construidas para fines educativos respecto al total de escuelas,
- la existencia de talleres o laboratorios en uso,
- la proporción de académicos de tiempo completo respecto al total del personal académico en la modalidad escolarizada,
- la proporción del personal académico con grado de doctorado respecto al total del personal académico en la modalidad escolarizada,
- la oferta de programas educativos en las ocho áreas de conocimiento reconocidas por la SEP,
- la proporción de profesores de tiempo completo de licenciatura y posgrado respecto a los estudiantes en la modalidad escolarizada,

- la proporción de académicos con posgrado (maestría y doctorado) respecto a los estudiantes en la modalidad escolarizada y
- la pertenencia a la ANUIES.

Los 18 indicadores definidos tienen diferentes pesos, unos son positivos en tanto que otros son negativos. La suma de los puntajes que obtiene una institución varía de -5 a 32 puntos, es decir hay una amplitud de 38 puntos, denominamos indicador global de condiciones de calidad (IGCC) a este puntaje final.

Estimamos que una IES debía obtener al menos 9 puntos para considerar que tiene las condiciones para ofrecer una educación con calidad ya que esta puntuación equivale a por lo menos tener un programa educativo acreditado, un proyecto de investigación, una quinta parte de sus programas de licenciatura con más demanda de la oferta, al menos un 20 por ciento de edificios construidos originalmente con fines educativos, tener al menos un taller o laboratorio en uso, al menos un 20 por ciento de profesores de tiempo completo, al menos un 20 por ciento de profesores de tiempo completo con grado de doctorado, y tengan un profesor de tiempo completo por cada 10 alumnos.

Los resultados por entidad federativa

Hemos mencionado que existen una gran cantidad de IES, más de tres mil según datos del año 2011, y que son diversas. Esta diversidad también se refiere al número de estudiantes que atienden ya que encontramos instituciones con decenas de miles y otras que apenas reportan una docena de estudiantes o menos (ANUIES, 2013).

Por esto hemos asociado la el indicador global de condiciones de calidad al número de alumnos que tiene cada institución, sumando la matrícula por entidad y separándola en dos grupos, la que estudia en instituciones que consideramos que tienen condiciones de calidad y la que estudia en instituciones que no tienen condiciones mínimas para operar con calidad. Los resultados así obtenidos se muestran en el cuadro siguiente.

Población en educación superior						
Entidad	Población			Cobertura bruta	Población total en instituciones con menos de 9 puntos en el IGCC	Porcentaje de la población en instituciones con menos de 9 puntos en el IGCC respecto a la inscrita
	Inscrita en educación superior	Fuera de educación superior	En edad escolar (19 a 23 años)			
Aguascalientes	35,162	74,759	109,921	32.0%	7,937	23%
Baja California	79,662	214,571	294,233	27.1%	16,304	20%
Baja California Sur	16,217	43,149	59,366	27.3%	7,932	49%
Campeche	23,003	55,196	78,199	29.4%	7,768	34%
Chiapas	65,975	402,111	468,086	14.1%	14,843	22%
Chihuahua	91,243	212,767	304,010	30.0%	14,319	16%

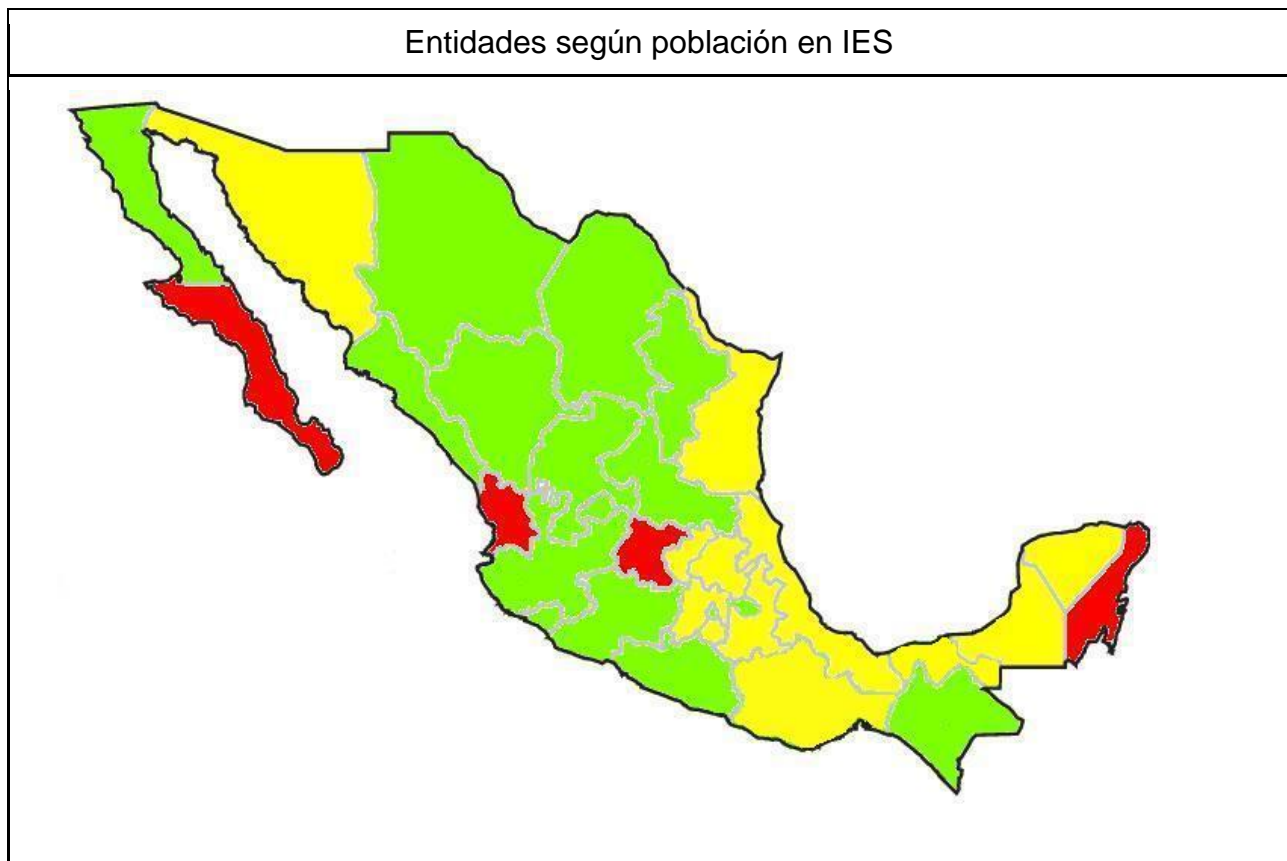
Coahuila	77,107	163,796	240,903	32.0%	19,072	25%
Colima	18,224	42,649	60,873	29.9%	4,056	22%
Distrito Federal	404,797	354,183	758,980	53.3%	66,554	16%
Durango	34,787	116,076	150,863	23.1%	6,734	19%
Guanajuato	89,902	426,675	516,577	17.4%	36,266	40%
Guerrero	52,826	261,659	314,485	16.8%	10,979	21%
Hidalgo	62,534	176,939	239,473	26.1%	21,620	35%
Jalisco	179,254	506,823	686,077	26.1%	45,482	25%
México	296,736	1,104,467	1,401,203	21.2%	111,507	38%
Michoacán	83,243	328,190	411,433	20.2%	11,901	14%
Morelos	40,002	122,268	162,270	24.7%	12,154	30%
Nayarit	29,613	69,787	99,400	29.8%	12,400	42%
Nuevo León	144,404	262,434	406,838	35.5%	41,888	29%
Oaxaca	55,752	288,278	344,030	16.2%	15,172	27%
Puebla	163,480	376,313	539,793	30.3%	55,900	34%
Querétaro	46,116	128,735	174,851	26.4%	15,876	34%
Quinta Roo	23,891	111,710	135,601	17.6%	12,468	52%
San Luis Potosí	56,962	177,474	234,436	24.3%	16,098	28%
Sinaloa	83,048	169,307	252,355	32.9%	11,493	14%
Sonora	84,792	154,038	238,830	35.5%	33,397	39%
Tabasco	63,014	149,018	212,032	29.7%	18,462	29%
Tamaulipas	95,288	192,642	287,930	33.1%	31,620	33%
Tlaxcala	24,962	83,754	108,716	23.0%	6,587	26%
Veracruz	150,341	529,622	679,963	22.1%	49,238	33%
Yucatán	53,731	131,476	185,207	29.0%	17,909	33%
Zacatecas	33,344	102,877	136,221	24.5%	8,522	26%
Total	2,759,412	7,533,744	10,293,156	26.8%	762,458	28%

Fuente: Matrícula total de Estadística 911, período 2010, incluye licenciatura, técnico superior asociado y licencia profesional en la modalidad escolarizada.
Población en edad escolar (19 a 23 años): CONAPO. Estimaciones y proyecciones de la población por entidad.
Población a mitad de año. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos

Es notable, en primer lugar, la baja tasa de cobertura bruta (TCB) a nivel global que es de menos del 27 por ciento y que resulta baja inclusive si la comparamos con la de muchos países latinoamericanos (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011). Destacan los extremos entre las entidades; mientras que Aguascalientes, Coahuila, el Distrito Federal, Nuevo León, Puebla, Sinaloa, Sonora y Tamaulipas, entidades del centro-norte del país superan el 30 por ciento de TBC encontramos que Chiapas, Guerrero y Oaxaca no alcanzan el 17 por ciento de dicha tasa.

Por otra parte, de acuerdo con nuestros criterios de medición, si una institución tiene menos de 9 puntos, podemos inferir que no cuenta con condiciones mínimas de calidad. Tenemos que a nivel nacional, el 28 por ciento de los estudiantes que cursan la educación superior lo hace en instituciones de dudosa calidad. Esto representa en números absolutos a más de 762 mil personas: miles de jóvenes que están recibiendo educación de muy baja calidad y en instituciones que son incapaces de garantizar condiciones mínimas de operación de manera responsable.

Para apreciar este último problema a nivel estatal clasificamos las entidades en tres grupos y asignamos colores: el color rojo a las entidades que tienen más del 40 por ciento de su matrícula en instituciones de calidad dudosa; el color amarillo corresponde a las entidades que tienen entre el 27 y el 39 por ciento de su matrícula en instituciones de calidad dudosa, el color verde se asigna a las entidades con menos del 27 por ciento de su matrícula en ese tipo de instituciones.



Importa destacar las diferencias entre los estados y observar que no hay una distribución homogénea de las condiciones educativas. Según nuestro instrumento hay cuatro entidades en condiciones graves de operación (Baja California Sur, Guanajuato, Nayarit y Quintana Roo) y casi toda la región sur sureste con problemas.

Conclusiones

Pensamos que es deseable que más jóvenes tengan acceso a la educación superior pero encontramos que las tasas de cobertura son aún muy bajas puesto que hay siete millones y medio de jóvenes no que han podido ingresar a una licenciatura, además, muchos de los que si logran ingresar se ven obligados a hacerlo en escuelas sin condiciones que permitan asegurar que reciben una educación de calidad: no cuentan con instalaciones adecuadas, no hay suficientes profesores con la preparación requerida, a veces ni siquiera hay profesores en número suficiente.

Este tipo de educación de baja calidad contribuye a la desigualdad social y no es un factor para la distribución de oportunidades (Bourdieu y Passeron, 1996). Esto queda nítidamente expuesto si observamos que los estados con oferta educativa de baja calidad son a su vez los que tienen un menor índice de desarrollo humano: Chiapas, Guerrero, Michoacán, Veracruz (Programa_de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012). Es decir, nos encontramos con la situación de que los más necesitados de educación recibirán la peor de ellas.

Si queremos avanzar como sociedad hacia un sistema en el que la transparencia y la rendición de cuentas sean tomadas en serio, donde la ciudadanía cuente con información para obligar a las autoridades a trabajar para el bien común, necesitaremos instrumentos accesibles y de fácil comprensión para cualquier ciudadano, que sean confiables, veraces y sintéticos como el que hemos propuesta.

Bibliografía

- Álvarez Mendiola, G., y Ortega Guerrero, J. C. (2011). El papel de las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior. *Estadística del cuestionario 911 (Versión 2) [Programa de cómputo]*. México: CINVESTAV, Universidad Veracruzana. Recuperado de https://dl.dropbox.com/u/44527262/10_instalador2007.zip
- Andión Gamboa, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa. *Reencuentro*, 50, 83-92.
- ANUIES. (2013). *Anuario estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior en México. Ciclo escolar 2011-2012*. México: ANUIES.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción* (Segunda edición en español ed.). México: Fontamara.
- Brunner, J. J., y Ferrada Hurtado, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA.
- Camp, R. A. (2006). *Las élites del poder en México*. México: Siglo XXI.
- Canales, A. (2010). Evaluación: Elementos del debate internacional. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 11-20.
- COPAES. (2012). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior*. México: COPAES.
- Espinoza, O., González, L., Poblete, Á., Ramírez, S., Silva, M., y Zúñiga, M. (1994). *Manual Autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos* Santiago de Chile: CINDA/PROMESUP-OEA.
- Gil Antón, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: De lo pretendido a lo paradójico... ¿O inesperado? *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (1).
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R., y Pérez García, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- INEE. (2007). *Propuestas y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos*. México: INEE.
- INEGI. (2003). Síntesis metodológica de las estadísticas de educación. 50 Editado por: INEGI. Recuperado el 15 enero 2010 de www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/registros/sociales/sm_educ.pdf
- ISUE. (2002). La educación superior privada en México: una aproximación. *Perfiles Educativos*, XXIV (98), 128-146.
- Muñoz García, H. (Ed.). (2009). *La universidad pública en México*. México: UNAM-Porrúa.
- Ortega Guerrero, J. C. (2014). *Procesos e instrumentos de recolección de información de las instituciones de educación superior: Estadística 911 (1997-1998 a 2011-2012)*. (Tesis de doctorado), Universidad Veracruzana, México.
- Ortega Guerrero, J. C., Álvarez Mendiola, G., y Rosales Rodríguez, O. (2011). *El Sistema de Consulta del Formato 911 en educación superior: una propuesta para explotar las bases de datos*. Conferencia presentada en COMIE 2011, México.

Programa_de_las_Naciones_Unidas_para_el_Desarrollo. (2012). *El Índice de Desarrollo Humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas*. México: PNUD.



Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., y Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the knowledge society. OECD (Ed.) *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report* (pp. 250).

SEP. (2013). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2012-2013. *Principales cifras* (pp. 247). Recuperado el 10 enero 2011 de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadistica-e-indicadores/estadisticas-e-indicadores>

Tuirán, R., y Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectorias recientes y escenarios futuros. En A. Arnaut y S. Giorguli (Eds.), *Los grandes problemas de México*. (Vol. VII Educación, pp. 359-390). México: El Colegio de México.

Tünnermann Bernheim, C. (s/f). *Calidad, evaluación institucional acreditación y sistemas nacionales de acreditación*.

A large, faint watermark of the UAGro logo is centered in the background. It features an eagle with a shield on its chest, holding a banner that reads 'UAGro'. The shield contains a sun and a book, and the text 'UNIVERSIDAD ALFONSO GARRIBAY O DE UAGro' is visible around the eagle.

Educación de Calidad en, con y para la PAZ

ING. CARLOS ZUBILLAGA RIOS
zubilodi9@hotmail.com

Iguala de la Independencia, Guerrero, México.

Yucatán, 13 y 14 de Febrero del 2015.

NO SE PUEDE NI SE DEBE ENSEÑAR NI APRENDER EN UN ENTORNO SOCIAL VIOLENTADO POR EL HAMBRE, EL MEDIO AMBIENTE, EL ANALFABETISMO, EL DESEMPLEO Y AHORA EL CRIMEN ORGANIZADO.

EL CAMINO DE LA PAZ DEBE SER A TRAVES DE LA EDUCACION, LA HISTORIA, EL ARTE Y LA CULTURA.

NADA NUEVO, SOLO NUESTRO DESEO DE SER CONGRUENTES E INTEGRALES.

La base social (revisión sociológica) para la gestión de la calidad en la administración pública que reclaman los tiempos de emergencia nacional derivado de las crisis financieras, producto de la incompetencia y/o deliberada actitud de los poderosos ante los desposeídos y en el contexto de violencia sin control, ante organizaciones del crimen organizado y sin duda todo el Estado Mexicano desorganizado crea para sí el momento indubitable para la prevención de la administración y procuración de justicia, rendición de cuentas (no a los “informes tradicionales”) con transparencia, con pertinente y oportuna sanción en mano de la ley de responsabilidades y/o en su caso la revocación de mandato. SOLO ASI SE LOGRA CONFIANZA QUE PROPICIA CERTIDUMBRE Y GENERA CREDIBILIDAD EN LOS GOBIERNOS DEMOCRATICOS.

En el Estado de Guerrero, México, se desarrollan paralelamente reuniones “Hacia la Nueva Constitucionalidad en Guerrero” y “Los Diálogos por la Paz en Guerrero” y por consenso se aceptó con enorme desconfianza, la iniciativa ciudadana que está en sus manos y en la Ley y que debe de adecuarse y reforzarse, según las condiciones actuales, indispensables de autonomía e independencia del gobierno, pero es deseable, factible y posible.

En casi todos los Estados de la República existen estructuras legales de Participación Ciudadana. En mi opinión, dispersas en temas que hacen factible la manipulación para la corrupción, la impunidad y hasta el manejo electoral de quién o quiénes las cooptan creando grandes redes organizadas que se entretajan con las otras redes del mal mejor organizadas. Por eso dispersan la temática en educación, Salud, Obra Pública, Burocracia (“empleos”); yo creo que estos temas se interdisciplinan, y la mayoría de los “expertos”, contralores, auditores, banca nacional e internacional y gobierno, en sus tres niveles y poderes salen reprobados públicamente ante la ciudadanía, queriendo acreditar de **panzazo** a los **presuntos culpables**, ocasionando eventualmente la habitación hacinada de cárceles y panteones y criminalizando a jóvenes que pelean hasta la muerte en todo el mundo por más y mejor educación, por más y mejores empleos, (los indignados de USA, España, Inglaterra, Primavera Africana, Italia, Grecia, Chile y Guerrero y Michoacán, México, nos duele...). La esencia de la propuesta que se

presenta con todo respeto y seriedad, con ausente jactancia de datos embaucadores propios de la egolatría y pedantería de quiénes respaldan tesis ideológicas sustentadas en el fondo a explicar todo en cifras indescifrables para el sentido común ciudadano (solo INEGI).

Aquí, se trata de recuperar y utilizar para sí la honorabilidad, experiencia y sabiduría de las y los adultos que estén en disposición voluntaria de aceptar, como lo hacían respetuosamente los pueblos originarios en todo el mundo.

Resumen: Hacia la Recuperación del Poder Ciudadano Verdadero

“Que se formen Consejo Consultivos Ciudadanos con adultos mayores que cuenten entre 50 y 65 años, por convocatoria pública a ex profeso de preferencia jubilados que mantengan un perfil de opinión sustentable y de honorabilidad reconocida, que tengan la disposición de tiempo para examinar 3 horas por la mañana y 2 horas por la tarde, de manera voluntaria, es decir, sin salario a devengar, los gastos de operación serán aprobados por la instancia competente para garantizar autonomía, movilidad e independencia del Gobierno. Las Universidades y el Sistema de Educación en general, el Sistema Estatal y Nacional de Salud Pública, el Sistema Alimentario Nacional y la Seguridad Pública de la Nación son piedras angulares que han heredado a la sociedad a muchos adultos de calidad. Éstas personas sistematizarían y canalizarían todas las problemáticas ciudadanas recibidas hacia las instancias competentes, teniendo protocolos de seguridad, importancia y urgencia justificada para que en determinado momento existiera COMUNICACIÓN DIRECTA GRABADA con identificación del mando que diera la respuesta oportuna y pertinentemente requerida. Estos Consejos Municipales estarían en comunicación permanente con un Consejo Estatal y un Consejo Nacional reducido burocráticamente pero equipado para cumplir metas con los resultados de sus gestiones utilizando sistemas informáticos que impidan absolutamente la simulación y detecten automáticamente el desacato a las normas establecidas y no serán un apéndice del gobierno, ni sustituirán a las dependencias públicas encargadas de la transparencia y la rendición de cuentas de las atribuciones y facultades derivadas de la Ley de Responsabilidades de la Administración Pública. Su actividad específica será la de emitir legalmente opiniones coadyuvantes y vinculantes, así como fiscalizadoras de las acciones propias de los diferentes niveles de gobierno con pleno acceso y garantía a la información institucional que se requiera de manera justificada y previamente

analizada por los ciudadanos consejeros. Los consejeros ciudadanos no deben ser considerados como expertos, sino como garantes de legitimidad y mejora de la calidad para la gestión pública de la autoridad municipal, estatal y federal, así como también su correspondencia para su efecto en los poderes Superior de Justicia, Legislativo y Ejecutivo de la Nación.”

Esta propuesta ha sido sustentable y sostenible en la mayoría de los Foros Ciudadanos esperanzados en el cambio verdadero desde entonces y promovidos desde el año 2000 a la fecha y nos permite en esta época volver a la esperanza de intentar por nuestra propia fuerza y nivel de organización ciudadana defendernos más, utilizando el voto a favor de quién garantice mas rectitud en la aplicación del Estado de Derecho y el reordenamiento ético y profesional de las instituciones del Estado Mexicano.

No más letra muerta en la Ley; no más impunidad, ineptitud y corrupción: Transparencia y rendición de cuentas.

Los cambios que se necesitan para renovar a nuestro país, nuestro estado, no solo tienen que ver con lo económico y financiero, atañen también a lo político, a lo social y a lo moral. Es indispensable ser congruente con el pensamiento que se sustente en la educación de excelencia pero también en cultura, en la nobleza y en la generosidad de nuestro pueblo, y que introduzca y refuerce elementos como la tolerancia y el respeto a la diversidad, es decir a la universalidad del pensamiento. Hoy tenemos que enaltecer la honestidad y la congruencia en el quehacer público, esta convicción debemos atenderla en su justa dimensión y en el respaldo digno e inteligente de la Autonomía Universitaria frente a los diferentes niveles de Gobierno que tienen la responsabilidad de garantizar la educación pública y de calidad, partiendo de la premisa elemental del cumplimiento cabal de las horas-clase, maestros-alumnos, directivos capaces y responsables de transparentar procesos, presupuestos y oportuna rendición de cuentas. El aula y la academia, el laboratorio y el método científico, las instalaciones deportivas y la salud y las bibliotecas y el acervo literario, son espacios que representan la máxima seguridad física e intelectual de quienes ahí generan y comparten conocimientos académicos con utilidad pública.

Los Universitarios Guerrerenses hemos jugado un papel histórico importante en el avance de la democracia en Guerrero. En la Universidad, distinguiendo y aceptando el rol que genera la universalidad del pensamiento al impactar sólidamente a las

conciencias de miles de estudiantes transformadores de su entorno social y de calidad de vida; y al exterior de la Universidad, de manera libre y solidaria conquistando los espacios de gobierno y de las instituciones que el Estado pone a disposición de toda la sociedad.

*P.D. Es pertinente que se sepa de parte del autor que: Actualmente no milito en ningún partido político, solo opino y defiendo hasta ahí mis derechos políticos ciudadanos, formé parte de la organización y avituallamiento de la **Caravana al Sur Iguala Marcha por la Paz en Guerrero No. Folio 00017 Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad** y mi ubicación laboral, fui Consejero Social para la Formación del Consejo Social de la Universidad Autónoma de Guerrero, ex Presidente del Club Rotario Iguala A.C. en dos periodos (fundado en 1942), ex socio de la Asociación Cívica Igualteca y participé en el Proyecto Nacional “Nueva Revolución Blanca” y con 38 años ininterrumpidos al servicio de la Universidad Autónoma de Guerrero en defensa de la universidad pública, socialmente pertinente y políticamente responsable, plural y democrática, actualmente me desempeño como Consejero de Rectoría para la Transparencia y Fiscalización de la Rendición de Cuentas de la Universidad Autónoma de Guerrero.*

Ing. Carlos Zubillaga Ríos*

Consejero de Rectoría de la UAGro



SEGEY

Secretaría de Educación
Comprometidos con tu bienestar
2012 • 2018

**5º CONGRESO IBEROAMERICANO
DE CALIDAD EDUCATIVA**

PONENCIA: EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO HUMANO

ELABORÓ: MARÍA DEL PILAR LOROÑO MALDONADO

CORREO ELECTRONICO: maestrapili2010@hotmail.com

YUCATÁN, MÉXICO, 2014

PONENCIA: DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO DEL DESARROLLO CURRICULAR. CAMPO EN DOCENCIA Y DESARROLLO HUMANO.

Introducción.

La atención hacia el campo humanístico en los procesos de formación de profesionales universitarios ha tenido una consideración muy especial en la Universidad Pedagógica nacional Unidad, Mérida, Yuc. Partimos del hecho que el sustrato profundo en el que echa raíces todo desempeño profesional no puede ser otro que el de los valores, principios, visión personal y de mundo que poseemos, así como de responsabilidad, el compromiso que corresponde a la Educación Universitaria, en este caso, educar integralmente a sus estudiantes. La UNESCO ha reflejado en sus diversos documentos que recogen las tendencias y perspectivas de la Educación Superior, analizadas y discutidas en Conferencias regionales y mundiales (1996, 1998, 2008, 2009) la permanente necesidad de apuntar hacia el desarrollo humano e integral de las personas que estudian en el nivel universitario.

La ONU ha declarado que los principales problemas del siglo XXI no radican en la injusta economía, el deterioro ecológico o el flagelo del terrorismo y el narcotráfico. Para las Naciones Unidas los dos grandes problemas de nuestro incipiente siglo con las actitudes y los valores. Tenemos la tecnología, el conocimiento y la experiencia para revertir las grandes amenazas... pero no lo hacemos, pues no hacen falta valores y actividades que orienten e impulsen adecuadamente las alternativas para solucionar los problemas. Una de las características de esta Maestría en Educación en su campo humanista es que se enfoca a generar actitudes y valores para construir un profesional con rostro humano.

En la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina o el Caribe (2008) en la cual se expresa lo siguiente:

“Se necesita de una educación que contribuya eficazmente a la convivencia, a la tolerancia, democracia y a promover un espíritu de solidaridad y cooperación, que se construya la identidad continental, que se genere oportunidades para quienes hoy no la tienen y que se contribuya con la creación del conocimiento a la transformación social y productiva de nuestras sociedades”.

“La construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria se logra con un modelo de desarrollo humano integral sustentable”.

El racionalismo de la era moderna terminó porque sus grandes promesas de progreso y bienestar no se cumplieron. El sueño nacionalista derivó que las bombas atómicas, las

de gas y la tecnología de la guerra. El posmodernismo cuestionan los grandes sistemas ideológicos porque todos ellos nos trajeron al callejón sin salida en que nos encontramos y rechaza la idea de un mundo exclusivo para unos cuantos puesto que propone uno inclusivo donde puedan entrar todas las culturas y toda la gente que durante siglos ha estado marginada.

Una de las ideas de la Maestría Campo Desarrollo Humano es integrar a todas aquellas maestras (os) que aún creen en la docencia como un camino de paz y bien, docentes dispuestos a superar la inercia y el desánimo con la suficiente conciencia del otro, como para dedicar su tiempo en aras de dejar un mundo mejor del que encontraron.

En este campo humanista de la Educación Superior en función de la cual debe estar orientada a la formación integral de personas entre personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad social, ética ambiental los múltiples retos para el desarrollo constructivo en las sociedades. Asimismo a la Universidad Pedagógica nacional se le exige una mayor pertinencia, compromiso y responsabilidad social, generación de conocimientos en todas las áreas y procesos de docencia con planes de estudio que no sólo promuevan profesionales en busca de empleo, sino también con capacidad y espíritu emprendedor para generar fuentes de empleo y con ello la trascendencia humana. ,

Por otra parte , la educación de calidad en nuestro país es una tarea impostergable .sus conceptos , planteamientos se han convertido en el eje conductual bajo el cual se constituyo el discurso académico de la reciente reforma educativa .,recurrente en el discurso político por parte de de los actores inmiscuidos de forma directa o indirecta , pero los alcances de las políticas públicas tienen una cortedad de miras que han quedado de manifiesto ..Comentarios de Fidel Ibarra Lòpez

Pretendemos en esta ponencia dar algunas valoraciones sobre la calidad en la Educación Superior, así como los elementos fundamentales de tener en cuenta si de calidad se trata para organizar el proceso docente en las instituciones educativas del nivel superior.

La enorme expansión en la matrícula en los últimos 40 años acompañada de un esfuerzo en lo cualitativo.

La falta de articulación entre los distintos niveles educativos.

La disminución de los recursos financieros destinados a la Educación Superior.

Proliferación de instituciones que no reúnen los requisitos mínimos para un trabajo académico digno de un nivel superior.

El factor del nivel académico del personal docente y su formación pedagógica.

El método de enseñanza-aprendizaje, también influye en la baja calidad (la cátedra magisterial, entre otros).

“Los principios de un pasado son ahora inadecuados para nuestro tormentoso presente, como nuestra situación es nueva, tenemos que pensar y actuar en forma nueva”.
Abraham Lincoln.

Si observamos lo anterior la calidad posee múltiples dimensiones, visiones y factores que la condicionan. El problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a nuestra situación educativa de contexto, a nuestras condiciones y calidades como país; sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia, el impacto, _____ no se puede concebir una institución universitaria que no sea pertinente a su entorno social.

“La pertinencia y la calidad, junto a la internalización representan para la UNESCO, los tres aspectos claves que determinen la posición estratégica de la Educación Universitaria”.

En la UPN el grado de pertinencia social de sus programas educativos se miden por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realizan dichos programas.

Tal es el caso de la Maestría en Educación, campo de dominio: Docencia y Desarrollo Humano que en el transcurso del tiempo de su promoción ha ido pasando a un plano más elevado desde el punto de vista teórico al tema de la evaluación de sus impactos y esto básicamente consiste en primer lugar, en poseer calidad y en segundo sea reconocido a partir de que esté evaluada y acreditada por las instituciones competentes de Educación Superior.

En la ponencia se refiere a la Educación Superior y el Desarrollo Humano sostenible, no a la educación en general. Se plantea el programa curricular, metodología de trabajo, los referentes teóricos en colaboración de promover discursos interdisciplinarios y de alentar a los docentes a adoptar una perspectiva de Educación con Rostro Humano.

En la ponencia, además de determinarse las cuestiones fundamentales descritas anteriormente, se presenta una estrategia de acción clave que ha de aplicarse para

colmar la brecha entre la teoría y la práctica: el aprendizaje en el encuentro basado en la reciprocidad y la autogestión en las que los docentes comparten y construyen el conocimiento mediante una comunicación horizontal de colega a colega y procurando responder a inquietudes e intereses más amplios, no solamente a sus necesidades pedagógicas específicas sino a lo que podríamos llamar necesidades culturales que abarcan a la persona en su conjunto: aspectos intelectuales, técnicos, procedimentales y espirituales.

“Soy otro cuando soy”, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, búscame entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”. Octavio Paz. Poema “Piedra de sol”.

La UPN UN ESCENARIO Y UNA EXPERIENCIA PARA
DESARROLLO HUMANO

*“Allí van los hombres y miran con asombro las cumbres de las montañas, las enormes mareas, el vasto curso de los ríos, la inmensidad del océano y el curso de las estrellas, pero no se ven a sí mismos ni meditan sobre sí mismos”.
San Agustín”.*

“Reconocer, mantener y promover en cada ser la dignidad de la persona; ésta es toda la educación de la humanidad”.

Enrique Pestalozzi.

Justificación

La formación y actualización de maestros es una necesidad permanente del país. En las últimas décadas se han desarrollado importantes políticas para apoyar la formación y el desarrollo profesional de maestros, entre la más significativa podemos señalar: la creación de la UPN en 1978, la elevación a nivel de licenciatura de los estudios en las Escuelas Normales en 1984, el surgimiento de la Carrera Magisterial en 1993, la creación de los Centros de Maestros en 1996, la Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008 y muchos programas más de actualización para abordar temas y problemas específicos de la docencia como la lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la gestión escolar y habilidades digitales para todos, entre otros.; sin embargo, dentro de estos grandes proyectos y programas existen pocos enfoques y contenidos que han centrado su atención expresamente en el desarrollo humano del docente, en su condición de persona, en su vida interior y en los retos que afronta desde un punto de vista existencial. Dentro de las propuestas de políticas públicas de formación y actualización de docentes a nivel nacional, prácticamente no se cuenta con proyectos que valoren explícita y sistemáticamente la filosofía de la educación, que les permitiera a los maestros desarrollar o fortalecer una concepción del mundo y de la vida más amplia, profunda y consistente, desde su situación concreta como personas y como docentes.

En la Maestría en Educación: campo del Desarrollo Curricular en la Línea de la Docencia Humana que proponemos, pretende abordar estos temas y campos de conocimiento, asumiendo que la hipótesis de que: los maestros serán mejores profesionales en la medida que sean mejores personas.

Quizá la más grave limitación en la preparación y actualización de los maestros en nuestro país, radica en que se le da más importancia a los datos y a las técnicas que al pensamiento crítico y a las ideas vivas en que se debe sustentar e inspirar esas técnicas. Nuestros maestros necesitan más filosofía que métodos, más ética que didáctica, más pasión que información, más creatividad que caminos trillados.

Esta Maestría tiene como antecedente académico fundamental, el Diplomado que sobre el mismo tema se ha venido ofreciendo ininterrumpidamente en la Unidad 31-A de la Universidad Pedagógica Nacional. En su primera etapa marzo de 2001 a Abril de 2007 (antes de que surgiera el programa “Entre Todos”) terminaron el diplomado 448 docentes y en su segunda etapa, trabajando en más de 30 municipios del estado de Yucatán, de enero de 2008 a la fecha han egresado 2439 profesores. Esto significa que se cuenta con una demanda potencial de 2887 maestros. Cabe señalar que la mayor

parte de ellos, en sus evaluaciones finales del diplomado, han manifestado su interés por continuar con este tipo de estudios, lo cual nos permite suponer que existe una demanda real de varios cientos de maestros. Con base en estos datos podemos afirmar que la demanda de una formación humanista como la que se propone en una de las líneas en esta Maestría en Educación está prácticamente garantizada.

Esta demanda creciente de programas de actualización que se tiene como objetivo fundamental el desarrollo humano (personal y comunitario), nos permite suponer que existe el interés entre los maestros, por desarrollar una pedagogía que apunte también a la vida y a la inteligencia emocional de educadores y educandos, al descubrimiento y crecimiento como personas y al encuentro comunitario con los otros. Cada vez se manifiestan con mayor claridad que la experiencia docente y el deseo de superación de muchos profesores, representan un terreno fértil para facilitar y estimular el desarrollo del potencial humano de los maestros y por ende, de los alumnos; sin embargo; para que esta posibilidad pueda crecer y prosperar, debe de ser apoyada con distintas acciones de formación y actualización de maestros como son los programas de posgrado y cursos en general, que pudieran abordar temas relativos al ser personal del maestro, el desarrollo humano en las escuelas, las relaciones interpersonales en educación filosofía de la docencia, el compromiso comunitario y otros temas similares.

Por otra parte en la oferta de posgrado en el estado de Yucatán de los programas educativos que se ofrecen en el campo del desarrollo humano, solamente existen tres que podrían tener similitud con la Maestría que proponemos: La Maestría en Desarrollo Humano que ofrece la Universidad Marista y la Especialización en Liderazgo Docente que oferta la Universidad del Mayab; sin embargo, es necesario señalar que ambas instituciones son privadas y los costos de dichos programas están fuera del alcance de la mayoría de los profesores de Educación Básica. Existe también la Especialización en Docencia que ofrece la Universidad Autónoma de Yucatán, pero está dirigida específicamente a Maestros de Educación Media Superior y Superior (ver oferta educativa de posgrado en Yucatán www.educacion.yucatan.gob.mx). Con base en lo anterior, podemos afirmar que prácticamente no existe ningún programa de posgrado en Yucatán, que este enfocado de manera explícita al estudio de la filosofía de la educación y al desarrollo humano del maestro.

Estructura General de la Línea :Docencia y Desarrollo Humano

Propósito general

Ofrecer a los docentes de educación básica y a otros profesionales de la Educación una formación especializada que le permita profundizar en el conocimiento de sí mismos, en el manejo inteligente de sus emociones y en el valor de relaciones con las demás

personas; mejorando así el desarrollo humano integral en sus centros de trabajo y sus vínculos con la comunidad.

Propósitos particulares

- Revisar las concepciones de algunos de los autores más destacados del campo de la Antropología Filosófica.
- Ampliar nuestra comprensión integral acerca del ser humano y sus potenciales de desarrollo, considerando las relaciones que tiene consigo mismo, con otras personas y con la comunidad.
- Analizar los principales enfoques teóricos y prácticos de la psicología humanista.
- Desarrollar las capacidades de auto-estima y auto-conocimiento, así como capacidades y habilidades comunicativas.
- Conocer las corrientes teóricas que integran el Personalismo Comunitario
- Reflexionar acerca de los fines y sentidos más amplios, mediatos y universales de los procesos educativos.
- Aumentar la comprensión sobre el significado pedagógico, ético y social de la docencia.
- Conocer y aplicar métodos pedagógicos basados en el Personalismo Comunitario.
- Revisar propuestas y métodos sobre la relación escuela comunidad.
- Sistematizar experiencias pedagógicas en función de la persona y la comunidad.
- Evaluar y enriquecer los proyectos de vida personal y profesional de los participantes.

Plan de estudios

El plan de estudios de la Maestría en Educación: campo del Desarrollo Curricular en el dominio en : Docencia y Desarrollo Humano, se sustenta de manera general, en las concepciones filosóficas del Personalismo Comunitario que integra diversas corrientes teóricas, en tanto que coincidan en tres tesis fundamentales: el valor primordial de la persona, la esencia primordial del ser humano y el compromiso de actuar al servicio de la comunidad. Estos tres aspectos los desglosamos en las siguientes orientaciones filosófico-educativas:

- La primacía de la dignidad de la persona, la persona es un fin en sí misma; nunca un medio.

- La finalidad última de la educación es el despertar de la persona, esto es apoyar y acompañar a los alumnos en la búsqueda de su vocación más profunda, de la conciencia que cada quien tiene de su más auténtico ser que esa llamado a realizar
- El hecho básico de la existencia humana es el hombre con el hombre, esto es, una realidad relacional. Solo en la relación con el otro, la persona encuentra y desarrolla su vocación. La persona no existe si no hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra si no en los otros.
- Esta realidad relacional convierte al hombre en un ser social y comunitario, y, al dialogo, en la forma más fecunda y constructiva de la comunicación humana.
- Existe una relación dialéctica entre la persona y la comunidad. Ser cada vez más persona significa tener un mayor sentido comunitario y trabajar por el bien común, nos hace crecer cada vez más como personas.
- La educación más valiosa surge en las auténticas comunidades de aprendizaje. O lo es posible formar comunidades de aprendizaje libres y responsables con personas responsables y libres.
- La libertad del hombre es “presencia y compromiso” se construye en la acción solidaria con y para los otros.
- Para lograr la formación de personas con sentido comunitario, es necesaria una revolución humana, un proceso que lleve a las personas a tomar conciencia de su propia dignidad y su potencial oculto. Este cambio es la transformación que ocurre cuando una vida centrada en sí misma, pasa a ser una vida dedicada a bienestar de los demás, a la búsqueda del bien común.
- La vocación más profunda del hombre es transformar el mundo con sensibilidad e inteligencia, para formar una gran comunidad “una persona de personas”, donde prevalezcan los valores de la verdad, la belleza, la justicia, la unidad y la paz
-
- Principios Académicos y Pedagógicos :
- “El plan de estudios y los programas se orientan principalmente al desarrollo de aspectos formativos , esto es , conformación de actitudes , creación .y recreación de valores , búsqueda y consolidación de principios , integración y manejo de metodologías propias : tiene como marco de referencia las concepciones y principios educativos que a continuación se exponen :
- Entendemos la educación como un proceso dinámico , creador, contradictorio ,siempre abierto al cambio y posibilidades que le permiten a una persona , grupo social desarrollar de manera integral sus facultades , físicas , psíquicas , morales , para hacerse más humano y hacer más humano a la humanidad .

- En el desarrollo de estas facultades , la educación de posgrado juega un papel primordial, ayudando a que el estudiante vaya adquiriendo y desarrollando de manera más completa y profunda el conocimiento científico del mundo de la sociedad y la comprensión de sí mismo.
- La educación debe atender a dos dimensiones indisolubles : lo personal y lo social –comunitario .;si se sacrifica la primera desembocaremos en un colectivismo abstracto y anónimo y si olvidamos la segunda caeremos en un árido individualismo . Es por eso que el posgrado de UPN aspira a conformar una comunidad de personas capaces de promover procesos similares en sus centros de trabajo .
- El posgrado tendrá programas de estudio donde se encuentren en armonía aspectos científicos ,humanísticos , teóricos y prácticos , regionales y ,universales , clásicos y modernos ,sociales y personales ;para su desarrollo se contará con planes de estudio flexibles y sin recargas inútiles de información , de esa manera podrán ser renovados y actualizados de manera constante.

El currículum de Maestría en Educación: campo del Desarrollo Curricular de dominio en : Docencia y Desarrollo Humano nos desprendemos de estas concepciones, los cursos y seminarios de este eje de formación quedarán en su estructura con cuatro seminarios-taller que se impartirán durante dos años en sesiones semanales de 3 horas

1. En el primer semestre se cursará el seminario: Antropología Filosófica que tiene como propósito central reflexionar sobre los orígenes, naturaleza, dilemas y perspectivas del ser humano, puesto que en la base de todo proyecto y tarea educativa que aspire a la trascendencia, debe de haber una concepción filosófica bien fundamentada sobre que es el hombre.
2. El propósito del segundo seminario: teoría y práctica de la Psicología Humanista es: conocer las principales concepciones teóricas de la Psicología Humanista (llamada también tercera fuerza) y sus aportaciones concretas al campo educativo y, de manera particular, a la docencia.
3. El tercer seminario: Desarrollo personal y Comunitario del Docente, se orienta al estudio de aspectos más concretos y específicos como: el conocer el desarrollo del maestro como persona, la relación maestro-alumno, la ética profesional que exige el magisterio y el compromiso que tiene el docente con su escuela y en el entorno comunitario. Estos temas se abordaran a a luz del personalismo comunitario que, como se señaló anteriormente, es el marco filosófico general que sustenta esta propuesta curricular.
4. Por último, el cuarto seminario: Experiencias Pedagógicas y proyectos de Intervención tiene un propósito eminentemente práctico y social: sistematizar las

experiencias de los maestros para diseñar propuestas concretas de intervención educativa a nivel de aula y escuela o para mejorar la vinculación de la escuela con la comunidad. Este seminario servirá también para asesorar de manera personal, directa y cercana, las propuestas que desarrollen los maestros que deberán formalizarse en la tesina que se les pide como producto final y documento recepcional de la Especialización.

Mapa curricular

1er semestre	3° semestre
Antropología Filosófica en :Docencia y Desarrollo Humano.	Desarrollo Personal y Comunitario del Docente .Curso : Educación y Comunicación
Teoría y Práctica de la Psicología Humanista. Y la Educación (2 semestre))	9Experiencias Pedagógicas y Proyectos de Intervención : Taller integrador

Total de horas: 16 horas

Créditos de asignatura :8 créditos
créditos de documento recepcional: 20 créditos

Total de créditos:92 créditos

Temas de los programas de estudios

a

Antropología filosófica

1. Concepciones generales sobre la antropología filosófica.
 - El objeto de la Antropológica Filosófica.
 - La relación sujeto-objeto
 - Intentos por definir al hombre
2. El fenómeno humano
 - El origen del hombre en el cosmos
 - La especie más extraña

- La crisis del hombre contemporáneo
3. La capacidad de autorregulación
 - Sobre la dignidad del hombre
 - El significado de la libertad
 - La responsabilidad de nuestras elecciones
 4. El sentido de alteridad
 - El ser dialógico del hombre
 - La comunicación de las existencias
 - Las alternativas de la amistad y el amor
 5. Sentido de la vida y trascendencia
 - El hombre ¿ser para la muerte?
 - La búsqueda de sentido
 - La trascendencia humana

Teoría y práctica de la Psicología Humanista y la Comunicación

1. Características generales del paradigma humanista
 - Antecedentes
 - Problema de estudio
 - Fundamentos epistemológicos
 - Principales representantes
2. Erich Fromm: El hombre y la influencia social-cultural
 - La alienación del hombre
 - La disyuntiva entre ser y tener
 - Libertad, determinismo y alternativismo
3. Carl Rogers: La no directividad
 - Grupo de encuentro
 - La terapia centrada en el cliente

- La libertad y creatividad en educación
4. Abraham Maslow: El hombre autorrealizado
 - La psicología del ser
 - Motivación y jerarquía de necesidades
 - Las personas auto-realizadas
 5. Víctor Frankl: La logoterapia
 - El vacío existencial
 - La voluntad de sentido
 - El valor del encuentro
 - El sentido de las situaciones límite
 6. Daniel Goleman y Howard Gardner
 - La inteligencia emocional
 - Teoría de las inteligencias múltiples

Desarrollo personal y comunitario del docente . Curso : Educación y Comunicación.

Ejes Temáticos :

1 El fenómeno de la comunicación como una relación interpersonal cara a cara:

.maestro (a), estudiantes , padres de familia , colectivo escolar , comunidades y sus contextos.

El poder y el liderazgo , el papel de la mediación pedagógica (modelos de comunicación en las organizaciones escalares).

Fundamentos del personalismo comunitario

- Orígenes y trayectoria histórica del personalismo comunitario
- Principales representantes, entre otros: E. Mounier, Martin Buber, J. Maritain, Carlos Díaz.
- Principales representantes de la educación, entre otros: E. spranger, V. Sujomnilinki, Paulo Freire, Lorenzo Milani, T. Makiguchi, Víctor García Hoz.

1. El personalismo comunitario y la educación

- Los fines últimos de la educación
- La relación personal de la educación
- Comunidades de aprendizaje

2. La ética del docente

- El maestro del siglo XXI
- Concepciones sobre la relación maestro-alumno
- El eros pedagógico

3. Escuela y comunidad

- Desarrollo de la comunidad y autogestión
- Modelos de relación entre la escuela y la comunidad
- Acciones educativas comunitarias, construcción de redes e inclusión

Experiencias pedagógicas y proyectos de intervención

1. Experiencias pedagógicas

- El proyecto Aprender a Ser (Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato)
- Proyectos Pedagógicos en Yucatán
- La Pedagogía del relato en la educación personalista

2. Experiencias de vinculación de Escuela Comunidad

- El proyecto Escuela Nueva (Colombia)

- Programa Integral para la igualdad Educativa (Argentina)
- Escuela y comunidad: un modelo de gestión pedagógica participativa (Chile)

3. Sistematización de las experiencias

- La relación entre teoría y práctica
- La sistematización como herramienta para la interpretación crítica de las experiencias
- Pautas básicas en los procesos de sistematización
- Estudio específico de técnicas en función del problema o proceso por sistematizar.

4. Diseño y construcción del proyecto de intervención educativa

Estrategia y pedagógica

La metodología del trabajo para el desarrollo del campo de dominio en : “Docencia y Desarrollo Humano” se refiere a los procesos intencionados a través de los cuales se abordan los contenidos curriculares propuestos en el plan de estudios, se relacionan con la práctica educativa y se sientan las bases para lograr la construcción de aprendizajes significativos que puedan ser traducidos en proyectos de intervención para el desarrollo y la mejora de los procesos educativos de las escuelas en que participan los docentes-alumnos. La metodología que proponemos se desprende del enfoque teórico y conceptual del personalismo comunitario a partir del cual se ha diseñado esta propuesta curricular y se orienta a integrar en el aprendizaje el pensar y el sentir, esto es complementar la búsqueda del conocimiento teórico y metodológico con el aprendizaje del tipo vivencial y emocional que se genera con los grupos de encuentro y que estos aprendizajes, a su vez deriven en acciones socialmente útiles, en un mayor compromiso con las escuelas y las comunidades.

Para el desarrollo de los programas se alternaran diversas actividades y técnicas pedagógicas, pero la técnica fundamental será la de seminario, pues se ha contemplado que la mayor parte del trabajo, se realice con aportaciones libres, producto de la investigación personal de los alumnos, y con la perspectiva de profundizar en los temas de estudio. Para cada seminario, se asignaran dos asesores especializados en el tema, de tal manera que se puedan dar un servicio académico de la mejor calidad posible tanto en la conducción, como en las asesorías que se requieran los alumnos en el transcurso de la maestría y, particularmente, en la elaboración de los trabajos recepcionales.

Enfocamos el seminario como un encuentro, entre un grupo de estudiantes avanzados, coordinados en este caso por un asesor, para intercambiar ideas, puntos de vista e información sobre determinados temas, problemas y alternativas de solución. La característica principal del Seminario radica en que cada estudiante investiga por cuenta propia y ordena por escrito sus hallazgos para ser presentados y discutidos en el grupo, y a la vez permite un encuentro más directo y personal con el asesor y los compañeros, encuentro a través de un dialogo abierto, cordial y respetuoso, que nos permita desarrollar al máximo nuestras capacidades académicas de escuchar y aportar de manera oral y escrita.

Cada curso se desarrolla en 16 sesiones de 3 horas, en las que se asignaran a los alumnos lecturas básicas que deberán completar con lecturas seleccionadas por ellos mismos. Estas lecturas se usaran como textos (comprensión de teorías, conceptos, ideas e información), contexto (marco para la discusión) y pretexto (motivo para expresar nuestras ideas, interpretando y recreando las ideas de los autores).

La metodología se refiere también a los medios que permiten acceder a la información, a la reflexión crítica sobre la práctica socioeducativa y comunitaria realizada para que, en un ejercicio de libertad, pueda el docente analizar y repensar la pertinencia de las acciones institucionales, así como sus estrategias y en todo caso, impulsar y promover los cambios y transformaciones que se consideren viables y pertinentes.

Bajo esta perspectiva, el programa de estudio contiene como elementos constitutivos de este proceso metodológico, dos líneas dentro de la Maestría en Educación: campo del Desarrollo Curricular en el eje de dominio en: Docencia y Desarrollo Humano.

- La sistematización de la práctica docente y la gestión propiamente escolar, para hacerlas más críticas, eficaces y solidarias.
- La intervención educativa mediante el diseño de proyectos comunitarios, para lograr una mayor y mejor vinculación entre escuela y comunidad

En el proceso de aprendizaje se apoyara también en los múltiples recursos multimedia que nos ofrece el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.), mediante las cuales los estudiantes podrán consultar archivos de diversa índole (texto, imagen, audio, y video) para desarrollar los distintos programas.

Perfil de ingreso

El perfil del candidato a ingresar a este programa:

Perfil académico: La Maestría en Educación : Campo del Desarrollo Curricular en dominio: Docencia y Desarrollo Humano está dirigida prioritariamente a maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y a otros profesionales de la educación.

Perfil de actitudes:

- Actitud de apertura y tolerancia a los puntos de vista diferentes.
- Disposición de trabajo en equipo y a un dialogo abierto, cordial y respetuoso que permita la libre circulación de las ideas y sentimientos.
- Desarrollo de nuestra capacidad académica de escucha y de compromiso con el grupo de manera libre y responsable.

Requisitos de admisión

- ✓ Título de licenciatura
- ✓ Experiencia docente (mínimo dos años)
- ✓ Comprobante de servicio docente
- ✓ Carta de exposición de motivos
- ✓ Currículum Vitae

Perfil de egreso

Los egresados de la Maestría en Educación: campo del Desarrollo Curricular en la Línea de la Docencia Humana habrán adquirido las siguientes habilidades, conocimientos y actitudes:

- Comprender en profundidad el campo teórico del Desarrollo humano y sus implicaciones y aportaciones prácticas a la educación formal e informal.
- Analizar y aplicar los conocimientos sobre el Desarrollo Humano en los procesos educativos concretos, para promover el desarrollo pleno de los alumnos, de las escuelas y de las comunidades que las enmarcan.
- Analizar en profundidad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que explican y dan sentido a la labor docente.
- Identificar y plantear problemas relevantes de la práctica educativa, susceptibles de ser investigados y resueltos con los enfoques teóricos y las metodologías estudiadas.

- Diseñar propuestas de intervención, sólidamente sustentadas, para la solución de problemas del aula, de la escuela y del entorno comunitario, y para acciones de innovación educativa en general.
- Actuar de manera comprometida para el mejoramiento constante de las relaciones interpersonales, y fomentar así el aprendizaje de la convivencia solidaria y pacífica en los distintos medios en que se desempeñan los egresados.

Duración de estudios

Dos años distribuidos en 4 semestres de 16 semanas cada uno, con una duración de 128 horas presenciales y 122 lectivas, haciendo un total de 250 horas.

Planta docente

Este programa lo impartirá un equipo interdisciplinario (filósofos, psicólogos, pedagogos y maestros) de dos instituciones, pues está integrado por académicos de la UPN de Mérida, con más de 10 años de experiencia docente sobre desarrollo humano y personal académica de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) con amplia experiencia teórica y practica en dicho campo: que fungirá como apoyo académico para esta línea: docencia y desarrollo humano.

Lourdes Espadas Ceballos

María del Pilar Loroño Maldonado

Albert Poot Cruz

Azurena María Molina Molas

Juan Ramón Manzanilla Dorantes

Ignacio Pech Dzab

Apoyos Académicos

Dr. Vicente López roche (UNIMAYAB)

Mtro. Mauricio Robert Díaz (UPN)
Mtro. Manuel Mercader Martínez (SEGEY)

Psic. José Herrera Vázquez (SEGEY)

Los cursos serán complementados con conferencias de especialistas invitados de otras instituciones con amplio reconocimiento en el medio académico.

Otros apoyos académicos

Para el desarrollo de la Maestría en Educación: campo del Desarrollo Curricular en la Línea de la Docencia Humana contamos también con el respaldo de la página WEB del proyecto “Entre Todos” (www.upedagogica.edu.mx), que nos permiten ofrecer, de manera complementaria, un apoyo en línea para las personas que cursen la línea de Docencia y Desarrollo Humano a través de asesorías, textos, materiales audiovisuales, programas de radio y películas, sobre temas específicos de Docencia y Desarrollo Humano.

Para la obtención de la aprobación en el campo de dominio en : Docencia y Desarrollo Humano

Será necesario cumplir con los requisitos que establece el Reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional:

- a) Haber cubierto satisfactoriamente con el currículo respectivo (en cada seminario se especifican los requisitos y lineamientos de evaluación).
- b) Elaborar un trabajo producto de la integración de sus estudios, de 25 a 60 cuartillas, que reúna las siguientes características.
 1. Explicación de un problema
 2. Sustentación teórico-metodológica.
 3. Argumentación personal sobre los aspectos que se aborden
 4. Conclusiones y/o recomendaciones con propuestas referidas al tema tratado.
 5. Bibliografía y hemerografía, utilizando las normas de la American Psychological Association (APA).
 6. Presentar la réplica en caso necesario.

7. Obtener del jurado designado el fallo satisfactorio sobre el trabajo final entregado.
8. Cumplir con los demás requisitos establecidos en la legislación de la Universidad Pedagógica Nacional.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, Adda. El enseñante es también una persona. Gedisa, Barcelona, 1986.
- Abraham, Adda. (1987). El mundo interior de los enseñantes. 1ª. Edic. Traducc. de Claudia Ferrari, Barcelona; Gedisa.
- Alarcón, Alba, Francisco y Guillermo Luna, Julio. Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica. IESALC. UNESCO 2003.
- Althusser. Aparatos ideológicos del Estado. Faltan datos.
- Autores varios (2011). El docente como persona. Diplomado en Docencia y Desarrollo Humano. Antología del Módulo II. Mérida, Yuc. UPN.SEGEY. Antología del Desarrollo Humano. Disponible en: www.uaim.wordpress.com/2010/01/antologia-desarrollo-humano.pdf.
- Blanco Beledo, R. La identidad Personal y Profesional del Maestro. Doencia Universitaria y Desarrollo Humano. México. Alhambra.1982.
- Blanco Beledo, R. El método es el maestro. Docencia Universitaria y Desarrollo Humano, México. Alhambra. 1982.
- Becerril, Sergio. (2001). Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica. México: Plaza y Valdéz; Cap. III, pp. 69-81; Cap. 107-125.
- Bochenski, J.M., 1989, **Introducción al pensamiento filosófico**, Barcelona: Herder.
- Buber, M., 1942, **¿Qué es el hombre?**, México: FCE.
- Carl Rogers. Instituto Universitario, A.C. Desarrollo Humano I, Maestría en Psicoterapia Humanista. Antología. Puebla México. 110 p.
- Carpio, A., 1993, **Principios de filosofía**, Buenos Aires: Glauco.
- Cassirer, E., 1945, **Antropología filosófica**, México: UNAM.
- Cioran, E., 1972, **Breviario de podredumbre**, Madrid: Taurus.
- **Construyendo el Ser Lafarga , Juan . Cátedra Paulo Freire . Simposio de Educación ITSO , Guadalajara , Jalisco.**
- Day, Christopher. La pasión de enseñar. Narcea. Madrid 2006.
- Day, Christopher. Papel de los docentes en la sociedad del conocimiento. Lugar, año, editorial?
- Derrida, J., 1989, **Márgenes de la filosofía**, Madrid: Cátedra
- Diaz Barriga, Frida. La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. Año, editorial, lugar?.
- Diez, Nemesio. "Los otros y mi crecimiento. ¿Solidaridad es Desarrollo Humano?, en: Revista Prometeo No. 4. Primavera 1994, México, D.F. (U.I.A.)
- Domingo Prieto, Xosé. La Ética del Docente. Fundación Emmanuel Mounier. 3ª. Edición, España, 2007.
- Domingo Prieto, Xosé Manuel. El personalismo comunitario, en: www.mounier.org/pdfs/docuemntos/personalismo/queeselpersonalismocomunitario.
- Elías, Norman. Proceso civilizatorio. Faltan datos.
- Ferrater, M., 1964, **Diccionario de filosofía**, Buenos Aires: Sudamericana

- Ferrini, María Rita. Hacia una educación personalizada. Edicol. México. 1975.
- Foucault, M., 1960, **Las palabras y las cosas**, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1998). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. (4ª. Edición).
- Freire, Paulo (19?). Pedagogía de la autonomía. Faltan datos.
- Freire, Paulo. (1988). (39ª. Edic.). Pedagogía del oprimido. Traducc. De Jorge Mellado. México. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 11ª. Edic. en español. México: Siglo XXI, pp.23-46.
- Freire, Paulo. La dialogicidad. Año, editorial, lugar?
- Freud, S., 1996, **El malestar de la cultura**, México: Alianza.
- Fromm, Erich. El humanismo como utopía real. Ediciones Paidós Ibéricas, 2003.
- Giroux, H. Teorías de la resistencia. Faltan datos.
- Guajardo G., Serrano F.J., 2001, **Guía técnica para elaborar un ensayo**, Querétaro: Facultad de Filosofía, UAQ.
- Heidegger, M., 1984, **Carta sobre el humanismo**, México: Peña.
- Lafarga, Juan. "Desarrollo Humano hacia el año 2000" en: Revista Prometeo. No. 0. Otoño 1992. U.I.A. México, D. F.
- Latapí Sarre, Pablo. Las fronteras del Hombre. II Conferencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán. 2007.
- Latapí Sarre, Pablo. Una buena educación: reflexiones sobre la calidad.
- López-Calva, Luis, Vélez Grajales, Roberto (2003). Estudios sobre el desarrollo humano. México. PNUD.
- Moreno, Salvador (1983). La educación centrada en la persona. México: Edit. El Manual Moderno, (2ª. Edición).
- Mondolfo, R., 1996, **Sócrates**, Buenos Aires: Eudeba.
- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO, Caps. I y II, pp.5-21; Caps. IV, V,VI y VII: pp. 33.65.
- Morín, Edgar. (1999). Educar en la era planetaria. Lugar, editorial?
- Nietzsche, 1984, **Así habló Zaratustra**, México: Porrúa.
- Platón, 1973, **Apología de Sócrates**, trad. Noussan-Letry, Buenos Aires: Astrea.
- -----, 1973, **Critón**, trad. Noussan-Letry, Buenos Aires: Astrea.
- -----, 1973, **Menón**, trad. Noussan-Letry, Buenos Aires: Astrea.
- Pérez Gómez A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- Perrenoud, Philippe. Aprender en la escuela a través de proyectos. ¿Por qué? ¿Cómo?. Año, editorial, lugar?.
- Ramos, S., 1940, **Hacia un nuevo humanismo**
- **Referencias .Betes, y Ruiz , A. 1979 Para una Enseñanza Crítica de la Religión . Ed ,Verbo Divino España 1979.**
- Riego, Inés. El Personalismo Comunitario: una alternativa de transformación para nuestro tiempo.
-
- Robert Díaz, Mauricio. "Hacia una docencia con rostro humano". Publicado en Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario, No. 6, Diciembre de 2007.
- Shiller, M., 1938, **El puesto del hombre en el cosmos**, Buenos Aires: Losada.

- ----- 1998, **La idea del hombre y la historia**, Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Stover, Jheneiffer W. Educación para el Desarrollo Humano. (Conferencia Magistral inaugural en el Encuentro Mundial de Educación Especial). Cancún, México. Mayo, 1997.
- Tardif, Maurice. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Eje temático: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

AUTORES

LEP. Adhara Oreth Cortés García

LEP. Ingrid Herrera Hernández

LEP. Juan Carlos Martínez Estrada

LEP. Cesar Fabián Reyes Hernández

EDUCAMOS PARA VIVIR: educación para todos

VERACRUZ MÉXICO

- Egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

Escuela primaria Estatal

- “Rafael Ramírez”
- “Antonio Peñafiel”
- “Sebastián Lerdo de Tejada”
- “Avelino Bolaños”

LEP. Juan Carlos Martínez Estrada estradacarlos.19loe@gmail.com

LEP. Adhara Oreth Cortés García ao8924@gmail.com

LEP. Ingrid Herrera Hernández ingridhhz@gmail.com

LEP. Cesar Fabián Reyes Hernández cesar_in68@hotmail.com

EDUCAMOS PARA VIVIR: EDUCACIÓN PARA TODOS

La educación básica en México en los últimos veinte años, ha experimentado algunos cambios curriculares, normativos y estructurales importantes. A partir del Programa para la Modernización Educativa, se sientan las bases de una reestructuración profunda del sistema educativo en su conjunto y de la educación básica en particular, lo cual coloca en el centro el tema de la calidad de la educación.

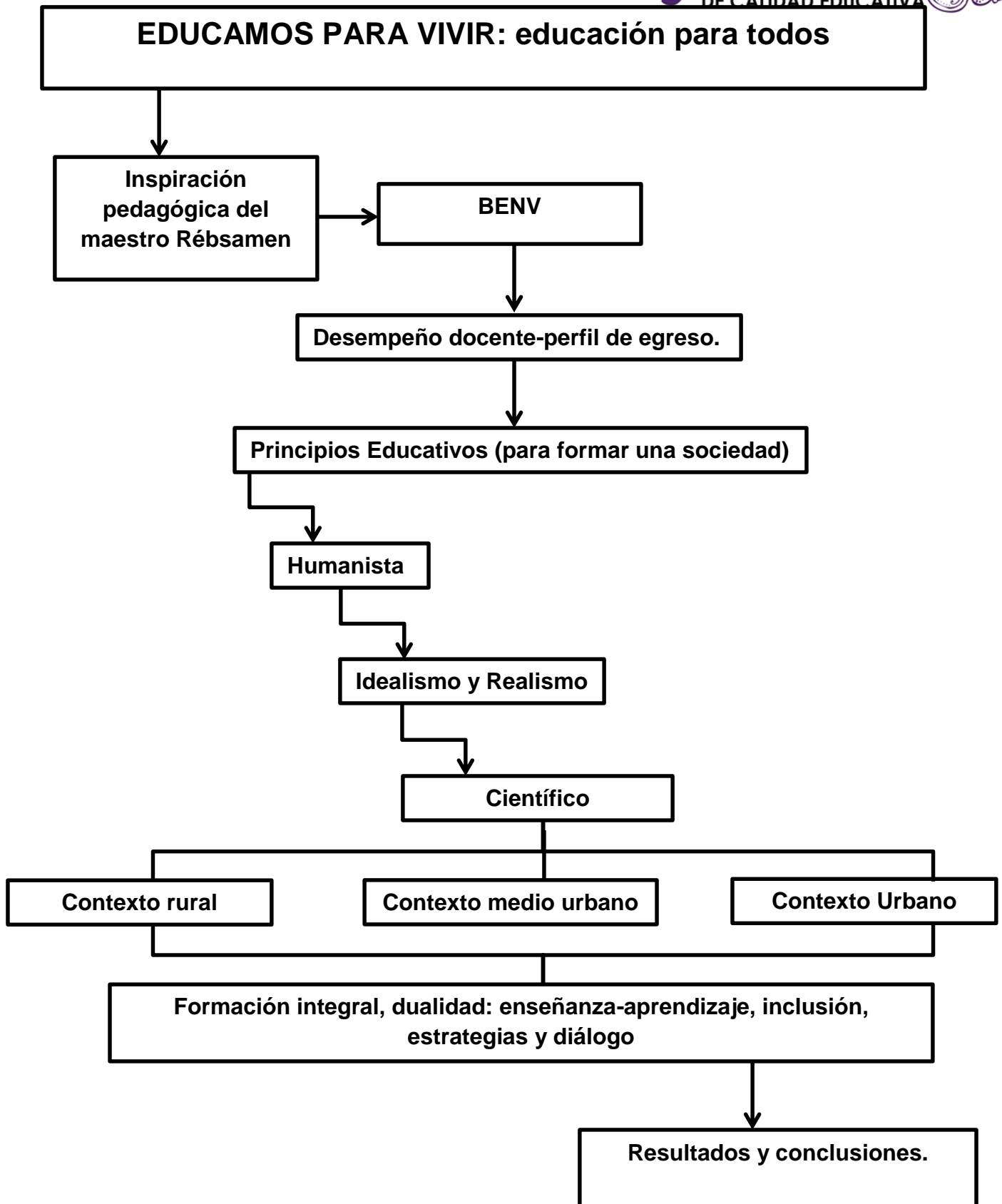
Los cambios curriculares que se desprendieron posteriormente se sustentaron en el principio de ofrecer aprendizajes de calidad y para la vida. En este contexto resulta importante reconocer que la educación básica es el resultado de una serie de cambios, acuerdos, reformas y reestructuraciones.

Por ende, se trabajó respecto a valores tanto con alumnos como con miembros de la familia, cuyo aprendizaje fuera vivencial, donde el entorno de convivencia se basara en una escala que respondiera a las necesidades previstas. Para ello, se indagaron fundamentos teóricos y el planteamiento de un abanico de estrategias, mismas que contribuyeron a lograr las metas.

Aplicando principios educativos (bases científicas, humanista, idealismo y realismo) para formar una nueva sociedad inspirada en la pedagogía de Rébsamen, iluminando el camino de la profesión docente, guía de la defensa en la educación pública en México.

La dualidad enseñanza-aprendizaje es gradual, esa idea es central durante la formación normalista que recibimos y es satisfactorio e interesante observar que la complejidad de un contenido planteado en una secuencia didáctica funcional sí debe ser paulatino, pues partimos de los conocimientos básicos de los alumnos y cada vez que aumentan complejidad se percatan de la importancia de practicar y comentar dificultades en el momento indicado para no quedarse con dudas sobre determinada temática, sea cual sea la asignatura. El factor tiempo y contexto, juega un papel sustancial, es una dimensión significativa de la experiencia escolar debido a que en función de estos y de las características analizadas de los alumnos en cualquier momento del procesos de formación durante el ciclo escolar, se re estructuran las secuencias didácticas para el logro de un perfil aceptable de los alumnos de un grado a otro.

Partiendo de la premisa de educación como derecho humano, la cual debe ser digna y procurar el desarrollo integral físico y psicológico, con base a estándares de calidad y ambientes libres de violencia, la escuela tiene la responsabilidad de cumplirlo.



El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

EDUCAMOS PARA VIVIR: educación para todos

La escuela es el lugar en donde se debe fomentar la formación cultural tomando en cuenta la gran diversidad que tienen los involucrados, pero además es el lugar ideal no solamente para que los alumnos adquieran conocimientos, sino toda una gama de valores como la lucha contra la intolerancia, la discriminación, y el respeto. En este sentido, es importante que haya una retroalimentación constante entre la escuela y la comunidad y ambos deben determinar el currículo educativo, retomando los conocimientos y saberes que tienen los ancianos como una nueva forma de ver el mundo a través de su realidad social.

Se deben retomar los valores universales, puesto que son fundamentales para las relaciones en sociedad, que cotidianamente son fomentados por la familia para ser desarrollados en el aula, tales como la responsabilidad, la dignidad y la honestidad, como parte fundamental para la convivencia y un desarrollo más humano y a partir de “la sencillez, la comprensión o la humildad, el amor, la bondad, el respeto y la solidaridad” pero sobretodo, lograr el respeto al otro.

Si tomamos en cuenta todas estas habilidades y valores, la escuela estará formando individuos con las competencias necesarias de acuerdo a sus necesidades y a la situación actual del mundo moderno, sin pasar por alto la identidad local, regional y nacional, la justicia y la democracia que serán tratados a través de los aprendizajes que reciba el sujeto.

Con una escuela de esta naturaleza en donde el profesor cambie su forma de ser, de trabajar, y muestre un el trato igualitario hacia sus alumnos, a sus mismos compañeros y padres de familia, se logrará un mejor ambiente de trabajo en donde todos los actores de la escuela obtendrán los objetivos de a educación.

El fenómeno de la globalización, trae consigo realidades muy complejas que a pesar de aun no ser completamente entendidas, comprende posibilidades de construcción de un mundo mejor, por la constatación de las luchas de muchos en pro e igualdad de derechos de la persona, y en el reconocimiento de la educación como derecho de la persona.

Educamos para vivir: educación para todos, por ello es preciso reconocer el valor de las diferencias como elemento de crecimiento de los sujetos y de los grupos sociales, pues la pluralidad es la característica de las sociedades de esté milenio.

A lo largo de la historia ha existido un proceso formal de integración de cada individuo a la sociedad, a partir del cual nos hemos vinculado con una serie de

conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el pleno desarrollo de cada uno de nosotros como seres sociales. Este proceso ha ido evolucionando de tal forma que actualmente pretende que sea sistemático y significativo, exaltando la funcionalidad y el apego a la realidad que nos circunda, el proceso al que me refiero es a la educación.

La educación es el resultado de la dualidad enseñanza y aprendizaje; que engloba el conjunto de saberes que consciente e inconscientemente vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida y que, de acuerdo con las existencias del medio, van estructurando nuestro rol dentro de un grupo social. De esta forma, la educación es considerada como la herramienta generadora de la adquisición y apropiación de cultura de una persona, miembro de una sociedad.

El contexto en el que nos desenvolvemos exige preparación previa que nos permita participar e incorporarnos a un grupo y que eficientemente tengamos éxito en la consecución de objetivos concretos, de manera autónoma y competente.

La sociedad en la que estamos inmersos demanda a la escuela una formación objetiva, enfocada al logro de aprendizajes esperados y consolidación de saberes; que satisfagan la pluralidad y matices de los integrantes de cada grupo social para que logren alcanzar las metas y propósitos y de esta forma ser ciudadanos responsables y con amplio criterio para opinar, decidir y actuar.

La escuela, es el lugar donde se lleva a cabo un cambio y fortalecimiento de esquemas, habilidades, actitudes y destrezas que capacitan a cada uno de nosotros como individuo para actuar acertadamente frente a nuevas situaciones de la realidad en la que estamos inmerso; haciendo uso base de las experiencias previas, punto de partida para nuestra actuación dentro de un grupo social.

La escuela primaria tiene un gran papel dentro de la sociedad, ya que se estimula al alumno para que logre desenvolverse dentro de la sociedad en la que vivimos.

Como docentes debemos desarrollar en los niños competencias para la vida siguiendo los objetivos del plan y programa de estudio. En base a la experiencia docente no basta tener el apoyo de dichos materiales para transmitirles a los alumnos los aprendizajes esperados, necesitamos contextualizarnos a las características de nuestro centro de trabajo y principalmente a las de los niños.

Es aquí donde se desarrolla una enseñanza que debe contemplar dos aspectos, la perspectiva individual y colectiva, sin importar que los grupos sean numerosos y heterogéneos es sustancial observar al grupo, identificar características e implicar un acercamiento a cada alumno, en medida de lo posible y contemplando diversos aspectos, como lo menciona Ruth Mercado.

El centro escolar representa el vínculo inicial de los alumnos con los conocimientos básicos, todos aquellos saberes que debe adquirir de manera formal y los valores, actitudes y aptitudes que debe asimilar y adoptar para insertarse dentro de la sociedad, empezando por la convivencia que se lleva a cabo día a día.

Los docentes somos guías de enseñanza y vínculos de aprendizaje; nuestros saberes y la forma de plantearlos responden no solo a la situación y a las características de nuestros alumnos sino también a la preocupación de que los niños se expresen, se desenvuelvan, descubran características inmersas en ellos, participen, tomen en cuenta experiencias previas, que practiquen; en sí que seamos receptivos ante una subjetividad de los alumnos con respecto a algunas ideas y seamos capaces de recordar la centralidad de los niños en nuestra labor, promoviendo que adquieran saberes y contenidos del curriculum pero también que desarrollen en nosotros la capacidad de manejar situaciones imprevistas e improvisar si es necesario, siempre con base en la realidad y la verdad; como lo menciona Van Manen (1998).

Desde nuestra formación profesional en Normal Veracruzana hasta el día de hoy, después años de servicio profesional, hemos tratado en todo momento de ser agente de transformación social en mis planificaciones, dejando de lado lo que “debe ser” por lo que “es” y lo que el medio y mis alumnos requieren y exigen socialmente.

Al día de hoy y haciendo una introspección sobre el trabajo en aula, comparto el siguiente análisis de las clases presentadas y experiencias personales como docente, así como los ambientes de aprendizaje propuestos, secuencias didácticas, planificaciones y trabajos por consignas y proyectos con los que me he vinculado.

La didáctica funcional dentro de mis clases ha sido presentarles situaciones problema, actividades que los involucre con la investigación (desde diccionarios, enciclopedias, revistas especializadas e internet con un enfoque crítico y concreto), la práctica permanente de ejercicios, la exposición sobre diversos temas, dependiendo de la asignatura abordadas, la participación y expresión de sus ideas e inquietudes para apoyarlas, fomentarlas, consolidarlas e incluso corregirlas.

Siempre y en todo momento involucrar al docente con el trabajo que se realiza de forma responsable, hacerlos partícipes del día a día desde el inicio de la jornada de trabajo con el pase de lista a sus compañeros, uno a uno por número de lista, trabajo individual, en binas y en equipos, trabajo con niños monitores que auxilian a sus compañeros fomentando la convivencia y el compañerismo, la constancia en las actividades y compromiso de los alumnos con sus actividades, lo que permite observar y dialogar con ellos sobre las dificultades y facilidades que demuestran al realizar una actividad propuesta.

Realizar una construcción colectiva de conclusiones en la que los niños descubran nuevas posibilidades de aprender, identificando sus habilidades y fomentando actitudes que le permitan lograr los objetivos planteados.

La participación siempre es fomentada, el material didáctico y los recursos didácticos y funcionales que estén a su alcance son parte sustancial, que

manipulen, manejen y si desconocen cómo hacerlo, lo aprendan con mi guía como docente.

Sobretudo en las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales pretendo que los alumnos formulen hipótesis sobre las situaciones planteadas, realicen conjeturas, den sus argumentos y den respuestas incluso si son erróneas para que las reflexionen y den respuesta correcta individual o colectiva, de esta forma sean capaces de aplicar lo aprendido a su contexto inmediato y realista.

Para realizar un trabajo en el aula que lleve consigo un clima de respeto de todos sus integrantes, así como colaboración y apoyo mutuo como docentes debemos tener reglas en el salón de clases, tratar a todos nuestros alumnos de manera igualitaria, apoyarlos y mantener constante comunicación con los padres de familia. Como maestros no podemos dejar de lado la educación recibida desde casa y tenemos que trabajar reafirmando actitudes positivas y buscando estrategias para modificar las negativas.

“La planeación se convierte en el mejor arma de un maestro pues es así como se prepara para sus alumnos” (Hans Aebli), la clase debe ser variada con actividades específicas para cada asignatura y en la medida de lo posible incluir temas de relevancia actual, valores y juego.

La práctica docente se lleva a cabo siguiendo al plan y programas, puesto que es la referencia de los aprendizajes esperados que debemos abordar en el aula.

Las estrategias de trabajo que se utilizan son variadas, que puede ser una lectura, un resumen, cuestionario, copiar del pizarrón, realizar materiales impresos, trabajar con mapas, ocupar el libro de texto o algún libro del rincón, entre otras. Permitiendo la reflexión y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos además de recalcar la conducta y valores, ya que influyen en ellos de manera constante.

Además de permitir la expresión de los alumnos y la participación voluntaria o no, para poder visualizar si están realmente comprendiendo el tema o no, y poder continuar con la planeación o repetir aquello que no quedó muy claro.

Después de implementar diversas estrategias, sustentadas en un plan de trabajo, la vivencia con valores empezó a hacerse evidente, por lo que fueron notorios los resultados tanto en alumnos como con padres de familia, propiciándose en el ambiente escolar, el desarrollo de una cultura de protección y de ejercicio de derechos humanos y, de manera particular, los principios de equidad y no discriminación, la dignidad humana y la paz; derivando una situación favorecedora del proceso enseñanza aprendizaje, con el logro de propósitos curriculares y el desarrollo de competencias, con base al plan y programa de estudios vigente.

Mencionada la experiencia docente durante los años de servicio dentro del sistema educativo nacional, me es trascendente destacar y contrastar los múltiples factores dentro del proceso educativo, siendo los educadores los transformadores sociales, basándose en la disposición y compromiso con el rol docente,

anteponiendo la equidad educativa, pues sin importar el entorno, ya sea favorecedor o no, existen situaciones que deben atenderse y solucionarse, con la pretensión de mejorar la sociedad, sin ser reproductores de planes y programas educativos, sino ejerciendo la práctica reflexiva.

La escuela, contemplada como centro de inclusión y desarrollo, como espacio de convergencia y oportunidad, debe aceptar su compromiso con la sociedad, bajo políticas públicas que si bien no son idóneas para la realidad social, sí deben ser adecuadas para la resolución de retos. La finalidad de las líneas expuestas es evaluar el actuar docente dentro de distintos contextos, manifestando resultados favorecedores para la niñez, con la experiencia compartida entre quienes intervienen en el proceso educativo, haciendo de nuestro país una sociedad de derechos, donde todos tengan acceso efectivo a educación de calidad que les permita mejorar y superar sus condiciones de vida, con atención integral a la diversidad.

Las experiencias que se plantean en el aula han sido auténticamente formativas; las exposiciones con ayuda de materiales concretos, guiones de apoyo y basadas en una investigación previa, han sido actividades que han desarrollado en los alumnos, no sólo el acercamiento con contenidos conceptuales y procedimentales; sino con el desarrollo de competencias varias para la vida.

El trabajo por proyectos, respetando fases, planteamiento, desarrollo y comunicación; son espacios privilegiados para contrastar los avances en el desarrollo de las competencias de los alumnos para la vida (convivencia, para la vida en sociedad, para el aprendizaje permanente, el manejo de información y para el manejo de situaciones) pues les permiten integrar y aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes y darle sentido social y personal a los tópicos; estimulando la creatividad, la inteligencia emocional, construcción de materiales, apertura a nuevas ideas, la participación y el trabajo colaborativo con compromiso y siempre basado en valores de convivencia social.

Es sustancial recordar la importancia de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos, desde inicio de ciclo se comenta la importancia de la comunicación y apoyo a sus hijos; es por ello que cada viernes existe un espacio abierto en el que los padres pueden ingresar a dialogar con los docentes del centro escolar y tratar diversas situaciones relacionadas con el desarrollo de sus alumnos.

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD CULTURAL: UNA OPORTUNIDAD PARA INNOVAR LA FIGURA Y EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Eje Temático: 1. Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica

*MCE Ma. de los Ángeles Marín Chagoya**,
*M Psic. Ma. del Rosario Díaz Solís***,
*MAO Ma. Teresa Lidia Salazar Peña****
*MCE Ma. de la Luz Bonilla Luis*****
Est. Pregrado Alejandra Romero Torres

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: La mayoría de instituciones educativas han procurado imprimir en sus procesos la máxima homogeneización, como si todos los alumnos procedieran de medios socioculturales idénticos. Sin embargo, los enfoques modernos demandan escuelas cuyo currículum promuevan en todo educando la capacidad de convivir en la diversidad; ya que ellos reproducirán en la sociedad a la que servirán en el futuro, lo aprendido en el aula. Acorde a lo anterior, el modelo académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ha retomado los principios de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI de la UNESCO: la educación a lo largo de toda la vida, la educación para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sustentable, la democracia y la paz, todo dentro de un contexto de interculturalidad, multiculturalidad y justicia.

OBJETIVO: Identificar la vinculación de los enfoques teóricos de la multi e interculturalidad en la práctica comunitaria del cuidado de la salud humana, realizada por futuros profesionales de enfermería.

METODOLOGÍA: Diseño descriptivo, transversal, comparativo, no experimental; muestreo no probabilístico por disponibilidad. La muestra estuvo conformada por 93 estudiantes (20% hombres, 80% mujeres), quienes habían recibido clases con docentes con similar experiencia profesional y formación académica. Aplicación de una guía de entrevista para obtener del alumnado: Datos sociodemográficos y escolares, conocimiento de alguna teoría disciplinaria con enfoque transcultural, y los modos de acción y decisión aplicados en su cuidado de la salud durante sus prácticas profesionales en la comunidad.

RESULTADOS: Los niveles formativos reportados fueron semejantes, no así en el énfasis docente dado al enfoque transcultural, lo cual se tradujo en menor o mayor capacidad estudiantil tanto para comprender y respetar actitudes diferentes a las propias e intervenir con bases culturales.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS: Ampliar el estudio, fortalecer el trabajo colegiado en los enfoques teórico metodológicos seleccionados y profundidad de los contenidos, procurando la congruencia entre el saber, el hacer, el ser y el convivir.

Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (FE-BUAP), México, angeles4667@hotmail.com; rodiaz44@hotmail.com**;
lidia_salazar@hotmail.com***; luzma52@hotmail.com****; nefer_24abr@hotmail.com

Introducción

Los acelerados cambios a nivel mundial en los distintos contextos educativos de la época contemporánea, ha obligado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a revisar su quehacer de manera integral, profunda, amplia e innovadora; de manera que sus actores se proyecten como personas creadoras y participantes dinámicos de la llamada “aldea global”, a fin de formar profesionales capacitados e interesados en el respeto de todos los grupos culturales, reconstruyendo nuevos espacios ligados a las necesidades profundas y compartidas de las comunidades a las que se sirve. La complejidad que se plantea en este nuevo compromiso educativo es de tal magnitud y complejidad, que exigirá un tratamiento generoso del profesorado, quien de acuerdo con Medina (2006) “...ha de sentirse un ser social en un mundo incierto, pero requerido de sinceras y plurales relaciones entre todos los seres humanos...”

Diversos estudiosos del proceso educativo formal han reconocido que la tarea no será sencilla pues implica un esfuerzo de introspección, de autocrítica, de autovaloración, de compromiso. En opinión de Fierro, Fortoul y Rosas (2012) se requerirá examinar la propia práctica educativa y con honestidad calificarla como lo harían otros; para volver a acercarse a ella con una actitud distinta, renovada, con la mira puesta en un futuro que se puede construir ahora.

Acorde con lo anterior, conviene reconocer aunque resulte doloroso, que durante mucho tiempo las instituciones educativas funcionaron exclusivamente como “templos del saber”, cuyos docentes tuvieron la responsabilidad de transmitir contenidos cognitivos que debían ser asimilados y reproducidos de manera fiel y uniforme por todo estudiante; sin tener la mínima posibilidad de que pudieran innovar el conocimiento desde su complejidad, su dignidad y su diversidad. Es por ello que se ha dicho que desde su creación, la escuela pública “... buscó por décadas la uniformidad, la máxima homogeneización, como si todos los alumnos y alumnas pudieran entrar en el mismo molde...” (Muller, 2008).

Pero la era actual, caracterizada por sus cambios tan acelerados en lo económico, político, científico-tecnológico y sociocultural, plantea la necesidad de cambiar de paradigma en materia educativa y formar a los educandos para vivir en un mundo cada vez más incierto y versátil; para ello es preciso atender la expansión y la diversificación que ha tenido la Educación Superior en lo relacionado a la formación de nuevos profesores, transformar contenidos curriculares, modalidades (escolarizado, a distancia) y niveles (técnico, pregrado y posgrado), implementar nuevas estrategias educativas; fortalecer el trabajo colegiado, la investigación educativa y la vinculación social; además de considerar la diversidad estudiantil en los ambientes de aprendizaje como una fortaleza real, ya que en dichos espacios se tiene la oportunidad de tratar cotidianamente a sujetos con diferentes experiencias, capacidades y recursos, quienes reproducirán en el contexto social lo aprendido de manera vivencial en el aula.

Por todo lo descrito previamente, se afirma que se ha pasado de la escuela como espacio de socialización convergente a la escuela como ámbito de socialización divergente, en la que se encuentran distintos sujetos y cada uno aporta un toque original a la totalidad (Luchetti, 2008).

Con similar enfoque se demanda de la sociedad contemporánea contar con escuelas en, para, con y desde la diversidad; diversidad social, cultural, económica, étnica, de género, religiosa, de lenguas, de edades, de personalidades, de inteligencia, de pensamientos y sentimientos, de estilos de vida... por lo que se puede hablar entonces de diversidad en cuanto a la singularidad de cada persona en su forma de ser, de aprender, de pensar, de sentir, de expresar... sin olvidar que la pluralidad y la diversidad reclaman justicia y equidad para todos, igualdad de oportunidades, libertad de pensamiento, sociedades más democráticas y más atentas a los riesgos de la discriminación, la exclusión, la intolerancia y la violencia (Muller, 2008).

Pero educar en la diversidad no es una tarea fácil, porque culturalmente se está acostumbrado a pensar que lo diferente necesariamente significa inferioridad, favoreciendo que el respeto a las diferencias sea una falacia cuya evidencia se manifiesta a cada momento en nuestro diario vivir, sin tener que trasladarnos a otras latitudes del planeta; así se sabe y quizá muchos de los lectores de este documento han vivenciado que simples diferencias de edad o de género se traducen en flagrantes violaciones al derecho de igualdad de beneficios relacionados con la educación, el trabajo, la vivienda, el cuidado a la salud, y otros de bienestar social; condiciones indispensables para vivir dignamente.

En el ámbito educativo, se afirma en el discurso oficial que para lograr que cada alumno progrese hacia los objetivos de aprendizaje previstos, conviene ponerlo en una situación óptima para él y proporcionarle experiencias requeridas en su zona de desarrollo próximo; pero es indispensable reconocer que esto constituye sólo un ideal, porque la realidad en cualquier escenario educativo es la existencia de alumnos que no tienen estilos de vida estándar que puedan considerarse “óptimas”, porque ninguno de ellos tiene el mismo nivel de desarrollo, similares conocimientos previos, iguales intereses, ni los mismos medios y formas de aprender. Consecuentemente será imprescindible eliminar la pedagogía frontal ejercida aún en muchas instituciones educativas de nivel medio superior y superior en nuestra región geográfica (la misma lección, los mismos ejercicios, la misma evaluación), lo cual según algunos estudiosos implica organizar el trabajo académico en distinta forma, de manera que se movilicen competencias específicas del docente entre las que se destacan: hacer frente a la heterogeneidad en el grupo, ampliar las experiencias y los escenarios de aprendizaje, practicar el apoyo integrado, trabajar más con los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje, así como fomentar la cooperación entre ellos y la enseñanza mutua (Perrenoud, 2007)

Para los docentes del nivel medio superior y superior la interculturalidad requiere ser considerada un principio orientador de sus prácticas profesionales, si se desea fomentar la creación de climas que promuevan el diálogo, la apertura, la solidaridad y el respeto entre las diversas personas que conforman una clase, de manera que se les

identifiquen como sujetos caracterizados por su pluralidad y diversidad de formas y estilos de vida, de tipos de familia, de intereses, de tradiciones culturales, de religión y/o de capacidades diversas que merecen considerarse y respetarse; lo cual no siempre se cumple si se recuerdan las quejas constantes de los académicos sobre la caracterización de los educandos, por ejemplo: lo mal preparados que vienen cada vez, lo indisciplinados e irrespetuosos, tontos e irresponsables que son, faltos de motivación y de valores; como si la sociedad no tuviese nada que ver en los estilos e historias de vida que cada estudiante proyecta.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla no es ajena a estas demandas de innovación y cuenta con un modelo académico (puesto en operación en 2009), cuyas orientaciones y prescripciones adecuan su función social a los tiempos modernos. En él se propone una concepción diferente tanto del/la académico/a como del/la estudiante, considerando sus capacidades y a la vez estimula sus potencialidades en función del nivel y modalidad al que se pertenezca. (BUAP, 2007).

A fin de dar respuesta a algunos de los retos de transformación que demandan las nuevas políticas socio- culturales y educativas en este mundo globalizado; a las cuales no puede sustraerse la Facultad de Enfermería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (FE-BUAP) se ha implementado el nuevo modelo educativo y académico, denominado “Modelo Universitario Minerva”¹ (MUM) que pretende “... potenciar las funciones sustantivas de la universidad como institución pública en docencia, investigación e integración social, enfatizando la necesidad de interrelacionarlas para permitir a el/la estudiante un desarrollo integral... asimismo, se propone intercomunicar los tres niveles educativos que atiende: educación media superior, educación superior y posgrado, con miras a propiciar el fortalecimiento de una identidad universitaria que nos permita como comunidad, consolidarnos de acuerdo con los apartados de su ideario institucional ...” (BUAP, 2007).

Del mencionado modelo es conveniente resaltar su orientación sociocultural, misma que da prioridad al aprendizaje desde el exterior hasta el interior del sujeto, a fin de que mediante su propio proceso de internalización los alumnos reconstruyan significados en lugar de reproducirlos simplemente. En forma complementaria se pretende que el aprendizaje se proyecte en distintos escenarios que trascienden el aula; consecuentemente “... la integración disciplinaria tiene como objetivo vincular la formación universitaria del estudiante con la realidad socioeconómica, cultural y de investigación científica que impera en el entorno...” (BUAP, 2009)

Respecto al área de la salud en el que se ubica enfermería, el reconocer que el cuidado de la salud institucional o en la comunidad, es proporcionado a los usuarios por personal de enfermería de distintos niveles educativos (auxiliar, técnico, profesional o en formación) mediante una relación interpersonal en la cual interactúan un conjunto de costumbres, creencias, valores y actitudes heredados de un pasado colectivo, de una historia personal, rodeados de símbolos profesionales y de referentes teórico-prácticos

¹ En honor a la diosa romana de las artes, los oficios y la sabiduría que aparece en el escudo de la BUAP y que simboliza el progreso del intelecto.

con un significado particular que les fueron proporcionados en el ámbito escolar; impulsó a los miembros del equipo a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo vincula el/la alumna/o de pregrado, los principios de la enfermería transcultural en el cuidado de la salud humana, durante sus prácticas profesionales en la comunidad?, fijándose como objetivo de investigación: Identificar la vinculación realizada por estudiantes, de los enfoques teóricos de la enfermería transcultural en la práctica profesional comunitaria, para detectar incongruencias entre el saber y el hacer profesional e implementar estrategias que disminuyan la brecha entre el perfil ideal y el real.

Referentes Teóricos

De acuerdo a lo citado por Luchetti (2008), diversidad es variedad, desemejanza, diferencia enriquecedora; lo cual obliga a considerar la diversidad en el aula como una fortaleza y entender que al ofrecer a todos los educandos iguales secuencias didácticas y pedirles los mismos productos, sólo se ahonda en la desigualdad y se actúa de manera inequitativa ya que se sabe que ni los individuos ni los grupos son homogéneos; negando en la práctica docente lo que es una realidad en los hechos.

Pero el espacio áulico no es el único sitio donde se promueve el conocimiento, sino que existen diversos ambientes que fomentan el desarrollo del individuo, mediante la incorporación de significados y experiencias sociales o de su entorno, creando de esta manera una relación dialéctica entre nuevos conocimientos y discernimientos previos. Esta acepción no es novedosa para la disciplina de enfermería, ya que su formación académica exige trascender los espacios áulicos y concretar en acciones reales los enfoques teóricos del cuidado de la salud humana en las personas o grupos sociales que requieren de sus servicios. Sin embargo, aunque se reconoce la importancia de los denominados “nuevos ambientes de aprendizaje”, entendidos como “...la creación de una situación educativa centrada en el educando que fomente su autoaprendizaje y el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo y el empleo o no de tecnología de la información y de las telecomunicaciones... que permitan al educando un estudio independiente y un trabajo en equipo cooperativo...” (Ferreiro, 2006), conviene precisar que en enfermería se le da especial énfasis a la misma comunidad y entorno social como infraestructura y apoyo académico, por su fuerte impacto en el desarrollo profesional del estudiante y la conclusión de sus estudios debido a que fortalece de manera vivencial el perfil de egreso de los educandos.

Así, las prácticas profesionales y las visitas con enfoque sanitario que realiza el estudiante de enfermería de la FE-BUAP, se implementan en una variedad de escenarios reales como: servicios hospitalarios generales y de especialidad, centros comunitarios de salud, escuelas, guarderías infantiles, estancias para adultos mayores, e incluso la misma población o comunidad, entendida esta última como “un grupo de personas con ciertas características con intereses comunes y que viven dentro de una misma área geográfica, dentro de una sociedad mayor...” (Morón, 2000). Aunque dichos

escenarios tienen innegables repercusiones en el éxito o fracaso del aprendizaje y avance del discente; no siempre el docente es capaz de apreciar en toda su magnitud el impacto entre el aprendizaje realizado en el aula y su aplicación práctica en los ambientes de trabajo o en la comunidad, ya que en estos escenarios las actividades del estudiante estarán a la vista de todos y el temor a la crítica de otros puede inhibir sus conocimientos o habilidades previas; siendo en ocasiones amonestado o ridiculizado por el docente, debido a alguna falla cometida, con la reprimenda de “no haberlo practicado lo suficiente”, a pesar de saber que la simulación didáctica en los laboratorios escolares nunca serán lo mismo que la vivencia experimentada en la realidad social.

La estrategia de aprendizaje asignada a los alumnos que participaron en este estudio, para abordar el cuidado de la salud de las personas atendidas por ellos en la comunidad, fue el denominado “estudio de casos”, porque permite el análisis de una situación real, cuya finalidad es que el o los sujetos que lo implementen sean capaces de estudiar a partir de éstas, otras situaciones propias o ajenas a la “experiencia real de quien las discute o la presenta”. Como estrategia de aprendizaje activa, tiene un primer momento de actividad individual y otros de trabajo en equipo. El estudio de casos es un informe escrito, breve y conciso sobre una situación “real”, concreta y cercana a todos de una u otra forma, que genera interés y provoca reflexión; en su contenido se describe una situación ocurrida a una institución, empresa, grupo de personas o a una persona en particular, proporcionando información suficiente como lugares, cifras, hechos, momentos, que permitan su comprensión y valoración para asumir una actitud proactiva fundamentada en argumentos válidos. (Ferreiro, 2006)

Pero este cuidado profesional de enfermería requiere ser concebido en esencia, tanto por el docente como por el educando, como un proceso de relación humana que implica una actitud de interés, responsabilidad y compromiso afectivo con las necesidades de otro ser humano que requiere ayuda; consecuentemente el cuidado de enfermería debe ser una participación con, por y para el otro, lo cual precisa involucrarse solidariamente en una relación exenta de dominio, explotación, desconfianza y paternalismo. Actualmente se cuenta con varias teorías y modelos conceptuales que describen, explican y predicen cómo los cuidados de enfermería son susceptibles de afectar al individuo, orientando las acciones para conseguir objetivos precisos relacionados con su estado de salud.

Para teóricas del cuidado de enfermería, no hay razones científicas ni morales que justifiquen la pretensión de imponer las propias valoraciones a otra persona. Desconocer los mitos, las visiones, los símbolos, las creencias y valores “de los otros” conduce inexorablemente al desconocimiento de los patrones de comportamiento existentes en el inconsciente colectivo que constituyen experiencias básicas que orientan su ser social.

Desde la perspectiva teórica de la diversidad y la universalidad de los cuidados culturales, a los profesionales de enfermería se le ubica como cuidadores en una relación dialógica con las personas a las que brindan su atención, reconociendo que las diferencias y la diversidad de las costumbres y las formas de vida exigen el respeto a

los demás, con la plena aceptación de que no hay mejores o peores creencias y opiniones (sólo son diferentes) y que nadie tiene la verdad ni la razón absoluta.

Según lo reportado por Marriner (2005), Madeleine M. Leininger es la fundadora de la enfermería transcultural, cuyo enfoque sostiene que los conocimientos y la práctica de la enfermería profesional deben tener una base cultural, de manera que los cuidados profesionales proporcionados tengan una conceptualización, una planificación y una aplicación basadas en la cultura del usuario. Para ella, la cultura "... se refiere a los valores, creencias, normas y modos de vida que son aprendidos, asumidos y transmitidos por un determinado grupo y que guían sus pensamientos, decisiones, acciones o patrones de comunicación..." Afirma que con el tiempo habrá una práctica de enfermería que reflejará diferentes tipos de cuidados definidos según la cultura, clasificados y comprobados, como guías para proporcionar cuidados sanitarios a las personas. Hace esta predicción porque para ella la cultura es el medio más amplio y holístico de conceptualizar, entender y ser eficaz para el cuidado de las personas.

En su opinión, las/os enfermeras/os no pueden separar las visiones del mundo, la estructura social y las creencias culturales (populares y profesionales) de la salud, el bienestar, la enfermedad o los cuidados, cuando trabajan con diferentes culturas, debido a que estos factores se encuentran estrechamente asociados. Por otra parte Leininger afirma que la ceguera cultural, el shock, el etnocentrismo por parte de las enfermeras reducen en gran medida el descubrimiento de conocimientos culturales y, consecuentemente, la calidad de los cuidados proporcionados a los pacientes. Más aún, afirma que los cuidados culturalmente congruentes son los que dejan a las personas convencidas de que han recibido "buenos cuidados", y son una poderosa fuerza sanadora para la salud.

Algunos supuestos que constituyen la teoría de los cuidados de Leininger son los siguientes:

- a) los cuidados humanos son un fenómeno universal, pero las expresiones, procesos, formas estructurales y patrones de los cuidados varían de unas culturas a otras.
- b) La enfermería es un fenómeno transcultural, dado que las/os enfermeras/os interaccionan con los pacientes, así como con los profesionales de otros grupos, y se requiere que estas profesionales identifiquen y empleen datos culturales enfermera-paciente y del sistema.
- c) Las prácticas para los cuidados propios y ajenos varían de unas culturas a otras y en los diferentes sistemas de cuidados populares y profesionales.
- d) No puede haber curación sin cuidados, pero puede haber cuidados sin curación.

A partir de sus estudios de investigación, desarrolló diferentes afirmaciones teóricas, entre las que se pueden mencionar:

- a) Cuando las enfermeras trabajan dentro de una cultura extraña a ellas, con diferentes valores o conductas en cuanto a los cuidados de enfermería, se producen signos patentes de conflictos y problemas culturales.

- b) Cuanto más dependa el personal de enfermería de actividades y labores de tipo tecnológico, mayores serán los signos de distanciamiento interpersonal y menor la satisfacción del paciente.
- c) Cuando las intervenciones de enfermería proporcionen cuidados específicamente adaptados a la cultura de los pacientes, éstos mostrarán signos de satisfacción personal.

Para ofrecer un cuidado competente y sensitivo se implementará lo que Leininger denomina los modos de acción del cuidado, basadas en la evaluación de los beneficios y riesgos de creencias, valores y modos de vida. Dichas formas de acción se refieren a la preservación o mantenimiento de prácticas y creencias; a su negociación o acomodación y a la reestructuración.

Metodología:

El diseño del presente estudio de investigación fue: descriptivo, exploratorio, de alcance transversal, no experimental y comparativo (Polit&Hungler, 2000)

La población se conformó por 93 estudiantes que se encontraban cursando el séptimo cuatrimestre de Licenciatura en Enfermería en la FE-BUAP, de ambos sexos y de diferentes edades, quienes habían cursado el 80% de las asignaturas correspondientes al plan de estudios 2001, entre las que se incluían materias relacionadas con los enfoques teóricos que sustentan el saber, el quehacer y el convivir disciplinario. El muestreo fue no probabilístico por disponibilidad. La muestra estuvo conformada por dos grupos (A y B), con 23 estudiantes cada uno (18 mujeres y 5 hombres), quienes realizarían la prácticas profesionales enfocada a brindar cuidados a personas en instituciones sanitario asistenciales a fin de vincular el conocimiento teórico.

Criterios de Inclusión: Alumnos de la FE-BUAP del programa educativo de pregrado escolarizado y cuyo kárdex académico evidenció un avance del 80% en el mapa curricular, así como haber aprobado las asignaturas donde les imparten los enfoques teóricos de la disciplina, aceptar participar en la investigación y estar próximos a salir a su práctica profesional.

Materiales: Se aplicó una guía de entrevista a los estudiantes de enfermería (GEETDET), para obtener datos tanto sociodemográficos y escolares como su conocimiento sobre alguna teoría disciplinaria con enfoque transcultural, así como las estrategias de acción y decisión a implementar en el cuidado de la salud de las personas atendidas durante sus prácticas profesionales en instituciones sanitario asistenciales de la localidad poblana.

La guía de entrevista incluyó cuatro apartados; en el primero se obtuvieron datos generales y sociodemográficos del estudiante como: edad, sexo, estado civil, condición laboral, sección académica, porcentaje de avance académico evidenciado en su kárdex escolar; el segundo rubro contempló 16 reactivos orientados a identificar su conocimiento de algún modelo de cuidado de la salud con enfoque transcultural. En el

tercer apartado se les pidió la descripción de los modos de actuación profesional que consideraban indispensables implementar en la atención de las personas para ayudarlas, apoyarlas y/o capacitarlas en la promoción o conservación de su salud. En la cuarta sección se les solicitó caracterizaran brevemente la actuación docente de la profesora que les impartió la asignatura donde revisaron los modelos teóricos del cuidado de enfermería, el énfasis puesto en alguno de ellos y expresaran su opinión respecto a su experiencia de aprendizaje al cursar la asignatura con la/el titular de la materia.

Así mismo se les solicitó desarrollaran durante su práctica profesional un “estudio de caso” y lo entregaran al final de la misma a los investigadores, con el compromiso de que serían asesorarlos en las dudas que les surgieran durante su aplicación. Esta estrategia de aprendizaje permitió contrastar la información que habían proporcionado en el tercer rubro de la guía de entrevista.

Procedimiento: Posterior a la aprobación diseño del protocolo de investigación por el Cuerpo Académico de Educación y Gestión para el Cuidado, se requirió que la Dirección de la FE-BUAP otorgara facilidades académico-administrativas para disponer de tiempo, espacio, materiales, mobiliario, documentos y otros recursos necesarios para la implementación de la investigación, logrando obtener apoyo en lo solicitado. Por otra parte, se realizaron ajustes en las actividades académicas de los miembros del equipo para facilitar su asistencia a la mayoría de las reuniones de trabajo para conocer los avances de la investigación y hacer las aportaciones que se estimaran necesarias. En casos de imposibilidad de acudir en forma presencial, se logró la coordinación de las funciones de investigación vía electrónica.

Al finalizar la práctica realizada por los estudiantes seleccionados, se les citó a una reunión específica para que entregaran su estudio de caso. La entrevista a los alumnos con este propósito se efectuó en 35 minutos en promedio. El 100% de los estudiantes entregaron el estudio de caso.

Ética del Estudio: Se observaron las disposiciones de la Ley General de Salud en materia de investigación en seres humanos (SS, 1998), según lo establecido en el siguiente articulado: Artículo 13, prevaleció el respeto a su dignidad, la protección de sus derechos, seguridad y bienestar. Respecto al artículo 14, fracción V, la participación en el estudio fue voluntaria previa información verbal; explicándoles que podrían retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna repercusión personal o académica; de acuerdo al artículo 16 se protegió el anonimato; los datos fueron del conocimiento exclusivo del equipo investigador, quienes depositaron los instrumentos en un archivo específico y una vez elaborado el reporte de investigación, se destruyeron.

Estrategias de análisis: De los datos cuantitativos se obtuvieron frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y variabilidad. Los datos se presentaron mediante cuadros y el texto fue procesado en Word. Los 2 últimos apartados de la entrevista fueron analizados en sesiones plenarias colegiadas a fin de promover la participación de todos los integrantes del equipo en la interpretación en la respuesta de

los alumnos, respetándose el anonimato de los involucrados (alumnos y docentes). Similar tratamiento se dio a los estudios de caso, cuyo contenido se cotejó con el tercer apartado de las guías de entrevista para establecer su coherencia y congruencia.

Resultados

El promedio de edad de los estudiantes de enfermería fue de 22 años, 2 alumnos de género masculino (20%) vivían en unión libre, 1 (10%) era casado y 7 (70%) permanecían solteros; de las mujeres 21 (58.3%) estaba solteras, 6 restantes (16.6%) eran casadas, 6 (16.6%), 2 (5.5%) eran divorciadas y 1 (2.7%) fue viuda, 12 (33.3%) trabajaban como auxiliares de enfermería y 24 (66.6%) dependían económicamente de sus padres o de su pareja; 6 hombres (60%) trabajaban y 4 no (40%)

Del Grupo A, 15 educandos (65.2%) contestaron acertadamente los reactivos sobre el enfoque teórico transcultural, mientras que del grupo B 12 alumnos (52.1%) acertaron en las respuestas. Los ensayos de 17 alumnos (73.9 %) del grupo A presentaron datos más completos e investigaron aspectos socioculturales de las personas atendidas, sirviéndoles de base para el diseño de sus intervenciones de práctica profesional, y procuraron respetar las creencias y prácticas relacionadas con la salud y la enfermedad de las personas atendidas; mientras que sólo 9 (39.1%) estudiantes del grupo B integraron este tipo de información. El 60% de estudiantes reportaron haber establecido relaciones satisfactorias con la población atendida; mientras que un 40% de informaron resistencia a los cuidados proporcionados o a las sugerencias para continuar el tratamiento, la cual se relacionó con razones culturales o experiencias negativas respecto al cuidado a la salud, referidas por otros familiares o amigos; observando imposición de creencias médicas en el usuario, por parte de los estudiantes.

En relación a las características de las docentes que les impartieron la asignatura donde se analizan los enfoques teóricos del cuidado de la salud, ambas tienen el mismo grado académico y antigüedad como docentes; sin embargo, la maestra del grupo "A" fue descrita por los discentes como respetuosa de las ideas de los alumnos o de sus conocimientos, empática, estimuló su participación individual y grupal sin ridiculizarlos en caso de que se equivocaran, utilización de diversas estrategias de enseñanza como el sociodrama, la demostración y el estudio de caso y dió especial énfasis al enfoque teórico transcultural de Madeleine Leininger. El 100% de los alumnos manifestaron que recomendarían a esta docente para que otros compañeros tomaran la asignatura con ella. Los estudiantes del grupo "B" describieron a la profesora como exigente, faltista, impositiva, regañona, que gustaba de ridiculizarlos, sólo les distribuyó los temas del programa para que ellos los expusieran al grupo, sin proporcionarles asesoría para su presentación. La exposición oral, el interrogatorio, y la presentación de trabajos en equipos, fueron las estrategias empleadas con mayor frecuencia por la docente. Los alumnos opinaron que aunque conocieron algunas de las teorías del cuidado de la salud humana, las revisaron en forma breve, superficial y sin ningún

ejemplo; 15 alumnos opinaron que no recomendarían a otros compañeros tomar la asignatura con ella en el futuro.

Conclusiones y Sugerencias

La institución educativa del siglo XXI requerirá ser un ecosistema esencial para promover o inhibir las capacidades y el avance en la diversidad cultural del sector estudiantil, pero compete al maestro tomar consciencia de su papel en la realidad plural de la comunidad escolar.

Mediante la implementación del Modelo Universitario Minerva (MUM), se pretende impulsar cambios sustanciales en está en el rol docente. Una labor que en opinión de Vázquez (2014) resulta bastante difícil lograrlo por varias razones entre las que menciona:

- i) Los docentes se consideran a sí mismos, especialistas en una disciplina científica y han venido desempeñándose de acuerdo a un modelo “tradicional” centrado en la enseñanza debido a que ese es el modelo en el que se formaron.
- ii) Los especialistas en una disciplina científica no reciben formación docente, tal como sucede en la preparación de profesores de niveles básicos.
- iii) La percepción de una disyuntiva entre el tiempo dedicado a la investigación disciplinar y el tiempo dedicado a la formación docente y a la investigación de la práctica. Siendo esta esencial (a nuestro juicio), pues no se puede transformar lo que se desconoce.
- iv) Existencia del comportamiento inercial de acuerdo con pautas del pasado, o dicho de otra manera, la resistencia al cambio.

En coincidencia con estas afirmaciones, uno de nuestros grandes retos es descubrir estrategias que procuren el pleno entendimiento, la comunicación compartida y las bases para el desarrollo de redes escolares o comunidades de aprendizaje, en las cuales se planteen tareas educativas como verdaderos procesos de búsqueda, encuentro y sentido integrador entre su diversidad cultural. Como profesor comprometido con la diversidad, requerimos promover las situaciones de reciprocidad, igualdad e interacción empática entre la comunidad escolar.

Se coincide con Medina (2006) en que la escuela contemporánea debe ser una institución sensible a las necesidades y expectativas de los diversos grupos culturales que en ella interactúan, identificándose por las siguientes características: abierta, colaborativa, integradora-transformadora, generadora de nuevos pensamientos de acción intercultural. En este sentido el profesorado entenderá la diversidad cultural, como un ecosistema innovador y la Facultad cumplirá así su principal compromiso en el respeto a los derechos y los deberes en un estado democrático dando contenido y no sólo forma, a los valores más genuinos de las diferentes culturas y programas de desarrollo formativo de los educandos en centros, entornos y diversas comunidades en los que se desarrolla.

Para afirmar que se educa en la diversidad en nuestras instituciones de nivel superior, los alumnos deberán ser respetados no sólo en el aula sino en los distintos escenarios de aprendizaje- enseñanza, tanto en su mayor o menor rapidez cognitiva, como en sus preferencias y rechazos, en su variedad de conocimientos previos y ser apoyados por su docente; cuando sus capacidades o habilidades sean débiles o incompletos, mediante estrategias pedagógicas compensatorias (Luchetti, 2008:19); y no tratados con actitudes que denigran su condición humana; porque así no se resuelve el problema educativo, sino que se agrava.

Acorde con lo anterior, se concluye que la formación profesional universitaria del estudiante de enfermería no debe escapar a estas influencias paradigmáticas tanto en lo educativo como en lo disciplinar, por lo cual los maestros deberán implementar una práctica docente emergente, que respete la diversidad en todos sus aspectos; ya que los alumnos invariablemente reproducirán en su quehacer asistencial lo experimentado de manera vivencial tanto en el aula como en los espacios clínicos o comunitarios, cuya complejidad e imprevisibilidad en las respuestas humanas de los usuarios, exigen intervenciones que consideren esa complejidad personal y social.

A medida que nuestro mundo se vuelve más diverso, el personal de enfermería tiene la necesidad imperiosa de reestructurar modelos tradicionales del cuidado a la salud, y formarse profesionalmente en paradigmas que le permitan dar respuestas diferenciadas a los usuarios, para brindarles cuidados culturalmente competentes; ya que habrá aprendido a ser abierto, tolerante y asumir la diversidad como una condición propia de la naturaleza humana.

Un enfoque teórico que reconoce la relevancia de la multiculturalidad al proporcionar cuidados de salud, es la denominada “Teoría de la diversidad y de la universalidad de los cuidados culturales” propuesto por Madeleine M. Leininger; cuyo objetivo es proporcionar cuidados que sean coherentes con la cultura del usuario, ya que en su opinión la salud significa el estado de bienestar que se define, valora y practica culturalmente, además de reflejar la capacidad de las personas (o grupos) de realizar sus actividades diarias bajo un modo de vida culturalmente específico, beneficioso y estructurado. (Marriner, 2005)

Finalmente se sugiere fortalecer el trabajo colegiado de la planta académica, así como los enfoques teórico-metodológicos que fortalezcan educar en la diversidad de manera que exista congruencia entre la teoría y la práctica; porque de forma similar como la educación formal no puede restar importancia a la diversidad social de los educandos; ellos tampoco pueden ignorar la multiculturalidad de los grupos sociales en el cuidado de su salud; pues sólo así se fortalecerá durante su relación humana el valor de respetar las creencias, etnia, cultura, clase social y preferencia política de la persona. Se recomienda estar abierto a los nuevos paradigmas en materia educativa; pues si bien este enfoque parece ser el correcto, no ofrece soluciones mágicas e instantáneas. Al igual que todos los conceptos valiosos es complejo; nos exige cuestionar, reflexionar y seguir cambiando (Luchetti, 2008).

La reflexión crítica de nuestra práctica docente cotidiana, nos conducirá a reconocer contradicciones, fallas y aciertos; así como a confrontación de ideas que nos conducirán a transformaciones en nuestra esencia educativa, dándole un nuevo significado.

Referencias Bibliográficas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007) Modelo Universitario Minerva. Modelo Educativo Académico. México. p.29.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009) Fundamentos Modelo Universitario Minerva, 2ª ed., BUAP, Puebla, México. pp. 183, 185.

Ferreiro, Gravié Ramón (2005). Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo, 2ª reimpr. Trillas, México. p. 109

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2012) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, 5ª reimpr., Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V., México. p. 13

Luchetti, Elena (2008) Guía para la formación de nuevos docentes, Ed. Bonum, Buenos Aires, Argentina, pp.19-22

Marriner- Tomey, Ann (2005). Modelos y Teorías en Enfermería, 3ª Ed., Harcourt Brace, Madrid, España, pp.501-506

Medina, Rivilla Antonio; (et.al) (2006) Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación, Pearson Educación – Prentice Hall, Madrid España. pp.29, 37

Morón, Marchena José Luis (2000). Nuevas demandas de la Sociedad Actual: Educación para la salud y Educación para el Consumo, Gipda – Kronos S.A., Sevilla España, p. 27

Müller, Marina (2008) Formación docente y psicopedagógica, Ed. Bonum, Argentina, p. 79.

Polit & Hungler, (2000) Investigación en Enfermería, 6ª , McGraw Hill. México. P.153.

Perrenoud, Phillipe (2007) Diez nuevas competencias para enseñar, Colofón, S.A. de C.V., México, pp. 48-49

Secretaría de Salud (1998) Legislación Sanitaria, 2ª , Ediciones Delma, México, pp.194-197.

Vázquez, Sánchez Jorge (2014) Memorias en extenso del VI Congreso Internacional de Educación: Identidad Cultural y Desarrollo Social en la Contextualización Curricular. Instituto Multidisciplinario de Especialización. México. p.6

GUADALUPE ASİYADHET GONZALEZ RODRIGUEZ

Minaryuzakiga66@hotmail.com

EJE TEMÁTICO:

Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo

económico.

TÍTULO DEL TRABAJO:

El arte y la convivencia. Un enfoque desde la exploración y el desarrollo.

Resumen.

¿Por qué el arte y la convivencia en la escuela primaria?

Es una pregunta que este pequeño trabajo trata de explicar a partir de estrategias que se han llevado a cabo en la escuela primaria.

En este caso la importancia del arte en la escuela primaria y cómo a través de la enseñanza de est se puede transformar las habilidades, actitudes y comportamientos de los alumnos y sobre todo que encuentran la relación que existe entre lo que se vive día a día y lo que se enseña en las aulas.

El arte y la convivencia. Un enfoque desde la exploración y el desarrollo.

Introducción.

Hablar de arte es algo muy grande e insospechado. Es una ruta que muy pocas personas quieren seguir ya que se tiene la idea de que el arte solo es para unas cuantas personas, personas que tienen cierta posición social o solvencia económica. Pero en el caso de México con la reforma Educativa para la Educación Básica desde 2009 se ha integrado al curriculum de la Educación Básica, es por eso que la presente ponencia habla de esto, de como el arte nos puede ayudar a construir ciudadanos más sensibles y consientes de la realidad en que se vive.

La presente ponencia se encuentra dividida en tres apartados:

- El primer apartado consta de hablar sobre el concepto de arte y de educación artística que se esta trabajando actualmente en nuestras escuelas.
- En el segundo apartado menciono algunas actividades que he realizado a lo largo de mi práctica docente en donde el arte nos ha ayudado a transformar el pensamiento de los alumnos y de cómo se sensibilizaron ante las problemáticas que los rodean.
- En el tercer apartado menciono algunas conclusiones y propuestas de trabajo en las que voy a seguir enfocándome para vincular el arte y la convivencia.

Que es arte y la educación artística en nuestras escuelas.

En lo personal tengo que mencionar que el arte es un lenguaje, un lenguaje netamente humano con el cual podemos transmitir todas nuestras emociones, sentimientos e ideas y que al mismo tiempo va abriendo nuestra mente, ya que no solamente vemos las cosas de manera unidireccional, el arte nos abre un abanico de posibilidades en las cuales podemos ver el mundo desde diferentes perspectivas. Según Tatarkiewicz el arte es un concepto “abierto” puesto que son el resultado de muchas ideas y que no solamente se refiere a un solo concepto. Por lo cual se encuentra al alcance de todas las personas, por lo cual es una forma de lenguaje y de expresión. Por lo cual las artes dan respuesta a lo que va

pasando día a día en nuestro mundo, ya que da respuesta a todos los cambios que estamos viviendo en la actualidad ayudando a que exista una transformación en los alumnos; transformación ideológica y en el desarrollo de competencias para la vida.

En el caso de la educación artística hay primeramente que hablar sobre lo que es y como se pueden definir

En lo que se refiere a la enseñanza de las artes en la educación básica¹ podemos tomar en cuenta tres tendencias que existen en la actualidad:

- Educación por el arte: *educación en donde se pretende acercar a los individuos al lenguaje de las disciplinas artísticas. (creación de artistas)*
- Educación a través del arte: *este tipo de sistema pedagógico y creativo mejora los resultados e incentiva la transferencia cognitiva positiva; ya que parte del conocimiento de sí mismo, sensibiliza, fomenta el crecimiento personal, desarrolla la capacidad crítica y hay una mejora en la comprensión de la realidad en la que se vive.*
- Educación en las artes: *aprendizaje sistemático de habilidades y formas de pensar y al mismo tiempo de presentar las diferentes disciplinas que a lo largo va a mejorar algunos aspectos escolares y un mayor conocimiento de la identidad cultural que lo rodea.*

En lo personal y en las aulas mi propuesta de trabajo es la educación artística a través de la enseñanza de las artes, ya que al sensibilizar a los alumnos pueden tener empatía con otras personas y dar soluciones pacíficas a los conflictos que presentan, a su vez que se hacen más críticos de la realidad que los rodea y proponen soluciones a dichos conflictos, cooperan con sus iguales, se responsabilizan , se ve más tolerancia y valoración de su trabajo y de los demás.

Estrategias.

En lo personal la forma en la que trabajo la clase de educación artística es la apoyada por el IMASE en donde se tiene una línea de exploración; siendo esta *una pregunta abierta, enfocada, que incorpora elementos y conceptos encontrados en un trabajo artístico específico, y está relacionada con las*

¹ Tomado del libro de artes sep

preocupaciones de los estudiantes y maestros. Invita a preguntar, guía toda nuestra exploración y sirve como un marco para la construcción de lecciones experienciales²

Una línea de exploración es una pregunta abierta, enfocada, que incorpora elementos y conceptos encontrados en un trabajo artístico específico, y está relacionada con las preocupaciones de los estudiantes y maestros. Invita a preguntar, guía toda nuestra exploración y sirve como un marco para la construcción de lecciones experienciales³

Es decir que la línea de exploración ha sido creada para que los alumnos y docentes creen y exploren a partir de la relación con una obra de arte al mismo tiempo que se desarrolla la imaginación al tener en cuenta la experiencia vivida. En donde los alumnos realizan actividades experimentales haciéndolos a que ellos mismos se pregunten sobre cómo se lleva a cabo el proceso creativo (que dialoguen con la obra de arte y con el mismo artista) y que se expresen con un lenguaje esencial con respecto a la obra que se está estudiando (o de los que se toman los referentes). La ventaja de trabajar a partir de la lluvia de ideas es que es un proceso que puede ir y venir de acuerdo a las necesidades del grupo y que nosotros como maestros detectemos por lo cual esta variedad de ideas va a dar como resultado variadas propuestas de trabajo. Pero existen un par de pasos antes de realizar el proceso de la lluvia de ideas que son:

- La selección de un trabajo artístico⁴
- Revisión del trabajo artístico para conocerlo y poder estudiar el contexto de desarrollo y así sacarle el mayor provecho posible.

Después de esto se realizan una serie de categorías de la lluvia de ideas⁵ que son:

² Tomado del texto *Ingresando al Mundo del Trabajo Artístico* de la *Guía para Diseñar un Plan de Estudios de Educación Estética*

³ Tomado del texto *Ingresando al Mundo del Trabajo Artístico* de la *Guía para Diseñar un Plan de Estudios de Educación Estética*

⁵ Tomado del texto *Ingresando al Mundo del Trabajo Artístico* de la *Guía para Diseñar un Plan de Estudios de Educación Estética*

CATEGORÍAS DE LLUVIA DE IDEAS

El trabajo artístico	Es aquí donde se observa la obra y se describe lo que ese nota en el trabajo artístico por sí mismo. Puede responderse con las preguntas <i>¿Qué notas en el trabajo artístico?, ¿Qué ves? ¿Qué oyes?</i>
Preguntas	Son aquellas preguntas que pueden surgir a partir de la observación del trabajo artístico y lo que la obra provoca a la curiosidad misma es decir las preguntas que pueden ser contestadas no solamente viendo u oyendo la obra artística
Información Contextual	Es todo el contexto que rodea a la obra, es decir, su contexto social, cultural, histórico, biográfico del trabajo y del artista mismo.
Conexiones personales/culturales	Aquí es donde se muestra lo que nos evoca la obra artística no solamente a nivel personal sino que conexiones curriculares puede tener
Ideas de actividades	Aquí se pueden plasmar las ideas a nivel experiencial que van a ir surgiendo a lo largo de la lluvia de ideas. Cabe mencionar que dichas actividades surgen a partir del trabajo que se realiza entre los maestros. Las actividades pueden estar basadas en el trabajo artístico o en el currículum
Posibles líneas de exploración	Estas son las posibles líneas de exploración que pueden surgir a partir de la lluvia de ideas
Ideas clave	Aquí TODAS las ideas y respuestas dadas durante la lluvia de ideas son importantes por lo

cual se anotan en una pequeña lista en donde se muestran los intereses para el docente y para el mismo grupo.

Cabe mencionar que dichas categorías se pueden acomodar como se necesite de acuerdo con lo que se desea trabajar y explorar.

El diseño de las actividades se va a basar en la línea de exploración, ya que a partir de ella se realizan las lecciones experienciales basándose en la esencia de la Educación estética. Dichas lecciones tienen una gran variedad de actividades que construyen la experiencia de los estudiantes y todas las actividades que se van a realizar van a apoyar la línea de exploración.

Algunas de las características que hay que tomar en cuenta en el diseño de las actividades y de las lecciones de exploración y de experiencias son:

- Diseñar actividades prácticas experienciales relacionadas con la línea de exploración incorporando el quehacer artístico, reflexión, preguntas, información e investigación contextual de la obra.⁶
- Se crea el aprendizaje centrado en los alumnos, incluyendo actividades para explorar y descubrir.
- Integra a la experiencia de educación como co-aprendiz con los estudiantes.
- Hacer preguntas abiertas durante las clases.
- Enfatiza el desarrollo de las habilidades de observación y percepción a través de preguntas de descripción, análisis e interpretación.
- Las actividades que se diseñan dan solución a problemas que involucren la imaginación tanto individual o grupal.

⁶ Tomado del texto ingresando al Mundo del Trabajo Artístico. Guía para Diseñar un Plan de Estudios de Educación Estética

- Explora múltiples modalidades de aprendizaje para profundizar en el entendimiento de un concepto.
- Se reflexiona de manera individual y grupal sobre lo trabajado y lo que nos deja la experiencia de dicho trabajo.
- Se reconocen múltiples perspectivas e interpretaciones durante la realización del trabajo enriqueciéndose de manera grupal y re significando los conceptos vistos
- Se realizan conexiones entre la propuesta en la línea de exploración, contenidos curriculares y la vida de los estudiantes
- Genera nuevas conexiones tanto relacionadas con el ámbito artístico como si no.

Al finalizar se invita a que los alumnos realicen algunas reflexiones con ayuda de preguntas que el docente ira realizando para que puedan expresar lo que les dejo la experiencia y la línea de exploración y al mismo tiempo con otras asignaturas, así como el lenguaje que se aprendió durante la sesión y las conexiones que hicieron en el desarrollo del proceso de exploración.

Me di cuenta que se entretrejían muy bien la relación entre la teoría y la práctica y las duplas de trabajo, en donde en ocasiones no se veía en donde terminaba un lenguaje artístico e iniciaba el otro. Fue un lugar en donde las experiencias vivenciales fueron muy significativas dando pie a discusiones enriquecedoras en donde todos exponíamos nuestros argumentos y dudas resolviéndose en ese momento entre todos. Se abrió un canal de comunicación importante para el desarrollo de la clase en donde todos aprendíamos a la vez (cada quien a su ritmo) y se fueron cambiando las estructuras mentales de cada uno y la manera de ver a la educación artística en el aula.

Por lo cual las estrategias que planteo se encuentran basadas en dicha línea de exploración. A continuación pondré un ejemplo de cómo he llevado a cabo dicho trabajo con los alumnos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES 1.

ASIGNATURA:		CAMPO FORMATIVO:	APRENDIZAJE ESPERADO:		CONTENIDO	
2do. Grado.	Exploración de la Naturaleza y la sociedad. Bloque 2		Exploración del mundo natural y social	2do. Grado	Describe, tomando en cuenta el frío, el calor, la abundancia o la escasez de agua, las características de los lugares donde viven plantas y animales silvestres.	2do. Grado
4to. Grado	Ciencias Naturales Bloque 2	4to. Grado		Explica que las relaciones entre los factores físicos (agua, suelo, aire y Sol) y biológicos (seres vivos) conforman el ecosistema y mantienen su estabilidad.	4to. Grado	Ecosistema: relación entre los factores físicos y biológicos de la naturaleza. Alteración de la estabilidad del ecosistema por la modificación de alguno de los factores que lo conforman. Valoración de estrategias locales o nacionales orientadas a mantener la estabilidad de los ecosistemas.
5to. Grado	Ciencias Naturales Bloque 2					
6to. Grado	Geografía Bloque 2					
		5to. Grado		Compara las características básicas de los diversos ecosistemas del país para valorar nuestra riqueza natural.	5to. Grado	Ecosistemas terrestres y acuáticos del país.

		6to. Grado	Relaciona los climas con la distribución de la vegetación y la fauna en la Tierra.		<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la riqueza natural del país.
				6to. Grado	Distribución de climas, vegetación y fauna en la superficie continental y marítima.

¿Cómo a partir de la exploración corporal con diferentes calidades de movimiento, inspiradas en las relaciones que podemos tener con los ecosistemas como en la obra *Matières, Mouvements, Reliefs*, es posible crear ambientes e improvisar frases de movimiento en grupo en que se recreen dichos ecosistemas?

Exploración creativa

- ¿Qué es un ecosistema? ¿Qué clases de ecosistema conocen? ¿Cuáles son los ecosistemas que les gustan? Describan alguno que les guste. Registrar los comentarios. (3 min)
- Reunirse en equipos con quien tengan afinidad de un ecosistema. En 3 minutos describan los animales y plantas característicos, el clima y las características del suelo (rocoso, arenoso, pantanoso, etcétera).
- Con el material que se les proporcionará (pinturas, crayolas, papel craft, papel de china, papel crepé, plastilina, aserrín) recreen el hábitat del ecosistema en el que explorarán (10 minutos)
- Elijan un animal y planta característico, identifiquen las calidades de sus movimientos e improvisen movimientos con las manos, brazos y piernas, buscando diferentes relaciones con el hábitat. Fijen algunos de los movimientos explorados y creen alguna frase.
- Observar el video de la obra *Matières, Mouvements, Reliefs* de GæleCourtet. Comentarios y reflexiones.

<https://www.youtube.com/watch?v=lrWaf2ovGY4>

OBSERVACIONES FINALES:



SECUENCIA DE ACTIVIDADES 2						
ASIGNATURA:		CAMPO FORMATIVO: Exploración del mundo natural y social	APRENDIZAJE ESPERADO :		CONTENIDO	
1er. Grado	Exploración de la naturaleza y la sociedad		1er. Año	Clasifica las plantas y los animales a partir de características generales, como tamaño, forma, color, lugar donde habitan y de qué se nutren.	1er. Grado	Semejanzas y diferencias de plantas y animales
2do. Grado	Exploración de la naturaleza y la sociedad		2do. Grado	Identifica diferencias y semejanzas entre plantas y animales del medio acuático y terrestre	2do. Grado	Cómo son plantas y animales del medio acuático y terrestre

¿Cómo a partir de la exploración de flexiones, extensiones y rotaciones motivadas por patrones rítmicos y sonoros de animales y objetos sonoros y ejecutadas en forma de pregunta-respuesta y unísono, se pueden crear frases de movimiento imitativas y cuadros escénicos inspirados en la imitación?

Exploración creativa

- Observen fotografías de animales y grabaciones de ambientes sonoros y exploren los movimientos característicos y los sonidos que emiten, explorar gradaciones (amplificación) de ese movimiento y sonidos.
- En grupo, generen sonidos de animales diversos y encuentren algún compañero con el cual dialogar. Mientras uno emite sonidos el otro explora flexiones y extensiones bajo la consigna de imitar con su cuerpo el sonido que el otro está emitiendo.

- Elijan el sonido de uno de los animales y creen un diálogo rítmico. Explore diferentes posibilidades de relacionarse en pareja utilizando el ritmo (acción-reacción, pregunta-respuesta o unísono). Incorporar intenciones en la voz y el gesto en relación a los movimientos seleccionados.
- Presenten sus ejercicios a sus compañeros.
- Elaboren una frase de movimiento en que articulen el diálogo de pareja, los movimientos y los patrones rítmicos. Utilicen la música propuesta por la maestra.
- Preséntenla ante sus compañeros y en plenaria noten qué observan.
- Observen cats y el rey león
- Reflexión final.

<https://www.youtube.com/watch?v=u4p-ML7jmzk&list=PL7506A5ABABB2E025&index=1>
<https://www.youtube.com/watch?v=bszUmtKRE40>

OBSERVACIONES FINALES:

Como se puede observar la exploración en este caso se realizó a través de algunos contenidos del Plan y Programas de estudio, lo cual nos facilita el trabajo con los alumnos

CONCLUSIONES

Con este trabajo realizado y con la entrada a la escuela primaria desde otro lugar pude identificar algunas necesidades y dificultades que se encuentran presentes en los docentes de primaria, ya que al no ser especialistas en la asignatura de educación artística (y en ninguno de los lenguajes artísticos que se mencionan en la educación primaria) y a pesar de conocer lo que dice planes y programas no se lleva a cabo por circunstancias ajenas a ellos o por incertidumbre sobre lo que va a pasar en el aula si los alumnos se ponen a explorar.

Sin embargo me di cuenta que es mucha la necesidad de los maestros de conocer nuevas formas de trabajo para la educación artística que ellos mismos

preguntaban en cualquier momento qué más podían hacer, cómo podían explorar o desde dónde podían explorar.

Sin embargo hay que considerar lo que pasa en las primarias y el papel que tuve frente a dos de los tres grupos de sexto grado, la expectativa que se generó al estar presente alguien con otra forma de trabajar y lo que se esperaba del trabajo realizado en la primaria y sobre todo el cómo los alumnos iban a ver desde otra perspectiva lo que son las artes.

EL CONTEXTO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO MEXICANO, EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

Lorenzo Reyes Reyes¹, Oscar Iván Reyes Maya²

Resumen.

En la ponencia se aborda el contexto del profesor universitario en México, en marco amplio, la sociedad del conocimiento, definiendo como contexto el conjunto de variables que están fuera y lejos de las organizaciones educativas pero que la afectan positiva o negativamente. Para ello se utilizaron bases de datos de instituciones internacionales y nacionales, en el marco de la globalización y reconociendo que el sistema educativo tiene una tarea asignada por la sociedad, por el modelo económico dominante y donde el sistema empresarial cada vez influye más en la determinación del perfil de profesionista que requiere el mercado laboral, para dotar de competitividad al sistema empresarial.

El contexto en el que se demanda, se diseña y se concreta el perfil del profesor universitario en México es la sociedad del conocimiento, que es punto de llegada y síntesis de una serie de organizaciones sociales y sistemas educativos, distinguiéndose de las anteriores en el aspecto de que el protagonista principal es el educando y lo que aprende en un mundo sobre informado, donde el papel sustantivo de las IES y del profesor es apoyar al futuro profesionista a cribar el verdadero conocimiento; a fin de que sea el conocimiento punto de llegada con dos principales características para el profesional, capacidad de análisis y punto de vista crítico.

En México el contexto del profesor universitario actual, no es favorable, no existe una profesionalización, no ha sido prioritario para el gobierno el apoyo a la ciencia y tecnología, el sistema empresarial pretende influir en perfil pero no apoya. Aun así en un contexto adverso, la responsabilidad del profesor universitario es acceder a un perfil de facilitador del educando que le ayude a discernir entre un gran cumulo de información, a cribar la que es trascendente de lo que no lo es; que apoye la configuración de un profesional capaz de aprender y desaprender en la vida laboral y cotidiana

Palabras clave: *contexto, globalización, información, conocimiento.*

¹ Profesor investigador de tiempo completo de la División de Ciencias Económico-Administrativas (DICEA), de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), México; e-mail: reyes_40@hotmail.com, lreyesr@taurus.chapingo.mx, Teléfono: (595) 9521500 ext.: 5529, 5015, 5001 y 5762; cel.: 595 1255196

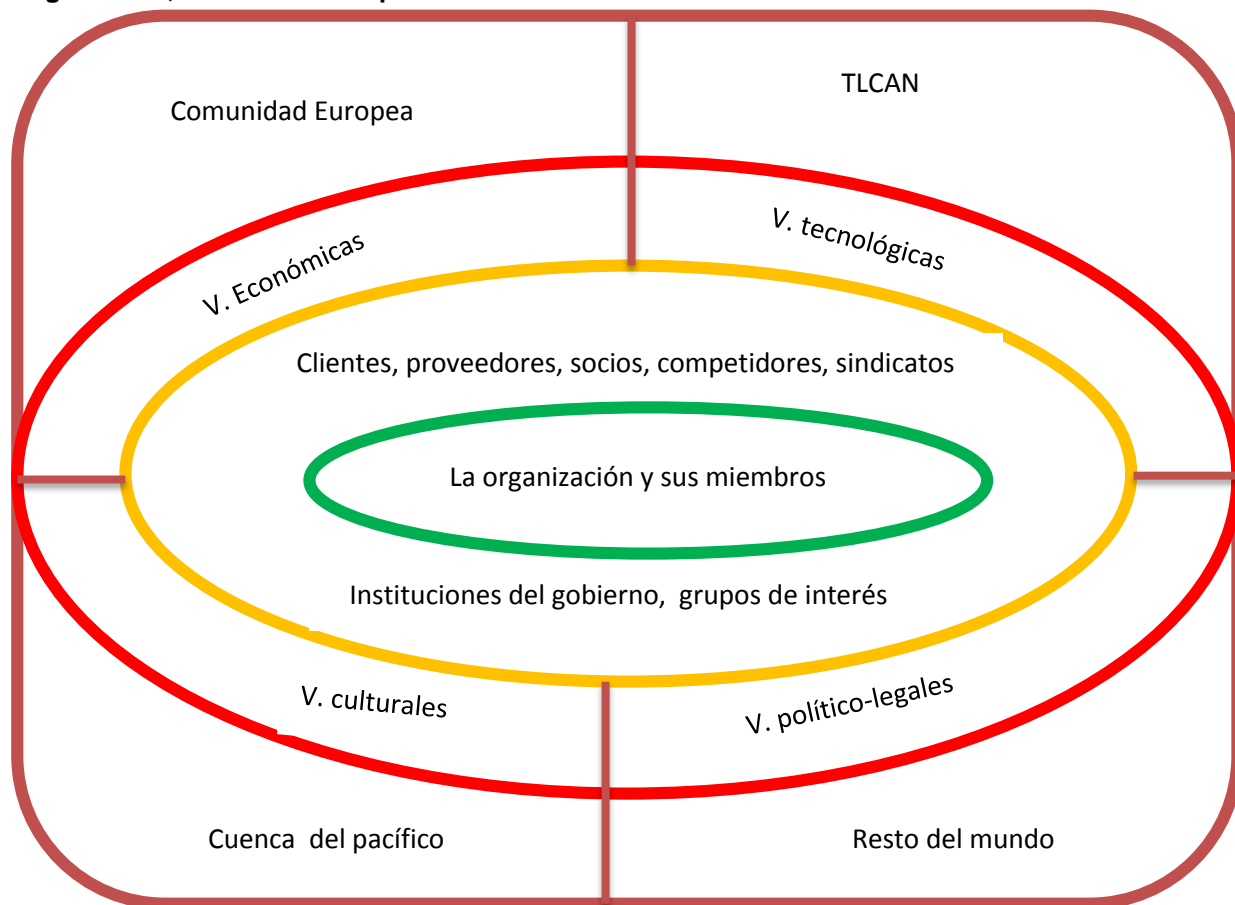
² Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), México; e-mail: oscar.reyes@uimqroo.edu.mx, oscaruach@gmail.com,

El contexto:

El contexto es definido como el conjunto de variables que están fuera y lejos (relativamente) de la organización y de sus miembros pero que pueden impactar positiva o negativamente el desempeño de la misma; generando un clima ante el cual la organización se adapta, reacciona o en el mejor de los casos se anticipa. Este contexto está compuesto por varios niveles como el de acción directa, indirecta y macro-contexto.

En el contexto de acción directa se ubican los clientes, los proveedores, los competidores, las oficinas del gobierno, los sindicatos y otros grupos de interés; en el de acción indirecta se identifican las siguientes variables: económicas, tecnológicas, político-legales y culturales, mientras que en el macro-contexto se encuentra lo que Omaha (1990) define como el mundo triádico (Comunidad Europea, Tratado de Libre Comercio de América del Norte-TLCAN, la Cuenca del Pacífico) y el resto del mundo

Figura No.1, El contexto del profesor en la sociedad del conocimiento:



Fuente: elaboración propia 2014.

El contexto internacional

Al finalizar la segunda guerra mundial (1945) las dos potencias mundiales (EUA y la extinta URSS) se reparten el dominio del mundo, por medio del impulso de la ciencia y la tecnología inician una carrera armamentista con miras a una posición hegemónica, a ese periodo se le conoció como la guerra fría; la disputa principal eran las adeptaciones de los países subdesarrollados, sus interacciones eran por medio de apoyos de todo tipo a través de un estado interventor. La desaparición de la URSS en 1989 significó el fin del socialismo real, actualmente EUA es hegemónico, manifestándose el capitalismo salvaje.

Al fin de la guerra fría, el estado es neoliberal con un adjetivo de mínimo, porque prioriza las virtudes del mercado de equilibrarse de manera automática. En los países subdesarrollados las manifestaciones se concretizaron en un aumento de las tasas de interés por parte de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la aceptación de las inversiones extranjeras y el abandono de todo proyecto que implicara un desarrollo endógeno y los nuevos protagonistas sociales fueron los empresarios tanto nacionales como extranjeros; de manera específica en el ámbito de la educación se inició un cuestionamiento a la calidad y a la pertinencia de los egresados de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas atribuyéndoles el ineficiente desempeño del sector público y la respuesta fue darle prioridad al sistema de educación privada y a un nuevo modelo educativo.

En la actualidad la competencia no es entre empresas o entre países sino entre bloques comerciales y económicos, lo que existe es un mundo triádico³, la Unión Europea (UE), El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), la Cuenca del Pacífico y el resto del mundo. La UE es el proceso de integración más avanzado en el mundo porque se caracteriza por una integración en todas las esferas económicas, monetarias, comerciales, financieras, sociales, culturales, lingüísticas, ambientales, militares, jurídicas, reglamentaciones. El TLCAN es integrado por tres países con grandes asimetrías pero también complementariedades; EUA es la potencia mundial en muchos aspectos pero sobre todo por la hegemonía armamentista, Canadá es uno de los países más desarrollados y con menos asimetrías internas que EUA; mientras que México a pesar de sus 120 millones de habitantes que tienen un ingreso promedio de 14, 200 dólares anuales, que comparados con el PIB per cápita mundial promedio de 9,000 dólares anuales, es de ingresos altos; es un país tremendamente desigual; aún así es el país que por su posición estratégica aporta a la economía estadounidense

³ Término acuñado por Ohmae Kenichi en 1990 en “el poder de la triada”, donde plantea que: Los “Ocedeeistas” (habitantes de los países de la OCDE) o “triadianos” (personas de los países de la “triada”) tienen un gran parecido por su calidad de vida: niveles de ingresos, antecedentes académicos, aspiraciones, uso del tiempo libre, infraestructura técnica de apoyo, “californización” de la cultura y liderazgo del consumo. En relación a esto último, son consumidores en permanente búsqueda de innovaciones en lugar de novedades. No son consumidores esnobistas sino “prosumidores” (consumidores Pro-activos), una actitud que los convierte, en su calidad de clientes, en promotores activos de los cambios tecnológicos y organizacionales.

grandes cantidades de bienes intermedios a través de los procesos de maquila y sobre todo petróleo y abundante mano de obra con cierta curva de experiencia.

El contexto nacional

México como país independiente data de 1821, durante gran parte del siglo XIX fue presa de una gran inestabilidad, donde cambiaba de un modelo centralista a uno federalista; a finales del siglo se logra una paz con el arribamiento al poder de lo que posteriormente se conoció como el porfiriato (1876-1911), en esta época se registró un gran crecimiento con estabilidad, pero el precio fue muy alto, una polarización social donde gran parte de la población se ubica en la situación de analfabetismo, pobreza y explotación; en el otro extremo estaba la clase dominante; a la postre el porfiriato hizo crisis y estalló la Revolución Mexicana, que inicia en 1910 y termina formalmente en 1920, entre 1920 y 1934 se da el máximato que consistió en el dominio del grupo sonora con un líder, Plutarco Elías Calles como jefe máximo; en este periodo hacen esfuerzos por diseñar una configuración de instituciones que solucionaran las demandas de la población; un partido dominante e institucional, este modelo de la revolución por medio de instituciones se consolida durante el periodo 1934-1940.

A partir de 1940 y hasta 1981 se implementan dos principales modelos económicos el de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) y un modelo de Desarrollo estabilizador; en ambos y con diferente grado el estado es el principal agente activo de la búsqueda del desarrollo. Después de una serie de crisis y de manifestaciones de ineficiencias y prácticas de corrupción, el modelo es sustituido por un modelo neoliberal de tipo monetarista a partir de 1982, las características principales fueron a partir de entonces, la disminución de la intervención económica del estado, así se desincorporo un sector público que constaba para 1982 de 1, 155 empresas de participación estatal mayoritaria, minoritaria, organismos descentralizados y fideicomisos; otro aspecto relevante fue la iniciativa de cambiar de un sistema de fijación de precios controlados a una fijación de los mismos por oferta y demanda, es decir, es un manejo ortodoxo de la economía, el modelo se completa con la búsqueda de inserción económica en el proceso de globalización que empieza a manifestarse como dominante; en 1986 México ingresa al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) y en 1994 inicia el funcionamiento del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre EUA, Canadá y México, actualmente México cuenta con una de las economías más abiertas del mundo por medio de una serie de tratados comerciales con números países.

Hoy México está inmerso en la crisis de la globalización que da inicio a finales de 2007, esta crisis afecta negativamente a México en la exportación de autopartes maquiladas, en la afluencia de turistas, también en una disminución de remesas en 2009 de hasta cinco mil millones de dólares con respecto a 2007 que habían sumado 26,069 millones de dólares; un fuerte desempleo de 6.5.% de la PEA, un crecimiento de la economía informal a 14 millones de personas; en general el modelo mexicano se ha mostrado incapaz de aprovechar un bono demográfico, expulsando a mexicanos como migrantes principalmente a EUA, y observamos en los últimos años una fuga de

cerebros⁴; una economía informal más numerosa que la economía formal, una gran cantidad de “*ninis*”⁵, y un clima generalizado de inseguridad que no sólo cierra las puertas a las inversiones externas sino que incentiva a que los poseedores de capital y conocimiento no vean atractivo a México ni para ellos ni para su familia.

El contexto educativo

a) La sociedad del conocimiento y el perfil del profesor universitario

El concepto de calidad educativa surge a finales de los años 60s y coincide con la crisis del estado benefactor, que da paso al neoliberalismo y con éste al desarrollo de iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción en la que jugaron un papel central las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Hoy se plantea el concepto de calidad total como el más avanzado en un continuum de evolución desde el código Akadian, donde si un constructor hacia una casa que llega a caerse aplastando a sus ocupantes el constructor pagaría con su vida; o si alguien que ejerce la medicina provoca daños en el paciente lo pagará cuando le corten las manos⁶; luego se vincula a la fabricación de un bien o servicio para satisfacer las aspiraciones del cliente por el artesano al lograr un producto único aquí no importa el costo, se está hablando de la producción por encargo en la etapa pre-capitalista; posteriormente sigue la calidad de la producción capitalista, donde las características que hoy tiene el concepto no están presentes, sino lo que importa es aumentar la cantidad y hacer estandarizaciones; otro momento se da en la II Guerra mundial, cuando lo que importa es la disposición de bienes y servicios, aquí lo relevante era el tiempo y no los costos ni otras características; finalmente se arriba al concepto de calidad total, centrada en la satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente, pero para que exista una alineación entre los objetivos del cliente y lo que puede aportar la empresa es necesario la intervención de una campaña de marketing que vaya construyendo un referente de aspiración en el cliente, de tal suerte que en los medios masivos de comunicación coinciden las aspiraciones de la empresa como condición necesaria de comportamiento y desempeño en una exigencia del cliente

⁴ Tuirán 2009 asegura que en EUA viven 811 mil mexicanos con algún estudio profesional de los cuales 110 mil poseen maestría y doctorado, entre 1995 a 2000 el flujo de mexicanos de alta calificación ascendió a 15 mil por año, pero para 2005 llega a 20 mil, es evidente que la masa crítica para el desarrollo de un país es su personal de alta calificación, pero no se quedan o no regresan a México por multifactores, el diferencial salarial, las condiciones para la investigación pero sobre todo por un clima generalizado de inseguridad que existe en México que no lo hace atractivo ni para los investigadores ni para sus familias

⁵ Término que se da en México a los jóvenes entre 15 y 20 que ni estudian ni trabajan, no hay acuerdo sobre las cifras; inicialmente se habla de 7 a 7.5 millones tomando dos criterios ni estudian ni trabajan; posteriormente se hacen malabarismos de si las labores en el hogar son trabajo o no y reducen la edad de 15 a 24 años y la cantidad a 4 millones; el hecho es que no es que no sea valioso que los jóvenes se dediquen al hogar, pero los hacedores de política pública no debieran diseñar ese punto de llegada para la gran cantidad de jóvenes mexicanos

⁶ Para mayor información de estos métodos de garantizar la calidad de los bienes y la prestación de servicios consúltese el trabajo de: Ríos Szalay Adalberto & Paniagua Aduna Andrés (2007) Orígenes de la Administración: Tendencias de desarrollo en el siglo XXI. Editorial Trillas México

De acuerdo con UNESCO (2005:16-17), el conocimiento siempre ha sido fuente de poder por ello desde la antigüedad quien poseía lo guardaba como secreto, la invención de la imprenta y el libro democratizaron el conocimiento, sin embargo, hoy es pertinente preguntarnos: “si poseemos ya los medios que permitan un acceso igual y universal al conocimiento, así como un auténtico aprovechamiento compartido de éste. Esta debe ser la piedra de toque de las sociedades del conocimiento auténticas, que sean fuentes de un desarrollo humano y sostenible”. Una sociedad del conocimiento se nutre de sus diversidades y capacidades. A menudo no se distingue entre la sociedad de la información y la del conocimiento, pero la UNESCO (2005:17) afirma que la del conocimiento es más abarcadora y puede contener a la de la información que se basa en los avances tecnológicos mientras que la del conocimiento abarca también aspectos sociales y culturales, éticas y políticas; es decir es mucho más incluyente. Colocar como inicio de subtema

La educación y el espíritu crítico son piedras angulares para construir las sociedades del conocimiento; a pesar de lo abrumador que resultan los contenidos de internet, existen otros medios como la radio, la prensa y la televisión; pero a pesar de todo ello son necesarios los libros y los profesores en esa construcción. Así una sociedad del conocimiento debe integrar a cada uno de sus miembros, donde no debe haber marginados, donde el conocimiento debe ser un verdadero bien público que debe estar a disposición de todos. La fórmula es sencilla y difícil a la vez los jóvenes son los protagonistas porque con su manejo experto de las Tics incorporan lo que de estas derivan al mundo diario, pero la otra gran parte son las personas de más edad, que tienen una experiencia y enseñan a rebasar la superficialidad de la información en tiempo real, es decir, con la criba de su análisis y síntesis demuestran que el conocimiento es un camino a la sabiduría, es un punto de llegada.

Tanto en la primaria como en la secundaria el supuesto es que los que ahí enseñan tienen una formación psicopedagógica, no así en el nivel superior, donde el profesional vive una situación ambivalente, por un lado propugna y vive una rigurosidad en la investigación de su disciplina; mientras que a nivel de la docencia se hace en la espontaneidad y en forma acrítica. La formación del docente universitario es de autoformación y de una socialización no consciente; es decir, se recuerda y se adopta la forma de enseñar, de comportamiento y evaluación de lo que a juicio propio y subjetivo-valorar eran los buenos profesores y tratan de alejarse de toda práctica de los que consideran malos profesores. El profesor entonces en la práctica, es un modelo para sus alumnos, más que sus aportes teóricos están la coherencia entre su discurso y la práctica cotidiana, pesa más el como que el que.

La actualización la va construyendo el profesor a partir de su asistencia a congresos, donde interactúa con sus pares, leyendo y publicando en revistas actualizadas y su propia acumulación de experiencia y su concretización en prácticas docentes propias.

Tejada Fernández (199:11) define la competencia profesional como, un “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia y formación, que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos determinados”.

Por tanto el profesor universitario en principio será un experto en su disciplina académica y por otro tendrá un arsenal de recursos para que esos conocimientos, en primer lugar resulten interesantes para los estudiantes y estén dispuestos a adquirirlos, hacerlos suyos y adaptarlos a situaciones problemáticas y adaptarlos para su acervo herramental con el cual se enfrentarán al mercado laboral, a la vida.

Si bien existen numerosas tipologías de competencias profesionales docentes en la literatura científica, en general se reconoce tres tipos de recursos básicos, (Zabalza, 2003) desglosa el saber en: conocimiento teórico-empírico de un campo académico

- saber cómo actuar: aplicación práctica y operativa del conocimiento
- saber cómo ser: valores y forma de percibir la realidad y relacionarse.

En definitiva, las competencias docentes se vinculan a la formación académica, flexibilidad en el uso de procedimientos técnicos y modo de valoración y actuación social.

El inicio de la educación era por intercambios orales; es decir, por medio de la palabra; posteriormente un salto cualitativo fue por medio de la utilización de la palabra escrita e inalterable, esto debido a la invención de la imprenta y de los libros y una serie de medios donde se acumula conocimiento; el libro se convirtió en el centro y medio por excelencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) formales.

Más adelante muchos autores se ha inclinado por avalar un nuevo cumulo de mediaciones las Tics; la sociedad de la información no alude a la tecnología sino al objeto con el que opera; la información. Como afirma Castells (2000:103): “son tecnologías para actuar sobre la información, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso de las revoluciones tecnológicas previas”. El acceso y manejo de la información no es ya una exigencia individual sino un estándar colectivo para poder ser funcional en la sociedad global. Porque el acceso, manejo, y procesamiento de la información se convierte en factor para el incremento de la productividad⁷ y el poder⁸.

El sistema educativo entonces tiene el encargo social de propiciar estos procesos, de ayudar al individuo a adquirir habilidades para acceder, transmitir y procesar información; entonces los individuos no tienen formación completa al concluir un ciclo de educación formal, sino que **la mejor habilidad será que estén preparados para aprender y desaprender.**

La sociedad siempre se ha encargado de generar educación para sus miembros, para ello lo hace en el marco contextual de las circunstancias en que se lleva a cabo, y utiliza métodos, materiales y búsqueda de competencias que conduzcan al punto de llegada que forme al individuo que la sociedad necesita para funcionar adecuadamente.

⁷ La productividad es entendida como una relación entre la producción de bienes y/o servicios en una unidad de tiempo, que puede ser el segundo...la jornada laboral o cualesquiera otra unidad de tiempo; tomando en cuenta la calidad.

⁸ El poder en el sentido Weberiano es la capacidad de influir en el comportamiento de las personas, sin mediación de la violencia, sino por medio del expertismo, el carisma o la referencia.

Por ello, los agentes educativos, principalmente la escuela y la familia, deben proporcionar a los individuos un conjunto de conocimientos y competencias para su desenvolvimiento futuro en el mundo socio-laboral. Hernández y González, (2005: 3). Sin embargo las demandas sociales casi siempre se adelantan a las respuestas de la IES y estas reaccionan no siempre a tiempo y en ocasiones no en la dirección de las exigencias sociales.

El criterio de calidad no es unívoco pero las evidencias indican que se centra en igualar o superar las expectativas del cliente, que es quien de manera subjetiva atribuirá ciertas virtudes a las IES de calidad; también tiene que ver con la óptima⁹ preparación de los profesionales del futuro; esta afirmación en sí misma es bastante endeble, ya que los óptimos son relativos en tiempo y espacio, parece ser más adecuado el concepto que desde la administración se maneja como de racionalidad limitada o satisfaciente; es decir, que con una visión del futuro, un acervo de conocimientos, con los recursos y con las tecnologías y sobre todo con los profesores de cierto perfil se prepara a un profesional que se espera sea pertinente para la problemática que enfrentara en el mercado laboral que aún no existe o que no está suficientemente definido.

Para una preparación “óptima” o mejor aún satisfaciente del profesional es fundamental el perfil del profesor, ¿Cuál es el profesor adecuado?, sin los profesores adecuados ninguna IES podrá cumplir con su objetivo primordial, ¿Qué es la docencia de calidad?. De este concepto se puede derivar el perfil del docente para una educación de calidad; (Zabalsa, 2003:215) “lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo, que ellos no podrían adquirir por sí solos”, este enfoque no le quita el papel protagónico al estudiante sino que señala el proceso interactivo que tienen que establecer profesor y estudiante a fin de construir conocimiento y no sólo reproducirlo.

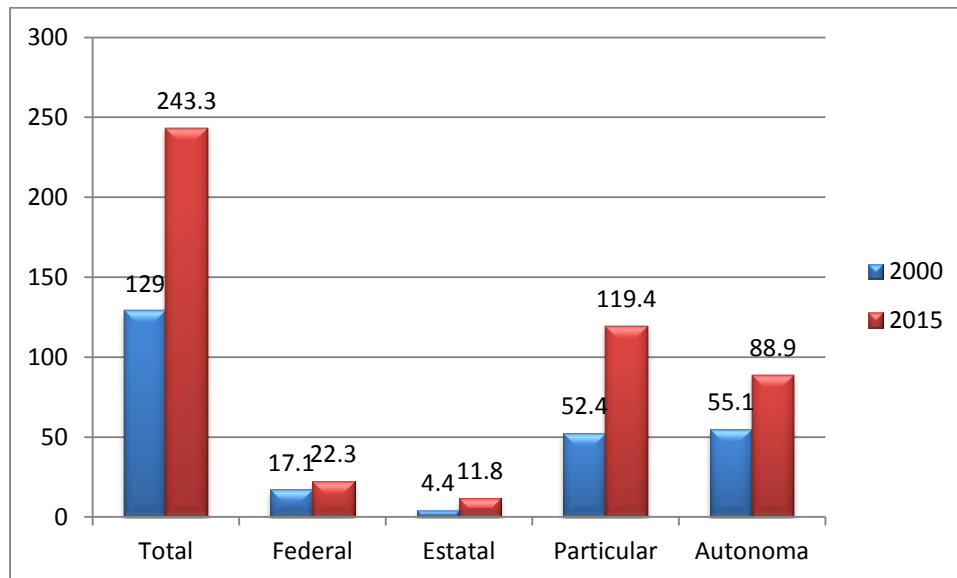
b) El contexto del perfil del profesor universitario en México

En el ámbito educativo mexicano, las IES públicas más importantes son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), El Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Colegio de México (COLMEX) y algunas grandes universidades estatales, a estas IES los gobiernos (tecnócratas) a partir de 1982 les atribuyen el mal manejo de la economía y dado que los nuevos funcionarios públicos son egresados de instituciones privadas como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana (UIA) y otras y de instituciones extranjeras YALE, Warthon, Harvard y otras, junto con los empresarios inician una ofensiva contra la universidades públicas principalmente contra la UNAM atribuyéndole falta de calidad, pertinencia y exceso de

⁹ Esta ponencia comparte más el punto de vista de la disciplina administrativa, donde las decisiones nos son óptimas, sino bien de racionalidad limitada, satisficientes; tomando en cuenta la finitud de los conocimientos, los recursos escasos, la restricción de tiempo, así que la preparación óptima es un verdadero y apenas satisfaciente para ese contexto y para esa temporalidad.

paros, un barbarismo¹⁰ que a sus egresados no los hace competentes ni el sector público y menos en el privado. Se da un impulso a las IES privadas, en la pirámide de gestión de la instituciones públicas es ocupada mayoritariamente por egresados ITESM, ITAM, UIA, etc., los egresados de las IES públicas acusados de una masificación y barbarismo solo son contratados como arrastra-lapices; hoy el grafico No. 1, nos rebela el gran crecimiento del subsistema de educación privada, mientras el sistema crece en el periodo 2000-2015 en 85 %, el sector privado lo hace en 228 %, es pertinente preguntarse si se garantiza la calidad del posgrado.

Grafico No.1, Crec. De la matrícula en posgrado por subsistema de control, México 2000-2015. Expresado en miles de estudiantes.

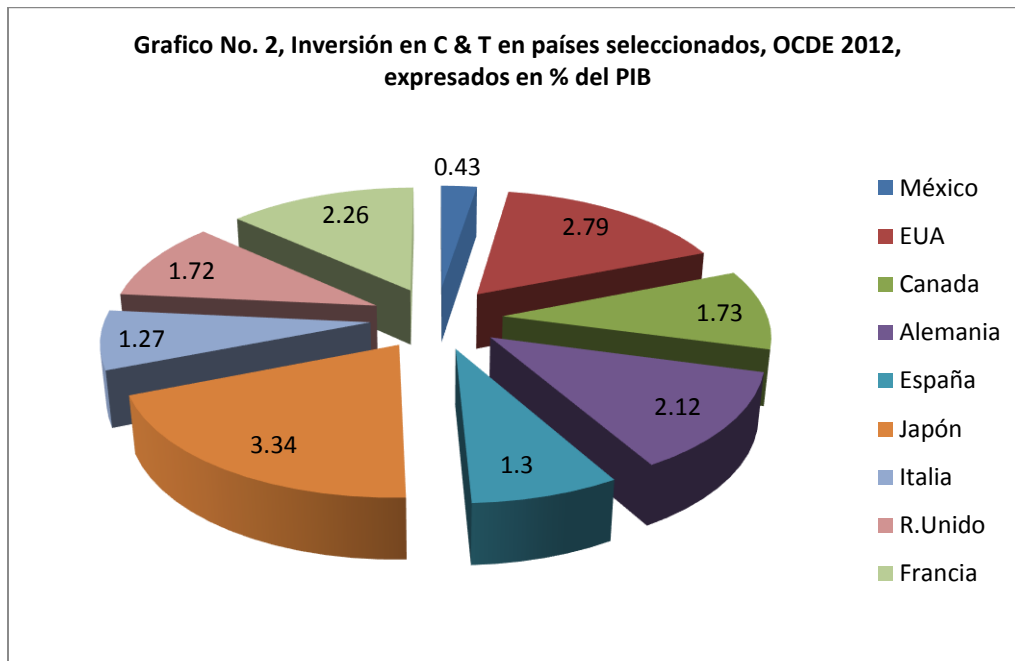


Fuente: elaboración con datos del II Informe de gobierno, México 2014.

Diferentes analistas coinciden que los países desarrollados los son porque sus sistemas empresariales son competitivos, porque existen eficiencias de las empresas, eficiencia del gobierno, dotación de infraestructura y un alto índice formación de cerebros; con respecto al último determinante de la competitividad, México históricamente no lo ve como un renglón estratégico, entre los países seleccionados

¹⁰ Esta posición la argumentan Francisco Gil Díaz y Javier Beristaín en “Tres opciones de política de atención a la demanda de educación superior” en: Gil Díaz Francisco et al (1991); donde afirman que a raíz del incremento de la matrícula en las IES públicas, se da una masificación de la educación superior, este hecho ya no hace atractivo al subsistema público para la gente bien (personas de altos ingresos, hijos de políticos, de artistas y extranjeros) que aportaban un gran plus al resto de los estudiantes de las IES, les enseñaban cómo comportarse, que consumir, como vestir, etc. Etc., el resultado según los autores citados, las IES públicas abandonadas por esa gentes bien, se barbariza y además de la caída del nivel académico sólo les queda una alternativa en el mercado laboral ser arrastra-lápices

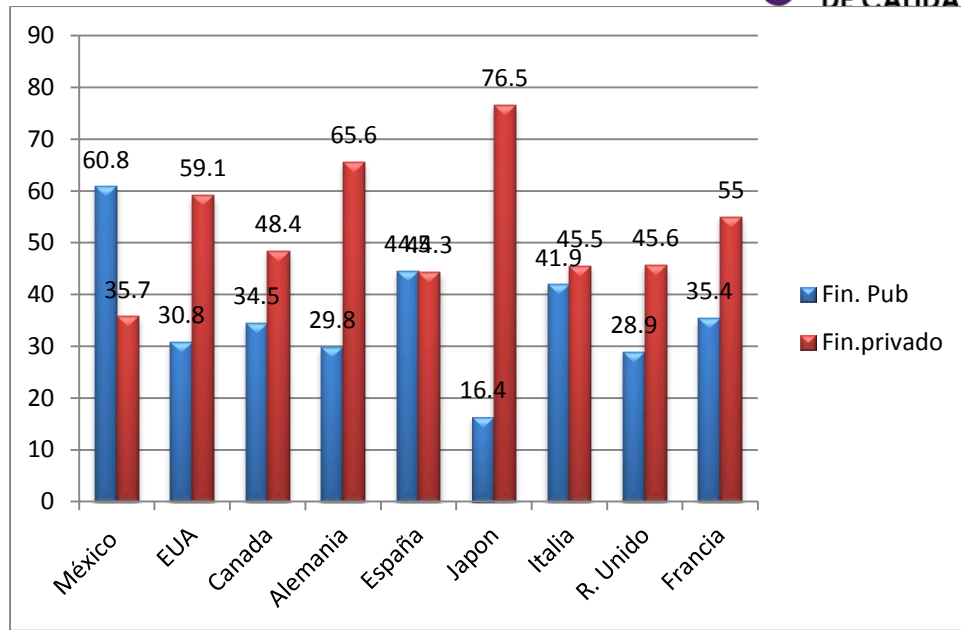
México apenas invierte 0.43 % del PIB; mientras que países como Japón invierte el 3.34 % del PIB, EUA el 2.79%, Francia el 2.26%, Alemania el 2.12%; esta situación es más grave si se toma en cuenta que en México existe una cultura de no pagar impuestos sobre todo de las grandes empresas, entonces el PIB es exiguo. Véase grafico No. 2.



Fuente: II Informe de gobierno, anexo estadístico, 2014, México. D.F.

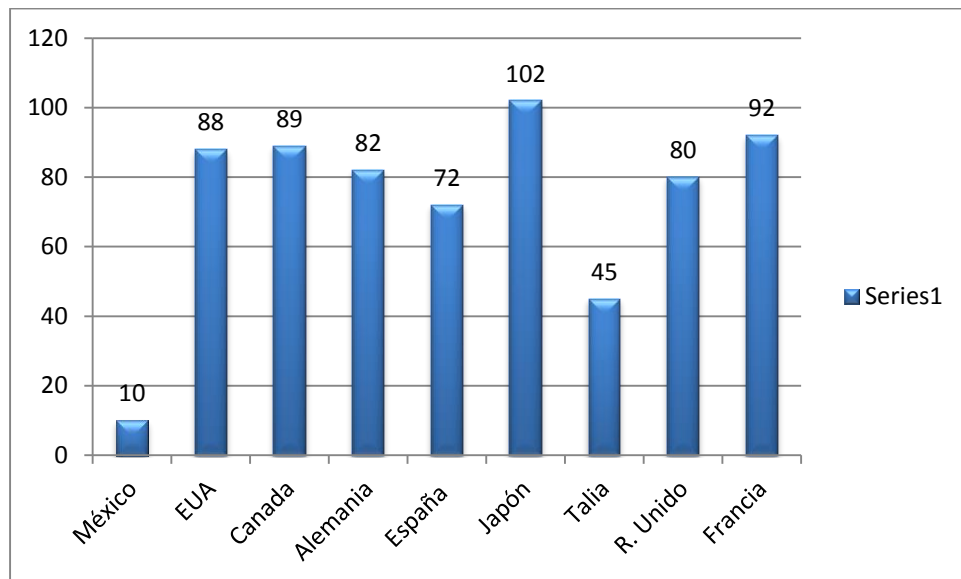
Otro aspecto negativo es que el sistema empresarial en México no apoya al sector educativo, el grafico No. 3, expresa que entre los países seleccionados de la OCDE; en México el sector público financia mayoritariamente el desarrollo de la ciencia y tecnología con (65%) y el sector empresarial sólo hace con 35%, mientras que en el otro extremo se encuentra Japón donde el sector empresarial financia el 76.5% de los proyectos de CyT, el sector publico sólo lo hace en 16.5%.

Cuadro No. 3, Financiamiento de la C&T en países seleccionados de la OCDE, relación: público-privado, 2012, expresado en %.



Fuente: II Informe de Gobierno, México 2014

Cuadro No. 4, Número de investigadores por cada 10,000 trabajadores, en países seleccionados OCDE 2012



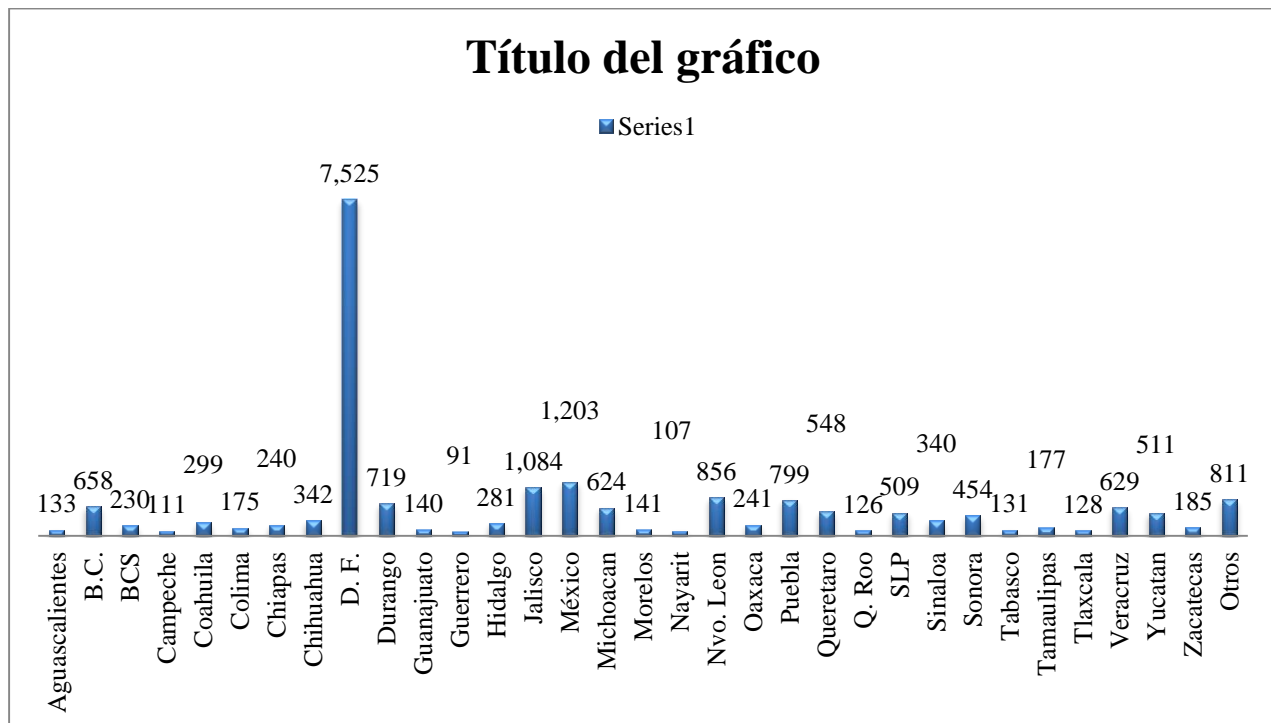
Fuente: II Informe de gobierno, México 2014.

Los investigadores de alta calificación son los que más contribuyen al mejoramiento de las empresas y de los países, pero en México son un recurso escaso, porque se tiene una intensa fuga de cerebros (*brain gain*), aunado a las mejores condiciones para la

investigación en países desarrollados, los diferenciales salariales y un clima generalizado de inseguridad en México, así en términos comparativos de los países seleccionados de la OCDE en México apenas se cuenta con 10 investigadores por cada 10, 000 habitantes; en el otro extremo vuelve a aparecer Japón que cuenta con 102, Francia con 92, Canadá con 89 y EUA con 88 investigadores por cada 10, 000 trabajadores. Véase grafico No. 4

El grafico No.5, muestra que en 2014 de un total 21, 358 SNIs, 7,525 se concentran en el D. F., debido a que ahí están los grandes centros de investigación tanto públicos como privados, contrastando con estados como Guerrero, Campeche, Quintana Roo que apenas acumulan alrededor de 100 SNIs por estado, ello determina las grandes brechas que existen en la formación de capital humano, factor determinante en la competitividad de los sistemas estatales empresariales y también en el nivel de vida de la población.

Grafico No. 5, Investigadores nacionales por entidad federativa, México 2014



Fuente: elaboración propia con datos de II Informe de gobierno 2014, México.

c) El perfil del profesor universitario mexicano

¿Qué significa, que en el sistema educativo actual el educando sea capaz de aprender y desaprender? En la actualidad estamos inmersos en un mundo con exceso de información, debido a ello se corre el riesgo de intoxicarnos de información, por ello es importante, que seamos capaces de buscar información pertinente en cada momento,

seleccionarla entre un vastísimo número de alternativas, tratarla, procesarla, utilizarla para resolver de manera efectiva las problemáticas que se nos presenten en la profesión y en la vida cotidiana.

El mundo laboral del siglo XXI no será la continuidad de lo que existió en el siglo XX, los empleos serán muy diferentes, pero sobre todo, no para toda la vida, sino efímeros, volátiles y reclamarán una serie de competencias, demandarán individuos polivalentes; entonces se requiere que los individuos posean aptitudes y actitudes que los hagan flexibles que se harán imprescindibles.

Otro aspecto importante es la complejidad, por ello la fragmentación no ayuda y se requiere una formación integral; ello no quiere decir que los docentes sean todólogos, sino más bien que reconozcan los dominios de su especialidad y que sean capaces de tender puentes de vinculación con otras especialidades.

Se hace necesario una educación cada vez más integral que permita al individuo insertarse en una sociedad globalizada, pero con amplias brechas digitales explicadas por las diferentes capacidades de atraer recursos de los diferentes sectores sociales; una sociedad global pero con fuertes totalitarismos y fundamentalismos, una sociedad global pero con un consumismo compulsivo; retomando a Gardner (1994) hoy es necesario además de la parte cognitiva, las inteligencias múltiples que nos permiten convivir y adaptarnos a un mundo cambiante desde las características más concretas hasta las más abstractas.

En la definición de competencias se puede advertir una polarización, desde la posición positivista, funcionalista identificada con el taylorismo-fordismo, donde el individuo aplica una serie de saberes, de procedimientos, como mero ejecutante y como ente pensante ejecuta trabajo comandado; es decir, la competencia no es la suma de conocimientos de saber hacer, saber estar, no una suma de conocimientos fragmentado e inconexos, sino un conjunto de conocimiento integrado y que no solo se transmite, sino que el centro de la competencia es el sujeto aprendiz, que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias, para Le Boterf (2000) la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas.

Hoy cuando los docentes acusamos a los alumnos que no les gusta estudiar, lo que expresamos, es que no les gusta el modo tradicional de una impartición academicista donde se hace una especialización del conocimiento, pulverizado, parcelizado; donde se imparten clases magistrales y no en solución de problemas concretos y en

situaciones concretas que estén más cercanos a la cotidianidad de los estudiantes que facilite el aprendizaje independiente y autónomo

Conclusiones

El conocimiento siempre ha estado vinculado al poder, la invención del libro permitió la democratización del conocimiento, se aspira a que la TICs escalen en ese sentido; sin embargo los obstáculos son colosales, el ingreso para acceder a ellos y lo remoto también tiene que ver, a menudo se iguala sociedad de la información con sociedad del conocimiento; pero esta última es más abarcadora, ya que no se queda en los avances tecnológicos para acceder al conocimiento sino trasciende a los temas económicos, sociales, éticos, culturales y políticos.

El concepto de calidad no es nuevo, desde la antigüedad quien no ofrecía un bien o servicio de calidad lo pagaba con su vida o con partes de su cuerpo, posteriormente el criterio de calidad tenía que ver en como el productor u oferente cumplía con las aspiraciones del cliente, también fue importante la estandarización en los bienes y servicios, el tiempo en que lo ofrecían fue otro criterio; lo más avanzado es el concepto de calidad total que teóricamente se ajusta a las necesidades y expectativas del cliente; sin embargo, esto no es del todo cierto, los oferentes de bienes y servicios con una efectiva campaña de marketing y utilizando un proceso de comunicación en los medios masivos de comunicación; construyen un arquetipo de bienes y servicios de calidad y más bien es el cliente quien se ajusta y acepta este concepto de calidad.

En el ámbito educativo los papás aceptan y buscan escuelas que ofrecen que desde el pre-escolar los niños saben lecto-escritura porque les han vendido la idea que esa es una educación de calidad; en los sucesivos niveles educativos los consumidores se adaptan y compran un concepto de calidad no diseñado por ellos sino por los oferentes, los medios de comunicación, el gobierno y el sistema empresarial, así surgen las IES de “calidad” ITESM, ITAM, UIA, U Panamericana y una gran lista de escuelas privadas, en contrapartida las escuelas que no ofrecen educación de calidad serán en general las IES públicas.

Si la sociedad del conocimiento ha de tener como objetivo la incorporación de todos los ciudadanos al conocimiento, donde no existan marginados, donde el conocimiento sea un verdadero bien público, los medios son abrumadoramente abundantes y complejos la internet, pero también la televisión, la radio, las prensa, entre otros; pero lo que es imprescindible son los libros y los profesores; ellos con su experiencia y espíritu crítico enseñaran a los estudiantes a cribar el verdadero conocimiento del resto de basura informativa; el profesor es trascendente porque ayuda que el protagonista principal de la educación comprenda que el conocimiento es un punto de llegada y no un mero requisito para acceder al mundo del trabajo

Existe acuerdo que los países y sus sistemas empresariales son competitivos en el mundo globalizado porque cuentan con la eficiencia de los sistemas empresariales, eficiencia del gobierno, dotación de infraestructura y un fuerte índice de formación de cerebros; en ese aspecto hay países que lo hacen muy bien como Japón, EUA, Francia, España, Reino Unido e Italia entre otros, en el caso de México no es así, históricamente se le asigna a ciencia y tecnología menos del 0.5% del PIB, demasiado lejos de Japón que asigna el 3.34% del PIB.

El objetivo del sistema educativo en general es contribuir con personal de alta calificación en la investigación para incrementar la competitividad; en México se carece de una vinculación entre el sistema empresarial y el sector educativo, el gobierno es el que con recursos escasos y deficientemente administrados otorga el financiamiento a las IES, mientras que los empresarios participan marginalmente; los investigadores son los que aportan mayor conocimiento a las organizaciones, en países seleccionados, el número de investigadores por cada 10, 000 trabajadores vemos que México no puede ser competitivo en ese rubro pues mientras Japón posee 102 investigadores, Francia 92, Canadá 89 y EUA 88, México cuenta con 10 investigadores por cada 10,000 trabajadores

Otro aspecto importante es la distribución del conocimiento, en México del total de investigadores en 2014, el DF concentra el 35.2%, siguiéndole de lejos el Estado de México, Jalisco y Nuevo León; en el otro extremo están Guerrero con el 1.2% y cerca están Quintana Roo, Chiapas, Oaxaca; esta configuración de distribución no nos acerca al concepto de sociedad del conocimiento.

Bibliografía.

Castell Manuel (2000) Globalización, sociedad y política en la era de la Información. En: Revista Bitácora Urbano Territorial, núm. 4, primer semestre, 2000, pp. 42-53, Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Domínguez Guillermo (2003) La Sociedad del Conocimiento y las organizaciones educativas como generadoras de conocimiento: el nuevo «continuum» cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. En: Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496. Vol. 12 Núm. 2 (2001) 485-528

Gardner Howard (1994) Estructuras de la Mente La Teoría de Las Inteligencias Múltiples, FCE, Colombia

Gardner, H. (1994). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.

Gil Díaz Francisco y Javier Beristaín (1991) Tres opciones de política para atender la demanda de Educación Superior; en: Gil Díaz Francisco y Fernández M. Arturo;

(eds.) el efecto de la regulación en algunos sectores de la economía mexicana. FCE, México.

Hernández Serrano María José y González Sánchez Margarita (2005) Reflexiones en torno al conocimiento pedagógico y a las competencias exigidas en la sociedad de la Información. Modificaciones en torno al concepto de Reusable Learning Objects RLOs RED. Revista de Educación a Distancia, ISSN (Versión electrónica): 1578-7680 Universidad de Murcia, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709605>

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/EPISE. México: FCE.

Ohmae Kenichi (1990) El poder de la triada. Panorama de la Competencia Mundial en la próxima década. Mc Graw-Hill, México.

Presidencia de la Republica (2014) Segundo Informe de gobierno & Anexo estadístico, México. www.presidencia.gob.mx

Ríos Szalay Adalberto & Paniagua Aduna Andrés (2007) ORIGENES DE LA ADMINISTRACION: TENDENCIAS DE DESARROLLO EN EL SIGLO XXI. Editorial Trillas México

Tejada Fernández José (1999) Acerca de las competencias profesionales. www.redes-cepalcala.org/.../COMPETENCIAS%20PROFESIONALES

Tuirán Rodolfo (2009) Prefacio. En: Didou Aupetit Sylvie Etienne Gérard (eds.) (2009) Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas Perspectivas latinoamericanas. IESALC – CINVESTAV (IPN) – IRD México, 2009

UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones UNESCO; Impreso en Francia. <http://www.unesco.org/publications>

Zabalza Beraza, M.A. (2003) " Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional" Madrid: Narcea. III Jornada de Formación de Coordinadores –PE Junio de 2003. Universidad Politécnica de Valencia, España; España

Lina Xochitl García Sánchez¹

EJE TEMATICO 3. El papel de la escuela en la construcción de la sociedad.
Los educadores como transformadores sociales.

Título de la ponencia:

**EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA ESCUELA NORMAL DE TECAMAC COMO
INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR.**

RESUMEN

El desarrollo académico de las Instituciones de Educación Superior es un tema recurrente en la llamada sociedad del conocimiento. La presente ponencia describe el inicio de una investigación planteada a partir de las tipificaciones habitadas que subyacen a las atribuciones históricamente asignadas a la Escuela Normal plasmadas en la visión institucional, se parte de un análisis de la visión para llegar a cuestionar cómo es que esas tipificaciones habitadas inciden en el posible desarrollo académico de la Escuela Normal de Tecámac como institución de educación superior. Para ello se ha establecido un objetivo que es comprender cómo esas tipificaciones habitadas inciden en el desarrollo académico de la escuela normal. La perspectiva teórica desde donde se pretende investigar corresponde a la construcción social de la realidad desde la mirada de Berger y Luckman para la categoría de tipificaciones habitadas y para la categoría de Desarrollo tentativamente se tiene a la teoría de sistemas y la teoría de Desarrollo a Escala Humana. La perspectiva metodológica se lleva a cabo desde un estudio de caso fundamentado esencialmente en Stake y dado que se propone una investigación de corte cualitativo interpretativo se emplean elementos para la comprensión de la hermenéutica de Gadamer.

¹ **Doctorante en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.**

E-mail. Linaxochitlq23@gmail.com

El problema

En el discurso de la Escuela Normal de Tecámac (ENT) típicamente se escucha: “en cualquier actividad o proceso en los que se participe como institución, deberá haber una relación con la visión institucional”. Se puede entender que la visión institucional, entonces es considerada como elemento central que guía el hacer y el pensar de directivos, docentes y alumnos.

La *visión* construida en la institución durante el ciclo escolar 2009-2010, para ser alcanzada en 2013 declara que:

“Somos una institución de educación superior con características de comunidad profesional de aprendizaje y proyectos académicos innovadores desarrollados por una planta docente habilitada y que generan vínculos estatales, nacionales e internacionales que realimentan de manera permanente la vida académica de directivos, docentes, estudiantes y egresados, posibilitando procesos de intervención socioeducativa en ambientes de educación preescolar y que avanza persistentemente en la certificación de procesos y rendición de cuentas.” (Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal de Tecámac, pág. 23)

Esta visión, destaca elementos supuestamente constitutivos que ideal y discursivamente van construyendo tipificaciones habitadas que subyacen a las atribuciones conferidas por el Gobierno del Estado de México a la Escuela Normal. Del mismo modo, esta visión supuestamente configura y representa las aspiraciones que como colectivo docente se pretenden lograr. Y lo que la misma autoridad educativa ha concebido, tal como se dice en seguida: “proyecta la imagen compartida de lo que la comunidad normalista quiere que llegue a ser su institución” (SEP, 2003, pág. 28); es decir, en la visión se vislumbra la perspectiva de desarrollo académico de la institución, en un supuesto contexto de la sociedad del conocimiento; sin embargo al observar la realidad que cotidianamente se vive en la institución, se aprecia una distancia considerable respecto a la visión.

A continuación se hace un breve análisis descriptivo de cada uno de los elementos que se encuentran presentes en la visión, con la intención de aclarar a qué se refieren y las

implicaciones que cada una de ellas representa en la realidad cotidiana de la institución, considerando el orden en que se encuentran enunciados.

Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por ser un grupo de personas con objetivos y metas comunes a alcanzar, donde cada integrante aporta desde su área de dominio y conocimiento elementos que permiten el análisis y discusión con una visión crítica sobre un tema o situación que aqueje o interese comúnmente al colectivo, esto se hace de manera colegiada y con la intención de construir y tomar decisiones que coadyuven al desarrollo académico del resto colectivo al que se pertenece. En este sentido las comunidades profesionales de aprendizaje son “... una nueva forma para reconfigurar las escuelas en el que el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave para la mejora de la práctica educativa” (Ruano, 2013)

En la Escuela Normal de Tecámac, se ha asignado un horario y espacio específico para realizar reuniones de trabajo colegiado los días miércoles de cada semana de 9:00 a 11:00 hrs, donde todos los docentes de la institución participan. En este espacio se observa a los coordinadores emplear el tiempo para informar sobre actividades académicas, trabajos que se deben hacer y entregar por funciones y departamentos, avisos de las actividades extra clase, haciéndose énfasis en las características y condiciones en que se debe entregar o participar, además de fechas y tiempos específicos.

Los diálogos y discusiones de los asistentes, giran en torno a las características y condiciones solicitadas y no en torno al análisis crítico, discusión y construcción de nuevas alternativas de atención a las situaciones o problemas académicos institucionales.

Respecto a la idea anterior la administración del tiempo es importante para romper con el aislamiento del docente, no para sesiones de información, sino para la colegialidad de los profesores, de donde pueden surgir proyectos innovadores y el fortalecimiento de la comunidad profesional de aprendizaje, permitiendo el desarrollo académico de la institución.

Al respecto (Hargreaves, 2005, pág. 120) aporta la siguiente idea: “En la dimensión técnica- racional del tiempo, éste es un recurso o medio finito que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse, manipularse, organizarse, reorganizarse con el fin de acomodar determinados fines educativos seleccionados. Esta dimensión de tiempo predomina en las formas de acción e interpretación administrativas que hacen suyos los principios modernistas de la racionalidad técnica y se organizan en torno a ellos”.

Otro elemento característico de las comunidades profesionales de aprendizaje se encuentra en las interacciones cara a cara que permite el intercambio de experiencias y la innovación a partir de un diagnóstico o situación observada por los profesores que aqueje a sus ámbitos de acción en la institución.

En este sentido el uso del tiempo asignado al trabajo colegiado, cobra relevancia si y solo si se permite al docente hablar de las dificultades que aquejan su hacer docente; exponiendo los intereses, necesidades, y dificultades a las que se enfrenta cotidianamente y que pueden no ser exclusivos de él, sino converger con los de otros docentes en la institución generando una situación colectiva; sin embargo a pesar de los esfuerzos realizados las cuestiones administrativas permean los espacios académicos, legitimando la cultura del individualismo y aislamiento a las “... que LORTIE describe como de “cartón de huevos”: aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas” (Hargreaves, 2005, pág. 191)

Un segundo elemento de la visión institucional lo constituyen los proyectos académicos innovadores. Si definimos a la innovación como aquellos cambios nuevos y diferentes donde se pone en juego la creatividad y existen riesgos por que se desconocen los posibles resultados.” ...innovar se trata no solo de mejorar un proceso o un producto sino que implica generar un verdadero cambio. Supone la apuesta por un servicio, proceso o recurso que introduce elementos de valor diferenciados, y que conlleva, además, un plus de calidad. Implica asumir riesgos ya que no se conocen a priori ni el camino ni los resultados que se van a obtener, aspecto este muy importante ya que muchas organizaciones adoptan posturas en extremo conservadoras, precisamente por el hecho de que consideran el riesgo como una amenaza” (Navarra, 2009)

Puede observarse además en los informes de fin ciclo escolar 2010-2011 que cada docente responsable de cada uno de los departamentos, presenta los resultados y avances obtenidos, de acuerdo a un plan de trabajo elaborado desde el inicio del ciclo escolar.

Esta situación da cuenta de los esfuerzos fragmentados que se realizan en la institución; de la manera aislada en la que se vive la administración de cada uno de los departamentos, lejos de ser un trabajo colegiado que afiance la características de una comunidad de aprendizaje y la participación crítica para la construcción de proyectos educativos innovadores. En este sentido, se puede pensar que las autoridades educativas de la ENT no están dispuestas a correr riesgos de ningún tipo para innovar, sino más bien a afianzar bien lo que consideran se sabe hacer.

El tercer elemento expresado en la visión institucional es la existencia de una planta docente habilitada, término que hace alusión a la formación de recursos humanos en los niveles en que le son propios a la Escuela Normal y la discusión y construcción de consensos alrededor de iniciativas que atiendan al óptimo desarrollo de las funciones académicas. Esta idea es una consideración importante que desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se planteó como rasgo invariante de los cuerpos académicos consolidados.

Sin embargo la habilitación debiera ser una condición de contratación al ingresar a la institución, lo interesante es que no existe en el caso de las Escuelas Normales Públicas del Subsistema Educativo Estatal un perfil de contratación a diferencia de otras instituciones de educación superior, como por ejemplo la Universidad Autónoma del Estado de México quien solicita un perfil específico al momento de contratar a su personal.

Otra idea importante que subyace a la habilitación, se enmarca en la política de Estado para el desarrollo profesional de los recursos humanos en las Escuelas Normales Publicas del Subsistema Educativo Estatal, pues si bien es cierto existe un programa de formación y actualización denominado "Carrera Docente" quien tiene como propósitos Reconocer y estimular el trabajo, la superación y el desempeño del magisterio, así como propiciar en los maestros el interés por la actualización, capacitación y superación profesional; sin embargo este se reduce a la mera acumulación de puntos para ingresar y promoverse de nivel, legitimando procesos de desigualdad entre los propios compañeros docentes.

Aunado a los problemas antes mencionados, se encuentra la existencia de docentes que han sido incorporados por ordenamiento de la parte oficial o bien por el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México y no cubren con los requisitos de habilitación del nivel educativo; también, la forma en que se asignan institucionalmente los cargos y funciones según las necesidades de la propia institución.

Bajo esta consideración se pueden observar por ejemplo: docentes que solo con licenciatura imparten catedra a los estudiantes de licenciatura, docentes contratados con base de investigadores asignados a funciones administrativas y en muchas ocasiones docentes impartiendo cursos que no corresponden a su área de formación disciplinar, contribuyendo con ello a el empobrecimiento de la calidad educativa.

El siguiente elemento de la visión institucional es el de procesos de intervención socioeducativa, que institucionalmente se ha adoptado desde una visión del ITESO fundamentada y argumentada desde autores como Miguel Bazdrez Parada, Lya Diaz

Sañudo y Alberto Minakata quienes aluden al concepto de intervención como una tensión susceptible de ser mejorada, donde contextualizar es el principio fundamental. Se parte de la idea de que para poder intervenir es necesario conocer el contexto social donde se encuentra la tensión, es decir atenderla desde los medios y posibilidades del propio contexto.

A pesar de que los docentes de la institución consideran desde su discurso al contexto como un elemento importante para la intervención socioeducativa, al hacer un ejercicio de revisión, breve y somero de los planes de trabajo, se observa la existencia de un diagnóstico de la necesidad por la que surge un proyecto, no un contexto donde se identifiquen los elementos contextuales que mediante su relación con la situación a atender permitan o no el éxito del proyecto. Es decir; los proyectos realizados están lejos de considerar los elementos del contexto para atender las necesidades o bien la identificación de los elementos de los que carece para generarlos y atender la necesidad.

Un ejemplo de ello se puede observar y revisar la estructura de los proyectos básicos del departamento de Formación inicial, que parten de las necesidades emanadas del Departamento inmediato superior y no del contexto donde se inmiscuye la institución; es decir responden a las necesidades e intereses de las autoridades institucionales y no a las necesidades del contexto.

Para finalizar el análisis, se retoma un elemento más de la visión, donde se expresan la generación de vínculos estatales, nacionales e internaciones que realimentan de manera constante la vida académica de la institución. En la historia de la Escuela Normal ha habido docentes que mediante los proyectos solicitados para el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal han logrado obtener recursos para visitar otras Instituciones de Educación Superior con la supuesta encomienda de establecer vínculos académicos que permitan la movilidad y el intercambio académico con ellas, incluso existe un documento indicativo sobre los requerimientos para la elaboración de

los proyectos, además de una revisión y aprobación donde un elemento solicitado es precisamente el impacto que tendrá en la institución con la realización de la visita.

A partir de esta idea al regresar de esas visitas, lo que se hace con la información obtenida es socializarla en un espacio y tiempo determinado administrativamente para ello, donde se solicita la presencia de la comunidad educativa y se da a conocer la información, los datos curiosos y las diferencias que se encontraron con la forma de organización y funcionamiento académico de la institución o instituciones visitadas con respecto a la Escuela Normal.

En el discurso aparecen ideas de cómo esta información puede ser capitalizada para la mejora institucional, sin embargo al observar la cotidianidad en la institución es imperceptible algún cambio al respecto.

Desde esta perspectiva "... la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo "nuevo" (Ducoing, 2013, pág. 9)

El ideal representado en la visión, surge como parte de la historia natural en la Normal de Tecámac; como un deseo de aspiración a la mejora, a partir de la construcción de las tipificaciones habitadas que subyacen en las atribuciones otorgadas como Institución Oficial del Estado de México, adscritas a la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, estas son: De formación inicial, De posgrado, De desarrollo docente, De tecnología, informática y comunicación educativa, De investigación e innovación educativa, de titulación y de Promoción y divulgación cultural. En estas atribuciones, es donde se concentra la posibilidad de permitir u obstaculizar el desarrollo académico institucional, con carácter similar a cualquier Institución de educación superior (IES). En este sentido vale la pena preguntar ¿Cómo las tipificaciones habitualizadas inciden en el desarrollo académico de la Escuela Normal de Tecámac como Institución de Educación Superior?

Para responder a la pregunta antes planteada, es necesario aclarar algunas cuestiones como son: ¿cómo se definen las tipificaciones habitadas? ¿Cuáles de las

tipificaciones habituales identificadas caracterizan a la Escuela Normal de Tecámac? y
¿Cómo estas tipificaciones habituales vislumbran el posible desarrollo académico de
la ENT como Institución de Educación Superior?

Las respuestas a estas preguntas constituyen el punto de partida para el desarrollo de
la presente investigación, y serán un campo fértil que permitirá hallar indicios sobre las
posibles vías de desarrollo u obstáculos académicos que enfrenta la ENT para
alcanzar transformaciones y validarse como Institución de Educación Superior en el
contexto de la sociedad del conocimiento.

Justificación

La investigación nace de la necesidad de explorar el futuro de la Escuela Normal como
Institución de Educación Superior ante las demandas de la sociedad del conocimiento,
del interés por saber a partir de su naturaleza e historia construida cómo puede
desarrollarse académicamente y validarse como una institución de educación
superior.

Por otro lado en el contexto Nacional y estatal, mediante los medios de comunicación
se vislumbra en los discursos de las autoridades oficiales la necesidad de una reforma
en las Escuelas Normales, para ir avanzando en la calidad de la educación y como
consecuencia de las reformas en educación básica.

La conceptualización, significado, dimensiones, modalidades y propuestas que se han
planteado en torno a los modelos educativos de las instituciones de educación
superior para posibilitar su desarrollo académico, muestran que las Escuelas Normales
permanecen en el pasado, aún cuando desde 1985 en el Estado de México fueron
nombradas como Instituciones de Educación Superior, queda mucha historia por
superar.

Las escuelas normales públicas del Subsistema Educativo Estatal, como formadoras
de docentes en Educación Básica por excelencia, merecen ser revisadas para
potencializar su desarrollo académico, bajo la consideración de la función social que
desempeñan pues de ello depende en gran medida la trascendencia hacia la sociedad

mexiquense. Sería un grave error no revisar su condición y no hacer propuestas de mejora.

Los objetivos

Los objetivos tienen como fin responder a los planteamientos establecidos para el desarrollo de la investigación, de esta manera se plantean los siguientes:

Objetivo general

Comprender como las tipificaciones habitadas que subyacen a las atribuciones institucionales, inciden en el Desarrollo Académico de la Escuela Normal de Tecámac como institución de Educación Superior.

Objetivos específicos

-Identificar las tipificaciones habitadas que subyacen a las atribuciones establecidas por el Estado y que caracterizan a la Escuela Normal de Tecámac.

-Describir cómo se vislumbra el desarrollo académico de la Escuela Normal de Tecámac, como Institución de Educación Superior.

Marco teórico

La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, de dirección y estabilidad que solo el hombre puede establecer por lo que existe un orden social dado que se encuentra siempre orientado a la transformación. En este sentido en 1985 en el Estado de México se da una reforma donde las Escuelas Normales se nombran como Instituciones de Educación Superior y se reestructura su organigrama pasando de una pirámide organizacional a una lineo-funcional (Araujo, 2014)

Este hecho, debió marcar nuevas formas de acción cotidiana, sin embargo las tipificaciones habitadas², que se habían construido continuaron de manera subyacente a las cinco atribuciones que se establecieron para las Escuelas

² Para mayor referencia de este termino lease el capitulo II *La sociedad como realidad objetiva* en el libro "La construcción social de la realidad" de Peter Berger y Thomas Luckman.

Normales a saber: de Formación Inicial, de Posgrado, de Desarrollo Docente, de Promoción y Divulgación Cultural, de Investigación e Innovación Educativa.

Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones y que siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma las construye tipificando tanto a los actores individuales como a sus acciones creando una historia compartida difícilmente visible, pero eficazmente construida.

En este caso la ENT expresa en su visión institucional el orden social al que aspira y la orientación requerida para tal fin; estableciendo pautas para habituarse nuevamente y de manera diferente a los requerimientos de transformación que la identifica como una Institución de Educación Superior.

La transformación que exige la sociedad del conocimiento implica un desarrollo académico en las 5 atribuciones establecidas para la Escuela Normal en 1985 y 7 ya para 2007 ³

Hablar de desarrollo académico implica en primera instancia definir lo que se entiende por desarrollo, para ello existen varias teorías abordadas desde diferentes perspectivas y diferentes estudios sistemáticos; sin embargo para efectos de esta ponencia solo se abordarán cuatro de ellas de manera general, con la intención de esclarecer y puntualizar la postura desde donde será trabajado.

La posibilidad para explorar el concepto de desarrollo desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner se basa en el hecho de que éste es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos tanto de los grupos como de los individuos. Desde este punto de vista la experiencia que incluye no solo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente

³ Con la implementación del programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales se revaloriza la necesidad de reconocer a las instituciones formadoras de docentes y ahí surgen ajustes a las atribuciones que hasta el momento se habían establecido. Pasan de ser 5 a 7 aumentando una sobre titulación y otra sobre Tecnología, informática y comunicación educativa. Estas se encuentran en el Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado.

representa el elemento crítico de esta teoría debido a la complejidad cada vez mayor de los procesos de desarrollo.

Por tanto si se considera al desarrollo como un proceso que deriva de las características de las personas por un lado y por el otro como parte de una estructura en un ambiente, tiempo y contexto determinados podemos observar los cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

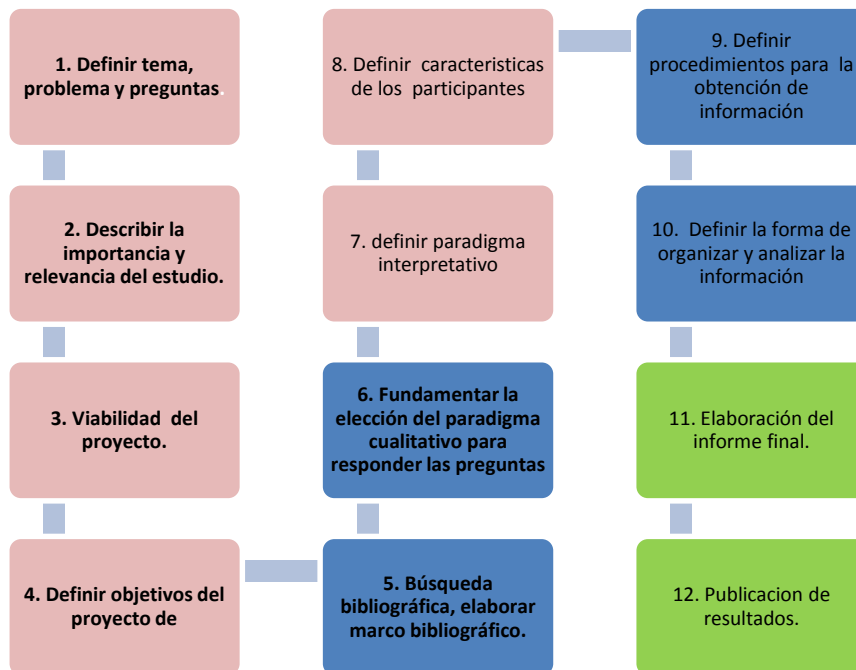
La teoría del desarrollo a escala humana de Max Neef plantea como objetivo esencial poner atención en las necesidades humanas, la autodependencia y las articulaciones orgánicas como pilares fundamentales, poniendo énfasis en el protagonismo real de las personas como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en los que el protagonismo sea realmente posible. En este sentido esta teoría puede apoyar a comprender cómo las tipificaciones habitadas que los docentes como personas profesionales de la educación han construido y subyacen en las atribuciones históricamente establecidas para las Escuelas Normales por parte del Gobierno del Estado de México pudieran coyunturar espacios que permitan cierta flexibilidad institucional vislumbrando posibilidades de desarrollo académico.

Perspectiva metodológica

La Escuela Normal de Tecámac como una institución educativa formadora de docentes se encuentra en un entorno natural y social de relaciones endógenas y exógenas dinámicas, que la hacen ser una unidad en sí misma. Por ello es conveniente estudiarla como un caso. Como afirma Stake (1998), el «estudio de caso» es una forma de investigar definida por una unidad delimitada y con un claro sentido en sí misma, que puede ser estudiada con distintas técnicas y metodologías.

En este sentido, constituye una base adecuada para el desarrollo de una investigación de corte cualitativo y hermenéutico interpretativo desde la visión de Gadamer.

Para hacer un alto en esta primera fase de la investigación es importante hacer mención de la temporalidad en la que se pretende desarrollar. Debido a las implicaciones del tipo de investigación se plantea su desarrollo bajo el siguiente esquema.



Referencias

- Álvarez, J. L. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D. F.: Paidós Educador.
- Araujo, G. A. (2014). *Orientaciones y Prácticas en la Formación de Profesores*. Toluca, Estado de México: ISCEEM.
- Berger, P. y. (1994). *La construcción social de la realidad* (Duodécima reimpresión ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores .
- Ducoing, W. P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, D. F.: IISUE.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Sigueme S. A.
- Hargreaves, A. (2005). *Cultura, profesorado y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado* . Madrid, España : Morata .
- Manfred Max Neef. Elizalde, A. y. (octubre de 2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. (B. CF+S, Ed.) Recuperado el noviembre de 2014, de <http://habidad.aq.upm.es/deh/>
- México, G. d. (2004). *Lineamientos del Programa de Carrera Docente del Subsistema Educativo Estatal*. Estado de México .
- México, G. d. (2007). *Manual de organización de las Escuelas Normales del Estado* .
- Navarra, B. G. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universidad Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*(49).
- Pedroza, F. R. (2005). *Flexibilidad Académica y Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México : Miguel Ángel Porrúa.
- ProFEN (2009-2010). *Escuela Normal de Tecámac*. Tecámac, de F. V.
- Ruano, M. R. (15 de mayo de 2013). *Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Recuperado el 9 de noviembre de 2014, de www.rieoei.org
- SEP. (2003). *Planeación institucional de las Escuelas Normales. Orientaciones para su elaboración*. México D. F: SEP.
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento* . México : Fondo de Cultura Económica.

“EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA: BASADO EN VALORES”.

Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

Juan Carlos Delgado Arreola¹

RESUMEN

Esta investigación desarrolla un tema cada vez más presente en los estudios sobre liderazgo, se trata de una nueva manera de dirigir basándose en valores. En este sentido el objetivo central de esta exposición pretenderá desarrollar el liderazgo en las organizaciones educativas, ejercido bajo un liderazgo marcadamente centrado en valores.

El trabajo se desarrolla en cinco partes; que en su primera parte desglosa a los valores en su aspecto más general, para pasar, a partir de su segundo apartado, a relacionar los valores con la ética, la cultura y el liderazgo, en los niveles y principios personales, interpersonales y organizacionales, para concluir con el aspecto del liderazgo en las escuelas.

El estado de la cuestión pone de manifiesto que la relación liderazgo en la escuela y valores, tienen implicaciones en el clima y en la cultura escolares y repercuten tanto en la formación valoral informal como en la formal. Las conclusiones a las que se arribó podrán servir de base para diseñar una estrategia que mejore la eficacia escolar de la formación valoral.

1. INTRODUCCIÓN.

“No hay otra manera de alcanzar la eternidad que ahondando en el instante, ni otra forma de llegar a la universalidad que a través de la propia circunstancia”.

Ernesto Sábato.

El párrafo que encabeza este texto recoge la idea de trabajar por los valores que hagan de los líderes y las personas que lo sigan, sean individuos o grupos, personas cada vez más centradas en aquellas cosas y principios que le hagan ser mejor, en las circunstancias actuales, proyectando la mirada, mas allá de las propias y actuales características del entorno.

Los hombres y mujeres, a partir del periodo llamado revolución industrial, hemos creado una civilización cada vez más tecnificada, especializada y global, los cambios son más acelerados, de manera más profunda y generalizada. Se vive la mayor transformación, del ser humano y el mundo que lo rodea, en la historia. Cualquier sistema e institución en que los seres humanos nos desenvolvemos y desarrollamos están en permanente mutación; ya sea el entorno de la política, la religión, la familia, la escuela y, sin dejar de lado las organizaciones y la industria.

¹ Universidad Autónoma del Noreste (UANE). Campus Saltillo. MÉXICO.
delgadoarreola@hotmail.com

El Marco de referencia que en otras épocas explicaban al hombre y a sus instituciones, ya no explican del todo la nueva realidad. Hoy, cada vez más, vivimos un entorno que se organiza en grupos de todo tipo, y cualquiera de quien los dirija, desde el padre o madre de familia (familias cada vez más monoparentales), el educador, sacerdote, servidor público, gobernante, etc., requiere entender los factores que afectan a las instituciones y organizaciones. Ante nuevos modelos de participación, ante nuevos tipos de organización, cada vez más inteligentes y especializadas, se requieren nuevos dirigentes que respondan a las nuevas condiciones.

En fin se requieren nuevos liderazgos que entiendan las nuevas megatendencias hacia donde se dirigen las energías del cambio hacia los resultados esperados y hacia el crecimiento.

El siglo XXI exige un nuevo liderazgo, demanda nuevos estilos de dirigir el esfuerzo humano y lograr mayor efectividad en las personas, grupos y organizaciones, en un mundo cada vez más globalizado, donde muy poco o casi nada le puede ser indiferente, que no repercuta en todos, lo que un individuo, grupo o nación realice para sí y los suyos. Se necesitan personas que ejerzan un liderazgo que promueva nuevos valores y expectativas de superación permanente y desarrollo, nuevas formas de transmitir y difundir información de un mundo en cambio continuo.

El presente trabajo desarrolla un tema cada vez más presente en los estudios sobre liderazgo, se trata de una nueva manera de dirigir basándose en valores. En este sentido el objetivo central de esta exposición pretenderá desarrollar el liderazgo en las organizaciones educativas, ejercido bajo un liderazgo marcadamente centrado en valores.

El trabajo se desarrolla en cinco partes, con sus respectivos subtítulos, que en su primera parte desglosa a los valores en su aspecto más general, para pasar, a partir de su segundo apartado, a relacionar los valores y la ética, la cultura y el liderazgo, en los niveles y principios personales, interpersonales y organizacionales, para concluir con el aspecto propio del liderazgo en las escuelas.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. La esencia del valor en general.

A partir del siglo XIX, los filósofos comenzaron a señalar con especial énfasis el concepto de valor, además, al separarse las ciencias de la filosofía, de un modo más específico, este puede ser estudiado desde cualquiera de las ciencias del comportamiento: la sociología, la psicología, la ética, el derecho, la criminalística, la antropología, etc. En todos estos casos, se trata de consideraciones en torno a propuestas del comportamiento ideal reconocido y sancionado por la comunidad (Siliceo, Casares y González, 1999). Sin embargo, no hay acuerdo unánime de lo que se entiende con este término. Así pues cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿qué es lo que define el valor de una persona?

2.1.1. Que son los valores.

El valor es algo que perfecciona al que lo posee, es algo valioso que lo enriquece. La persona lo busca porque para él representa algo que lo va a hacer mejor o le va a dar más. En general, es algo que nos hace ser mejores.

Para Max Scheler, los valores son, “algo peculiar, no idéntico con las cosas, ni con el simple ser natural de los bienes, ni tampoco con los actos psíquicos, que por sí mismos no acusan más que el factico querer y desear o las puras disposiciones naturales y maneras temperamentales o de carácter del hombre” (Hirschberger, 1990, p. 400). El valor, es pues, una especie de imán, o atractivo especial que poseen algunos seres, gracias al cual una persona dice preferir ese objeto. El diccionario de psicología, del fondo de cultura económica (1982), define el valor como una “cualidad objetiva, distinta del ser, que inhiere a cosas, personas he ideas (teoría de los valores) y por la cual, además de existir, son valiosas”, sin distanciarse de la definición dada por Scheler.

Alejándonos de definiciones de carácter reflexivo-filosóficas, los autores contemporáneos, definen los valores como “construcciones que representan comportamientos o estados de cosas generalizados que son considerados por el individuo como importantes (Gordon, 1975. p. 2)...así, los valores desempeñan un rol bastante central en nuestra integración psicológica general y pueden afectar el comportamiento en una variedad de situaciones” (Hughes, Ginnett y Curphy, 2007, p. 134). En este sentido, por lo tanto, solo podemos hacer inferencias acerca de los valores de las personas basados en sus comportamientos.

Los valores son de larga duración, creencias acerca de lo que es valioso y deseable. Son juicios personales acerca de lo que es correcto e incorrecto, bueno y malo (Nahavandi, 2012, p. 108), refiriéndose al tiempo y los aspectos morales de los valores, proponiendo, de manera clara y práctica, a la naturaleza humana como el fundamento de la moralidad. Cada hombre tiene su propio orden de valores dependiendo de lo que quiera hacer en su vida. Lo que tenemos no es permanente, va y viene con los azares de la fortuna (éxito, riqueza, belleza, salud, etc.) pero lo que somos nadie nos lo puede quitar. Es la búsqueda de estos valores profundos lo que hace de la vida humana un reto digno de vivirse y son las personas que buscan y alcanzan estos valores las que elevan y le dan grandeza a la condición humana. Por eso, para que nuestra superación personal sea auténtica debe estar cimentada en valores integrales sólidos, profundos y duraderos y no solo buscar valores más de fachada.

Es precisamente el significado social que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual. Pero ¿cómo se desarrollan estos valores en una persona?

2.1.2. Como se desarrollan los valores.

Los valores de una persona reflejan las contribuciones de diversos insumos, según Massey (1979), incluida la familia, pares, el sistema educativo, religión, los medios,

ciencia y tecnología, geografía y los acontecimientos actuales. Utilizando el término programación del valor para resaltar el grado al cual las fuerzas fuera de la forma individual moldean los valores personales. Véase la figura 2-1.

Aun cuando nuestros valores pueden cambiar a lo largo de nuestras vidas, se encuentran establecidos con firmeza en la edad adulta joven (Hughes, et al., 2007, p. 135).

De acuerdo con lo anterior, una persona con valor, es la que actúa en la misma línea de sus tendencias y exigencias como ser humano. En la práctica, la gente que quiere actuar conforme a los valores consulta las normas y las costumbres vigentes en su medio, y solo en algunas ocasiones reflexiona por sí mismo y determina cuál es la conducta valiosa en su caso, detectando valores éticos.

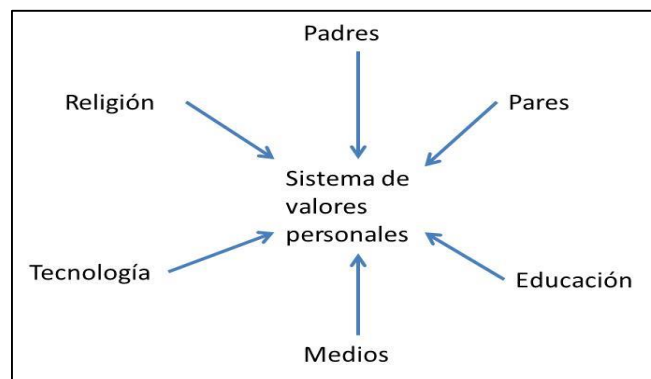


FIGURA 2-1. Algunas influencias sobre el desarrollo de valores personales.

Fuente: Adaptada de M. Massey, *The people Puzzle* (Reston, VA: Reston Publishing, 1979). Publicado por Hughes, et al 2004, p. 135

2.2. Valores y ética.

La ética es la ciencia que estudia la bondad o maldad de la conducta humana, según Gutiérrez, (2004). El estudio de la ética incluye, por tanto, una incursión en el tema de los valores y, en especial, el del valor moral. El ajuste de la conducta humana al modelo propuesto por la ética depende, por supuesto, del uso de la libertad. Los valores morales solo son conseguidos cuando la persona actúa libremente.

Ahora bien, aunque varias ciencias se dedican a estudiar la conducta humana, tales como la historia, la sociología, la psicología; la ética se distingue de ellas porque estudia solo un aspecto de los actos humanos, a saber, la bondad o maldad de ellos. Este ángulo o enfoque especial de la conducta humana es propio del estudio de la ética.

La ética es, pues, una guía para la conducta humana que nos proporciona un criterio para orientar nuestros actos en una línea valiosa. A la ética le incumbe, en cuanto

ciencia, proporcionar los argumentos racionales que justifican una determinada línea de acción (Gutiérrez, 2004).

Un aspecto importante de la conducta ética, mediante la cual las personas pueden disociar su pensamiento moral de sus actos morales, después de todo, no asegura que actuemos moralmente.

2.2.1. Cuando las personas hacen cosas malas.

Partimos del hecho de que existen situaciones nefastas, tales como el asesinato, el secuestro, la violación, la guerra, etc. Además los grandes retos que enfrenta la humanidad, tales como, la pobreza, el hambre y la creciente marginación de la población de cada país y de países enteros; la injusticia social, derivada de la desigualdad de oportunidades e ingresos tanto entre países como entre las familias de cada país; desequilibrio y deterioro ecológico, y la pérdida de valores tradicionales. Cuando las personas se comportan mal, dice Bandura (1977), por lo común no es por falta básica de carácter; más bien se debe a que usan métodos para construir su comportamiento de manera autoprotectora (Hughes, et al., 2007, p. 149). Es indudable que la clave para un cambio positivo reside en los valores que determinan nuestro comportamiento.

2.2.2. Dime cuáles son tus valores y te diré que tan refinado es tu nivel ético.

La norma central de la ética de los valores (Häring, 1973, p. 157), es la norma de la debida preferencia (no identificad nunca, sin embargo, plenamente con el bien absoluto) en las situaciones humanas de conflicto y en los deseos conflictivos del hombre. Los dos principios fundamentales son: primero, en tus opciones fundamentales debes preferir los valores superiores a los inferiores; segundo, en la situación concreta puedes preferir la opción más urgente y vital, pero de tal forma y con tal actitud que se ponga de manifiesto tu constante preferencia por los valores que en sí mismos son superiores en dignidad y en esplendor.

Desde la aparición del homo sapiens, dice Garza (2004), las comunidades han sido capaces de intercambiar descubrimientos e innovaciones, experiencias y conocimientos institucionales. Las sociedades han evolucionado a través de la cooperación entre los pueblos de culturas dispares, y resulta importante promover la convivencia cultural mediante acuerdos sociopolíticos que deberán ser negociados en el marco de una ética global.

2.2.3. Necesidad de una ética global.

Como individuos aislados, la ambición y el deseo muchas veces no son suficientes para superar los múltiples obstáculos que impiden desarrollar los potenciales de cada ser; pero como colectividad, disponemos de los medios y los conocimientos para emprender la tarea común de construir un mundo más digno, menos violento, más equitativo, más respetuoso, más fraternal y más feliz (Fisas, 1998, p. 1).

“Desarrollemos una ética global que pueda ser igualmente aplicada a todos los que participan en los asuntos de interés mundial. Su eficacia dependerá de la capacidad de los pueblos y los gobiernos para trascender la estrechez de sus propios intereses y reconocer que la mejor manera de servir a los intereses de la humanidad en su totalidad consiste en aceptar un conjunto de derechos y responsabilidades comunes”, apunta el informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo de la UNESCO (1995), citado por Garza (2004), quien afirma que, estas palabras nos indican el camino a seguir. La idea es que los valores y principios de una ética global deben ser puntos de referencia compartidos que proporcionen la guía moral mínima que debe tener en cuenta el mundo en sus múltiples esfuerzos para encarar los temas globales antes delineados.

2.2.4. Elementos principales de la ética global.

El Centro para una Ética Global, impulsado por el teólogo católico Leonard Swindler, que en 1993 formuló una Declaración Universal de una Ética Global, formada por tres componentes interrelacionados: La regla principal: lo que quieras para ti hazlo a los demás. Los principios básicos: libertad, igual dignidad, respeto a los no humanos, unidad con otros, amor para todos, responsabilidad para con los demás, libertad de culto y diálogo. Principios éticos medios (los de la Declaración Universal de los Derechos Humanos): igualdad ante la ley, libertad de pensamiento, expresión y conciencia; libertad de elección, igualdad de derechos entre hombres y mujeres, derecho a la propiedad, derecho al trabajo y al ocio, responsabilidades sobre la infancia y la educación, responsabilidad de trabajar por la paz, y responsabilidad de preservar el medio ambiente (Fisas, 1998, p. 4).

2.2.5. La cultura en búsqueda de una ética global.

Tratando este tema desde otra óptica, el informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1995), señala que todo intento de formular una ética global debe inspirarse en los recursos naturales, en la inteligencia de los pueblos, en sus experiencias emocionales, sus memorias históricas y sus orientaciones espirituales, y pone el acento en el respeto de todas las culturas cuyos valores sean tolerantes con los demás (el respeto va más allá de la tolerancia y supone una actitud positiva hacia las otras personas y hacia su cultura), el impulso ético de aliviar el sufrimiento donde sea posible, en procurar seguridad a cada individuo, satisfacer las necesidades básicas, la tolerancia, la igualdad ante la ley, la responsabilidad democrática y la transparencia informativa, entre otras cosas, todo ello después de señalar como los males absolutos a la pobreza, el desempleo, el hambre, la ignorancia, la enfermedad, la miseria y la marginación, agravados por hábitos culturales que conducen al egoísmo, los prejuicios y el odio irracional.

Para esta Comisión, la ética global está conectada con el nuevo planteamiento de desarrollo que esté asociado a su contexto humano y cultural, ya que de lo contrario sería “un crecimiento sin alma”. Propugna por ello un desarrollo concebido como un proceso que aumenta la libertad efectiva de quienes se benefician de él para llevar adelante cualquier actividad a la que atribuyen valor.

El desarrollo es considerado como el fortalecimiento de las capacidades de las personas (empoderamiento) y el aumento de sus posibilidades de elección, y no sólo como una mera acumulación de productos materiales. De esta manera, la cultura no sería ya un mero instrumento del progreso material, sino el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de la realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud (Fisas, 1998, p. 8).

2.3. Valores y cultura.

Analizados en una perspectiva antropológica, más allá del orden moral y ético, descritos hasta aquí, los valores representan las normas ideales de comportamiento sobre las que descansa la cultura como un modo de vida integrado. En este sentido, los valores dicen algo de lo que el grupo es y de lo que quiere y debe ser, como se escribió más arriba.

Nuestra cultura influye fuertemente en nosotros; determina lo que consideramos correcto y lo incorrecto e influye en qué y quién nos valora, a lo que prestamos atención y cómo nos comportamos.

2.3.1. Que es cultura.

La cultura, en síntesis, es un modo indispensable de ordenar la realidad para poder entenderla, conducirse en ella, sobrevivir y poder vivir con los demás seres humanos, al compartir con ellos los significados anteriores (Siliceo, et al., 1999, p. 41).

Cultura consiste en los valores comunes dentro de un grupo de personas. Es un conjunto de normas, costumbres, valores y supuestos que guían el comportamiento de un grupo determinado de personas. Es el estilo de vida de un grupo y la programación colectiva de los miembros del grupo. Cultura es compartida por los miembros de un grupo. Tiene permanencia y se transmite de una generación a otra. La cultura afecta cómo la gente ve el mundo, cómo piensan y, por lo tanto, las formas del comportamiento. La cultura tiene cierta permanencia, también es dinámica y los cambios en el tiempo, analiza como los miembros se adaptan a los nuevos eventos y sus entornos (Nahavandi, 2012, p. 30).

Cultura se refiere a aquellos comportamientos aprendidos donde se caracteriza la forma de vida total de los miembros dentro de una sociedad determinada (Hughes, et al., 2007, p. 151).

Los valores culturales, por lo tanto, indican lo que un grupo cultural considera importante, valioso y deseable. Compartimos los valores de nuestra cultura. Los valores culturales forman la base para el sistema de un líder. Los líderes que ellos mismos no hacen honor a la verdad no la inspiran en otros. Preocupados por su propio desarrollo, no inspiran desinterés en otros. Los líderes deben establecer internamente una ética, principios de conducta correcta o un sistema de valores morales.

2.4. Liderazgo en las escuelas

En los diversos debates, surgen afirmaciones sobre los líderes escolares, que son responsables del rendimiento académico insuficiente, que no están en la tarea de impulsar los cambios necesarios que requieren las instituciones; que no están respondiendo a la rendición de cuentas basada en estándares; que urge mejorar la enseñanza, incorporar las TIC's en sus escuelas y modernizar las estructuras administrativas. En el liderazgo se identifican tres componentes principales: un cargo o empleo, una característica personal y un comportamiento; se define como un proceso social en el que uno o varios miembros de la organización influyen en la interpretación de los acontecimientos internos y externos, en la elección de las metas o resultados deseados, en la organización de las actividades, en la motivación y orientaciones (Hoy, 2013, pág. 427).

La tarea administrativa se caracteriza por realizar su trabajo en oficinas o edificios escolares, largas horas y encuentros verbales breves con individuos y grupos. El autor presenta una diferencia entre líderes y administradores, por ejemplo una persona puede ser buen administrador sin ser líder y puede ser buen líder sin ser administrador. El liderazgo educativo convoca a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores se apropien del objetivo de que los alumnos aprendan y orienten los recursos pedagógicos, financieros y humanos en el logro del objetivo compartido (Horn, 2010, pág. 84).

Yukl (2002, citado por Hoy, 2013, pág. 430) señala los rasgos de personalidad en el liderazgo efectivo: confianza en sí mismo, fija metas altas para sí mismos y sus seguidores; tolerantes al estrés, toma buenas decisiones al mantener la calma; emocionalmente maduros, conscientes de sus fortalezas y debilidades; con integridad, en consonancia con sus valores, son honestos, éticos, responsables y dignos de confianza. Los rasgos motivacionales son un conjunto de fuerzas energéticas que se originan en una persona, para iniciar el comportamiento y determinar dirección, intensidad y duración; analiza tres categorías importantes de las competencias asociadas a la efectividad del líder: técnicas, interpersonales y conceptuales.

Los factores situacionales son importantes durante los períodos de sucesión líder; las conceptualizaciones de liderazgo se basan en la conducta del líder, las relaciones interpersonales, el mantenimiento del grupo, realización de tareas y logro de metas. Entre los hallazgos que surgieron de los estudios de Ohio State University, se encontró que los superiores y los subordinados tienden a valorar las aportaciones de la dimensión de la conducta del líder de forma opuesta en la evaluación de la eficacia.

Se desarrolló un marco de comportamiento del líder orientado a aclarar las funciones, planificación, operaciones de la organización y control; las relaciones de comportamientos y el cambio Yukl (2002, citado por Hoy, 2013, pág. 437), este autor cree que el entorno externo juega un papel importante en la determinación de la efectividad del líder; los tipos de liderazgos efectivos son: personal (reputación y autoevaluación), satisfacción individual de los miembros y logro objetivos organizacionales.

Los enfoques de contingencia son un conjunto de circunstancias, incluyen las variables situacionales, la relación entre los rasgos de líder, comportamientos, criterios de desempeño y efectividad de los líderes. Los Modelos de Contingencia se clasifican en: liderazgo instruccional, hace hincapié en la mejora de la enseñanza y aprendizaje en el núcleo técnico de la escuela; liderazgo de contingencia de Fiedler, se refiere al control de la situación, al grado de poder e influencia que los líderes tienen que poner en marcha; liderazgo sustituto, se refiere a los aspectos situacionales que reemplazan o reducen la capacidad del líder para influir en las actitudes, percepciones y comportamientos de los seguidores; y liderazgo distribuido, el cambio se distribuye en toda la organización en caso de necesidad.

La clasificación de los tipos de Liderazgo que hace el autor son: (1) Liderazgo Laissez-Faire, es la ausencia de transacciones o de liderazgo con los seguidores, es más pasivo y menos eficaz, se involucra lo menos posible. (2) Liderazgo transaccional, responden al interés inmediato, motivan a sus seguidores mediante el intercambio de recompensas por servicios prestados, persiguen un costo-beneficio, es una gestión por excepción activa y pasiva, lo consideran la base del sistema de liderazgo sostenible (Bass, 1998 y Avolio, 1999 citados por Hoy, 2013, pág.449). (3) Liderazgo transformacional, eleva los niveles de conciencia de sus seguidores sobre los intereses colectivos, son proactivos; se caracteriza por una influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual; con altos estándares de conducta ética y moral, de respeto y confianza; motivan a pensar creativamente, a convertirse en líderes y estos en agentes de cambio; transforman la organización, los valores personales y las creencias, se considera el liderazgo ideal.

Según Bass, en el liderazgo transformacional el líder debe ser un desarrollador de personas y un constructor de equipos; afirma que el número de condiciones situacionales (medio ambiente, organización, tareas y metas, distribución del poder entre los líderes y sus seguidores) es probable que influirá en su aparición. El Liderazgo de la organización o distribuido, consiste en el liderazgo de los equipos, los grupos y las características organizacionales; la responsabilidad de dirigir y orientar las tareas se distribuye en varias personas y roles, se comparte (Horn, 2010, pág. 84), por ejemplo, administradores de la oficina central, director, subdirectores, maestros, otros miembros, consultores externos, padres y estudiantes.

En este sentido el liderazgo del directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, al ejercer influencia en las motivaciones, habilidades y condiciones laborales de los docentes, que a su vez afectan los resultados de los alumnos (Anderson, 2010, pág. 38).

El liderazgo escolar es la identificación, adquisición, distribución, coordinación y uso de materiales, recursos culturales y sociales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se construye a través de la interacción dinámica de líderes y seguidores; este tipo de liderazgo se ha enriquecido con diversos estudios sobre el papel del director de una escuela en el logro de metas y objetivos (Bastarrachea, 2006 pág. 4) la capacidad de las organizaciones educativas exige la construcción de nuevas teorías y ponerlas a prueba empíricamente en las escuelas.

2.5. Liderazgo y valores.

Los temas de valores y la espiritualidad cada vez más encuentran camino en el lugar de trabajo (Nahavandi, 2012, p. 197). Los líderes enfrentan dilemas que requieren elecciones entre series de valores y prioridades en competencia. Los mejores líderes los reconocen y enfrentan con el compromiso de hacer lo que es correcto, no solo lo que es conveniente. No obstante, en otras ocasiones, los líderes enfrentan retos complejos que carecen de respuestas sencillas en blanco y negro. Cualquiera que sea el caso, los líderes establecen un ejemplo moral a otros que se vuelve el modelo para todo un grupo u organización, para bien o para mal (Hughes, et al., 2007, p. 133).

2.5.1. Los valores son importantes para el liderazgo.

Tanto Gardner (1990) como Burns (1978), citados por (Hughes, et al., 2007, p. 133), han insistido en la centralidad e importancia de la dimensión moral del liderazgo. Gardner dijo que los líderes deben ser juzgados sobre la base de un marco de valores, no solo en términos de su efectividad. Burns adoptó un punto de vista más extremo relativo a la dimensión moral del liderazgo, donde los líderes que no se comportan de manera ética, no demuestran un liderazgo verdadero.

Algunos sugieren que los valores espirituales tales como la integridad, la honestidad y la humildad son en realidad una parte inherente de un liderazgo efectivo, y resultados de la investigación implican que las prácticas basadas en el valor de liderazgo influyen positivamente en la efectividad del liderazgo y se relacionan con mejora del aprendizaje organizacional. A pesar de la honestidad y la integridad son parte de la mayoría de las concepciones de un liderazgo efectivo, a raíz de los escándalos empresariales y políticos, la convocatoria de una ética de integridad en el liderazgo se ha vuelto más fuerte y el foco de la investigación reciente (Nahavandi, 2012, p. 197).

2.5.2. Como los valores impactan el liderazgo.

Ya que los valores desempeñan un rol central en la integración psicológica de una persona, tienen un profundo efecto en el liderazgo. En general, la mayoría de las personas estarían de acuerdo, en que como mínimo sería su característica principal, un alto grado de confianza entre el líder y sus seguidores (Hughes, et al., 2007, p. 133).

Espiritualidad en el lugar de trabajo, Nahavandi (2012, p. 197), reconoce que las personas suelen tener una vida con sentido interior que influye en sus creencias y acciones. Estos enfoques integran lo que algunos consideran la esencia de la existencia humana, el cuerpo, la mente, el corazón y el espíritu, y la búsqueda del sentido de la vida y la interrelación con los demás. La espiritualidad se centra en cómo los líderes y seguidores aprovechan sus valores básicos para transformar las organizaciones mediante la creación de una visión basada en valores profundamente arraigados relacionados a marcar la diferencia y la implementación de una cultura solidaria y altruista que apoya esa visión.

Los valores son un determinante primario de qué datos son revisados por los líderes y cómo definen los problemas. Es probable que los líderes con fuertes valores

comerciales, por ejemplo, se enfocan en resultados y deficiencias financieras; aquellos con fuertes valores estéticos, por otro lado, probablemente revisen indicadores de calidad. Los valores también ayudan a los líderes a escoger entre el bien y el mal, entre un comportamiento ético y no ético. Los valores no solo afectan las elecciones que los líderes sobre lo que es o no es importante, también tienen un impacto en las elecciones que los líderes hacen acerca de reportes directos (Hughes, et al., 2007, p. 139).

Por todo esto, los líderes, tienden a sentir agrado o desagrado por sus seguidores, en cuanto estos sean o no, afines a sus propios valores. Y, téngase en cuenta que, aunque una empresa haya definido, incluso con acierto, su escala de valores no es garantía de que todos y cada uno de los integrantes encuentren en ella su espacio de realización personal.

2.5.3. ¿Qué valores son más importantes para el proceso del liderazgo?

No hay una respuesta única a esta pregunta; se han propuesto varios esquemas de valor distinto y desarrollado muchos instrumentos diferentes para medir valores.

La universalidad de la teoría implica que todos los líderes deberían contar con los mismos rasgos, no obstante, no hay una lista de rasgos aceptada por la mayoría de los estudiosos, porque no todos los líderes poseen estos atributos a saber:

(a) Dominio, los líderes desean ser directivos y asumir responsabilidades; (b) gran energía, los líderes tienen empujen y trabajan arduamente para lograr los objetivos; (c) confianza en sí mismo, en sus propios juicios, en sus decisiones; (d) locus de control, consiste en atribuir el dominio del propio destino a razones externas o internas; (e) estabilidad; se asocia con la eficacia y el avance administrativo; (f) integridad; comportamiento regido por la honestidad y los valores éticos lo que hace a una persona digna de confianza; (g) inteligencia; cuentan con una inteligencia superior al promedio, capacidad cognoscitiva de razonar en forma crítica, resolver problemas y tomar decisiones; (h) flexibilidad; capacidad para ajustarse a diferentes situaciones; (i) sensibilidad hacia los demás, consiste en considerar a los integrantes del equipo como personas, entender su posición en los problemas y la mejor manera de comunicarse e influir en ellos (E. Mendoza y Mendoza, 2008).

Esta dirección la entendemos primordialmente orientada hacia las siguientes tareas fundamentales y permanentes (Siliceo, et al. p. 66):

- a) Conducir al grupo hacia una progresiva integración de relaciones y comportamientos, internos y externos, dentro de la escala de valores, creando y reforzando una mística organizacional.
- b) Mantener una observación permanente sobre la adecuación entre la escala de valores definida, los comportamientos cotidianos, los cambios que la organización experimenta y las nuevas situaciones externas.
- c) Reconocer y estimular aquellas áreas, decisiones y éxitos en los que la eficacia de la vigencia de los valores fue un factor decisivo en el logro de los objetivos asignados.

- d) Retroalimentar la cultura organizacional haciendo explícita ante el grupo la relación existente entre los valores pactados-practicados y la consecución de los objetivos productivos de la empresa.

2.5.4. Liderazgo centrado en principios.

Este enfoque postula una interdependencia fundamental entre los niveles de liderazgo personales, interpersonales y gerenciales. El rol único de cada nivel puede ser considerado así (Hughes, et al., 2007, p. 145-146):

Personal: el primer imperativo es ser una persona confiable y eso depende de nuestro propio carácter y competencia. Sólo si somos confiables podemos tener relaciones de confianza con otros.

Interpersonal: relaciones que carecen de confianza se caracterizan por esfuerzos de autoprotección de controlar y verificar el comportamiento de cada uno.

Gerencial: Sólo en el contexto de relaciones de confianza, un gerente se arriesgaría a otorgar el poder a otros para hacer uso pleno de sus talentos y energías. Pero hasta con un estilo de atribución de facultades de decisión (Empowerment), dirigir a un grupo de alto desempeño depende de las habilidades como construcción de equipos, delegación, comunicación, negociación y autoadministración.

Organizacional: una organización será más creativa y productiva cuando su estructura, sistemas (como capacitación, comunicación, recompensa), estrategia u visión estén alineadas y se apoyen mutuamente. En otros términos, es más probable que ciertas alineaciones organizacionales nutran y refuercen el comportamiento ético entre sus miembros que otros.

El líder tiene que ser capaz, por tanto, de actuar con eficacia localmente (empresa) mientras, con visión lúcida, piensa y trabaja globalmente. Es precisamente en el espacio que queda entre la definición formal de los valores y la consecución de las metas, dónde se sitúa, de manera privilegiada, la acción conductora y constructora del líder en el campo específico de los valores (Siliceo, et al. p. 66).

3. ELEMENTOS DE SUSTENTO Y FUNDAMENTACIÓN.

La expresión “formación valoral” está emparentada con otros términos como “formación sociomoral” y “formación moral”. A veces se toman como equivalentes porque se refieren a un mismo fenómeno: la manera en la que el sujeto enfrenta las situaciones problemáticas en el mundo social.

Por otra parte, conviene aclarar que por formación se entenderá aquí el movimiento por el cual un sujeto, mediante acciones e interacciones, contribuye a producir o reproducir la sociedad (normas e instituciones) y la cultura (ciencia, técnica y otros saberes) al mismo tiempo que se produce a sí mismo como sujeto. Se facilita la formatividad si las interacciones se dan en un ambiente intersubjetivo, en el que entre alter y ego existe un reconocimiento mutuo como sujetos.

En la formación valoral, se produce a sí mismo el sujeto moral. Por eso, una relación en la que se instrumentaliza a otro no constituye el clima adecuado para esa producción. Esta se facilita, en cambio, si al ambiente de intersubjetividad se le añade una relación en la que ego acoge a alter y le brinda auténtica estima. Actitudes opuestas a ésta son aquellas en las que ego trata a alter como un sujeto disminuido o como alguien a quien se ignora o se rechaza por su escaso valor (Yurén M. y De la Cruz M. 2009. P.135-138)

Según Aiken (1996), Milton Rokeach (1973), realizó extensas investigaciones internacionales y entre culturas sobre el tema de los valores. Los definió y clasificó. Elaboró el estudio de los valores de Rokeach (Consulting Psychologists Press).

Durante las últimas décadas, los psicólogos sociales y vocacionales han elaborado muchos instrumentos diferentes para medir valores. Sin duda, el más popular de estos ha sido El estudio de Valores (Riverside Publishing Company), popularidad que se comprueba por su aplicación en varias investigaciones sobre personalidad, percepción, aprendizaje, psicología social y orientación vocacional.

Las bases teóricas, la naturaleza ipsativa del sistema de calificación y la cantidad justa de educación requerida para comprender la redacción de los reactivos en el estudio de valores han sido objeto de críticas (Rabinowitz, 1984). Además parte del contenido parece ser demasiado antiguo para la década de los 90 y las normas son anticuadas en forma obvia. A pesar de estas desventajas, el estudio de valores sigue utilizándose con propósitos de enseñanza e investigación.

En cuanto a los valores vocacionales, a pesar de que no existe ninguna razón por la cual el estudio de valores de Rokeach y el estudio de valores no pueden utilizarse en situaciones de asesoramiento vocacional, estos inventarios no están diseñados específicamente para este propósito. Los instrumentos como el inventario de valores para el trabajo, la escala de valores y el inventario de temperamento y valores están relacionados más estrechamente con las elecciones y satisfacciones de trabajo. Estos valores vocacionales varían en cada individuo y en la misma persona con el tiempo. Por ejemplo, Super (1973) descubrió que las personas que tienen ocupaciones de nivel superior están más motivadas por la necesidad de actualización de sí mismas, que es un objetivo intrínseco, en tanto que es más probable que las personas que tienen ocupaciones de niveles inferiores busquen valores extrínsecos.

Las investigaciones sobre eficacia escolar han revelado algunos factores de la escuela y el aula relacionados con el desarrollo integral de los alumnos. Murillo (2004) destaca los siguientes: a) el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa); b) la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro escolar), y c) el liderazgo y la participación.

Tales factores si bien parecen ser condicionantes del desarrollo de los alumnos en todos los aspectos, resultan relevantes a la hora de considerar la formación valoral, como se pone de relieve en diversas investigaciones realizadas en los últimos años (Barba, 2007; Quezada, 2007; Velázquez, 2007; Fierro y Carbajal, 2006; Velázquez y Candela, 2006; Yurén, 2005).

Aunque entre dichos factores no aparece de manera directa la familia, puede suponerse que cuando se habla de clima escolar se incluye la relación entre la familia y la escuela, aun cuando sea de manera secundaria o marginal; también puede interpretarse que en la cultura escolar se juegan no sólo los valores de docentes y directivos, sino también los valores que los estudiantes internalizaron en la familia y que constituyen disposiciones personales para interactuar en el marco de la escuela.

El papel de la familia en la mejora de la eficacia escolar se pone de relieve en diversas investigaciones realizadas en México, como se desprende del estado del conocimiento elaborado por Vera (2003) quien examina once investigaciones sobre la relación entre desempeño académico y entorno familiar e identifica los siguientes ejes: a) la influencia familiar en el desempeño, rendimiento y deserción escolar; b) la ayuda proporcionada por las madres en la solución de tareas, y c) los contenidos educativos fomentados y desalentados por las madres.

Los resultados de estas investigaciones se sintetizan en lo siguiente: a) la escolaridad de la madre es una variable significativa en los estilos de persistencia infantil; b) el ejemplo académico que dan los padres a sus hijos influyen en el esfuerzo y deserción escolar; c) en las familias disfuncionales se reportan más hijos con problemas escolares y de conducta; d) la relación de las interacciones de los padres, en relación con el rendimiento escolar de los hijos es muy baja; e) las madres proporcionan ayuda en las tareas escolares y tienden a adecuarse a las interacciones de sus hijos, y f) las madres fomentan la educación de sus hijos previendo las futuras situaciones que enfrentarán en función de su género: para los niños, la educación superior es como una necesidad de su rol de futuros proveedores, y para las niñas la educación es como una posibilidad ante lo incierto de su futura vida conyugal.

4. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES.

"Una calma extraordinaria se había adueñado de mí: la ambición y el temor parecían una pesadilla terminada. Siempre había estado decidido a defender hasta el fin mis probabilidades imperiales, pasara lo que pasare; pero el acto de adopción lo había simplificado todo. Mi propia vida ya no me preocupaba; podía pensar otra vez en el resto de los hombres".

Marguerite Yourcenar ("Memorias de Adriano")

El comienzo del presente milenio exige mucha audacia y deseos de aventura hacia nuevos y muy diversos confines de la condición humana y social. En este contexto los valores expresan como debe ser la vida presente, pero, también, indican la dirección en que se quisiera construir la propia vida y la del grupo en el futuro.

Esto quiere decir que un individuo se hace persona en un grupo estable, por naturaleza, o como resultado de una decisión personal, que puede ser el formar una institución o empresa, regulando su ser en sociedad. Este tipo de relación del ser humano y su entorno crea una cultura y está unida a los valores sirve como instrumento para la propia realización, sin caer en la instrumentalización de los demás para la propia realización, los valores, por el contrario, ayudan a crear, descubrir y cuidar el sentido de

todas las cosas y de las acciones, convirtiéndose en una preocupación por el y los otros y otras.

Los valores, de manera general, hacen de las personas seres humanos mejores, que desean, cada vez más ser mucho mejores, es decir, hay personas con valores que no implican mayor cualidad que la propia valoración de características, que quizá puedan distinguirse de otros que les identifican y refuerzan.

Otros, en cambio, trascienden y encuentran en la vida con valor, la realización personal y humana, de ellos y su entorno; son los valores que los hacen ser mucho mejores, porque le dan sentido a la propia existencia en comunidad y participación. Es claro, entonces, que los valores en la medida que configuran el modo de vida del individuo y su grupo, le comprometen con ambos.

Quien, coherentemente con esta aspiración, valorando su cultura y la de los demás, aspirando a la vida ética de manera individual y global, sabiendo de antemano que su escala de valores no es garantía, de que todos y cada uno de los integrantes del grupo u organización, encuentren su propio espacio de realización personal, para dar el paso que implique todo un proceso de empeño de la propia vida en sus actuales circunstancias, se convierta en líder que integre los esfuerzos individuales hacia una visión compartida, que trabaje por la animación, educación y aprendizaje en un proceso de mejora continua, de los aspectos individuales y sociales. El sentido de la vida ya no está dado por la pertenencia a un todo, sino por la decisión autónoma. El individuo es fuente de todo sentido.

En resumen, el estado de la cuestión que aquí se expuso pone de manifiesto que la relación liderazgo en la escuela y valores, tienen implicaciones en el clima y en la cultura escolares y repercuten tanto en la formación valoral informal como en la formal. Las conclusiones a las que se arribó podrán servir de base para diseñar una estrategia que mejore la eficacia escolar de la formación valoral.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aiken, L., R., (1996). Tests Psicológicos y Evaluación, México, Ed. Prentice Hall Hispanoamericana.
2. Anderson, Stephen. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad. Vol. 9, (2). Canadá: Universidad de Toronto.
3. Bastarrachea, A. W. y Cisneros-Cohernour, E. (2006). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. México: Universidad Autónoma de Yucatán
4. Fisas, V. (1998) "Cultura de paz y gestión de conflictos", capítulo X del libro Icaria/UNESCO, Barcelona, 1998. Recuperado de: http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/etica_global.pdf.
5. Garza, J., G., (2004). Valores para el ejercicio profesional. México, Ed. McGraw-Hill.
6. Gutiérrez, R., (2004). Introducción a la Ética, México, Ed. Esfinge.
7. Häring, B., (1973). La moral y la persona, Barcelona, Ed. Herder.

8. Hirschberger, J., (1990). Historia de la Filosofía. Volumen 2. Barcelona, Ed. Herder.
9. Horn, A. y Marfán J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad. Vol. 9, (2). Chile: CEPPE. Fundación Chile.
10. Hoy, Wayne, K. & Miskel, Cecil. (2013). Educational Administration: theory, research, and practice. 9th Edition. Nueva York, NY: Mc Graw Hill.
11. Hughes, R. L., Ginnett, R., C., Y Curphy, G. J., (2007). Liderazgo. Cómo aprovechar las lecciones de la experiencia, México, Ed. McGraw-Hill.
12. Mendoza, E., Mendoza, M., A., (Mayo-Agosto, 2008). El liderazgo ético en organizaciones postmodernas. Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 9, núm. 22, pp. 59-78 Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=170118859004>.
13. Murillo, J. (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar". En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Abril-junio 2004, Vol. 9, Núm. 21 pp. 319-359. Recuperado de:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Murillo_MejoraEficaciaEscolar.pdf
14. Nahavandi, A., (2012). The Art and Science of Leadership, USA, Ed. Prentice Hall.
15. Siliceo, A., Casares D., Y González J. L., (1999). Liderazgo, Valores y Cultura Organizacional, México, Ed. McGraw-Hill.
16. Vera, J. A. & Montaña, A. (2003), "Sociocultura, aprendizaje y desarrollo". En P. Sánchez (Coord.) Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México, 1992-2002. México, Comie /SEP/ U.N.A.M. pp. 25-32. Recuperado de:
http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v04.pdf
17. Warren, H., C., (Ed). (1982). Diccionario de Psicología. México: Fondo de Cultura Económica.
18. Yurén M. y De la Cruz M. 2009. La Relación Familia-Escuela: Condición De Mejora De La Eficacia Escolar En La Formación Valoral De Niños(As) Migrantes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 7, Número 2. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725008>

Mtro. Oscar Ferrer Gutiérrez¹, Mtro. Jorge Mauricio Salinas Rodríguez²,

Mtro. Vicente González Márquez³

EJE TEMÁTICO 1: Compromisos docentes para una educación de calidad para Iberoamérica.

EL SOCIODRAMA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA

Resumen— El presente trabajo está desarrollado bajo el modelo de la investigación – acción, donde se presenta una estrategia didáctica como lo es el sociodrama para la mejora de la práctica docente en la enseñanza de la sociología, una asignatura de las ciencias sociales que se imparte en el sexto semestre de bachillerato. Se realiza un diagnóstico de la problemática docente y se propone un supuesto de acción (que sustituye a una hipótesis) para mejorar dicha práctica, se analizan los resultados a la luz del modelos y se exponen conclusiones.

Introducción

Comúnmente la investigación científica se apoya de la utilización del método científico para encontrar una realidad acerca de un fenómeno estudiado. En este sentido, existe una “nueva forma” de apoyarse para el estudio de fenómenos sociales. Por ello, existe un autor dedicado a esta nueva forma de investigar, Kurt Lewin (psicólogo estadounidense) que en los años cuarenta intentó establecer una investigación científica que integrara la parte experimental con la acción social y definiera el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Así, el investigador es sujeto de la investigación y aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación) para explicar el fenómeno estudiado (Lewin, 1948).

¹ El Mtro. Oscar Ferrer Gutiérrez es Profesor de Asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México. fego_83@yahoo.com.mx (**autor corresponsal**).

² Profesor de Asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México. jorgemauricio22@hotmail.com

³ Profesor de Asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México visgonmar@hotmail.com

En esta investigación se abordan los aspectos de la metodología de la investigación – acción, de acuerdo a los autores principales, siguiendo un énfasis en Latorre y Elliott de acuerdo a sus características. Se realiza un diagnóstico de la práctica docente como lo propone Cecilia Fierro, posteriormente se elabora un supuesto de acción utilizando el sociodrama como forma de abordar la problemática identificada, se analiza y se concluye la investigación. Se recomienda seguir el modelo de espiral que propone Latorre para la investigación acción.

Descripción del Método

Investigación-acción

Vale la pena mencionar que la investigación acción ha sido expresada de diferentes formas como, investigación en el aula, profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc. (Elliott, 2005).

También Latorre (2007) lo define como: “una forma de indagación autorreflexiva realizadas por quienes participan (profesorado, alumnado, dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones o instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” P. 24.

De acuerdo con la investigación - acción se proponen varias modalidades y etapas. En primer lugar se mencionan las modalidades:

La investigación acción según Latorre (2007) se divide en tres modalidades:

1. Investigación-acción técnica: los docentes participan en programas de acción.
2. Investigación-acción práctica: en ella el profesor elige las situaciones a investigar a partir de su propia autorreflexión, y regula el proyecto que lleva a cabo.
3. Investigación-acción crítica: se promueve la emancipación de actividades que genera el docente en un campo educativo e intenta modificar esquemas de trabajo previamente establecidos a través de sus constantes investigaciones.

Ahora se mencionan las etapas propuestas por Elliott: (1990) cuando se realiza este tipo de investigación: a) Identificación y aclaración de idea general, b) Reconocimiento y revisión, c) Estructuración del plan general, d) Desarrollo de las etapas de acción, e) Implementación.

Diagnóstico

Para identificar el diagnóstico que será el problema de investigación fue necesario valorar las dimensiones de la práctica docente que propone Cecilia Fierro (1999).

Dimensión personal: esta dimensión enfoca todas las decisiones que se toman como maestro, sobre todo como individuo, las cuales se vinculan de manera necesaria con el quehacer profesional. Como lo menciona Agnes Hëller en su libro la Sociología de la vida cotidiana. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que realizamos en situaciones concretas para satisfacer nuestras necesidades y, en consecuencia, para seguir viviendo. Es lo común, lo habitual, lo que hacemos todos los días, y por hacerlo todos los días no lo registramos verdaderamente. En este sentido, lo que nosotros vamos hacer como docentes es registrar todo lo acontecido en el salón de clases, para su posterior análisis.

Siguiendo con lo que menciona Hëller, la realidad que aparece como autoevidente, compartida con otros semejantes que la experimentan como yo y que constituye el basamento fundamental en el que se crea y se re-crea la sociedad como un mundo intersubjetivo, así es la relación que se presenta en la escuela, con intersubjetividades que nosotros como docentes debemos identificar para convertirlas en objetividades de una investigación.

Dimensión institucional: “la práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela. Lugar del trabajo docente” (Fierro, 1999: 76).

Dimensión didáctica: papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

Analizar cuestiones como métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizaje adquiridos por ellos; toda esta dimensión didáctica impacta en el desarrollo de las clases y en la evolución en el aprendizaje de los alumnos.

Como parte del diagnóstico de investigación y como nos lo propone Cecilia Fierro en su documento “Transformando la práctica docente”. El cual trata de una invitación para que hagamos un pequeño alto en el camino, todos aquellos que nos dedicamos a la docencia e iniciemos un proceso continuo de reflexión-acción sobre nuestra práctica educativa. Así es que como actores esenciales de la educación debemos detenernos a analizar lo que hacemos y someterlo a juicio crítico para mejorar de manera continua en nuestra labor.

Algunos de los elementos que nos propone Cecilia Fierro para este análisis de la práctica docente son los diarios reflexivos de clase del alumno y del docente así como también del video de la clase muestra, de éstos se detectaron las siguientes problemáticas en mi práctica docente:

Los alumnos identifican que: El profe no explica bien, que existieran diversas estrategias, no todos participamos, desorden en el grupo, falta de liderazgo del profe, no todos participamos, falta de disciplina en el grupo, mayor explicación del maestro, realizar otras actividades y no tanto que el maestro explique, atender a todos por igual cuando se trabaje en equipo, sancionar a los que cometan indisciplina, no hay cañón, ni proyecciones en clase.

El docente identifica que: Existe poco tiempo para discutir conceptos, poco control dentro del grupo, desinterés por parte de los alumnos, incumplimiento de tareas, falta de recursos tecnológicos, no hay colaboración en el grupo (no participan), sacarlos de clase para mantener la disciplina.

En este sentido; la unidad de aprendizaje de Sociología al pertenecer al bloque de las ciencias sociales los alumnos la toman como fácil y sencilla, por manejar cuestiones teóricas, sin embargo, en la práctica los alumnos muestran falta de interés, y yo como docente titular, impartí la clase como a mí me enseñaron, de manera tradicional. Es por ello, que después de llevar a cabo los instrumentos correspondientes para analizar mi práctica en aula llegué a diversas conclusiones, entre las que se pueden destacar:

Por un lado; la asignatura al ser considerada de tres horas a la semana, los alumnos no muestran ese interés como en las asignaturas que son de cinco horas a la semana. Esto dificulta en alguna medida el compromiso que se debe asumir al cursar una clase en el sexto semestre de bachillerato. Por otro lado; las estrategias del programa, la cantidad de alumnos por grupo (45), la cantidad de productos de aprendizaje en sexto semestre, las diversas evaluaciones durante el proceso (CENEVAL, EXANI II) influyen para que exista descontrol del grupo, escasa participación de los alumnos y trabajen de forma colaborativa, la falta de recursos tecnológicos hace que los alumnos muestren desinterés y por ende el maestro sea quien de la clase de manera magistral y si no atienden a las indicaciones se toma la decisión de sacarlos de clase, al entrar en un ambiente de aprendizaje que no es propicio. Finalmente, como docentes no estamos involucrados en la formación integral de los alumnos, no sabemos cuáles son sus intereses estando en la prepa y cuáles son sus intereses saliendo de la prepa, el cómo asimila este proceso tan importante en sus vidas.

Supuesto de acción / pregunta inclusiva

El problema anteriormente señalado, quiero resolverlo mediante una propuesta de trabajo, la cual se describe con la siguiente pregunta inclusiva.

¿La estrategia didáctica del sociodrama resolverá el control del grupo, la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el interés de los alumnos por aprender temas de Sociología?

La estrategia de aprendizaje utilizada fue el sociodrama de Raúl Rojas Soriano (1997), el cual se usan para presentar situaciones problemáticas, es la representación de algún hecho o situación de la vida real en un espacio físico y con un público involucrado, después de esta vivencia, todo el grupo expone sus ideas y las intercambia, de esta manera se obtienen conclusiones sobre el problema en discusión.

La estrategia didáctica se realizó en 3 sesiones las cuales se describen el cuadro 1 la apertura, el cuadro 2 el desarrollo y el cuadro 3 el cierre.

Secuencia Didáctica

APERTURA						
Propósito pedagógico	Actividades del alumno	Estrategias de E-A.	Tiempo.	Recursos didácticos	Producto	Evaluación
1. Recuperar conocimiento previo.	Participa de manera individual contestando un cuestionario diagnóstico.	Preguntas guiadas	10 min	Producto impreso	Cuestionario diagnóstico	Diagnóstica Heteroevaluación
2. Plantear una situación significativa o funcional para el estudiante.	Distribuye los siguientes personajes entre los compañeros de equipo: El paciente (enfermo) El médico El familiar del paciente Utilizando el rol de los personajes anteriores realiza un socio-drama donde ejemplifiques que al paciente de diabetes le tienen que amputar un pie debido a la enfermedad avanzada.	Socio-drama	20min	Caracterización de los personajes Dramatización	Socio-drama	Heteroevaluación Co-evaluación

3. Generar conflicto cognitivo	<p>Observa en colectivo el video "Reportaje de la prevención de la diabetes"</p> <p>De acuerdo al video observado y a la dramatización presentada imagina que el paciente es tu mamá. Realiza por escrito una carta donde le comuniques a tu familia la importancia de prevenir la diabetes.</p>	<p>Reflexión acerca del video</p> <p>Carta a mi familia</p>	<p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Video tomado de Youtube:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=vTXIPRqC18Y</p> <p>Cañón, computadora.</p>	<p>Producto escrito (carta)</p>	<p>Heteroevaluación</p> <p>Co-evaluación.</p>

Cuadro1. Descripción de la apertura en la secuencia didáctica.

DESARROLLO						
Propósito pedagógico	Actividades del alumno	Estrategias de E-A.	Tiempo	Recursos didácticos	Producto	Evaluación
1. Adquirir información	Realiza en equipos de trabajo (previamente asignados por el profesor) las lecturas de las noticias en relación al tema de la diabetes. Y la lectura del testimonio de una persona con diabetes.	Trabajo colaborativo	20min	Reportes de lectura Resumen de información		
2. Organizar e integrar	Elabora en equipo un esquema relacionado con la información de las noticias:	Aprendizaje en equipo	20min	Reportes de lectura	Esquema de lectura	Rubrica

información	<p>“En 10 años se incrementará en 50% gente con diabetes en la ciudad de México”</p> <p>“Ocupa México séptimo lugar en diabetes a nivel mundial”</p> <p>Elabora en equipo una reflexión por escrito acerca de la lectura “testimonio de una persona con diabetes”</p>	Lectura reflexiva			Reflexión por escrito	Lista de cotejo
3. Extender y refinar el conocimiento	<p>En equipo, organiza las actividades de procesamiento de la información sugeridas por el profesor:</p> <p>Los equipos comentan las similitudes o diferencias de las lecturas-noticia.</p> <p>Construyen un fundamento lógico mediante argumentaciones acerca de la prevención de la diabetes.</p>	<p>Aprendizaje en equipo</p> <p>Lectura reflexiva</p>	10m in	Resumen de información	Comentarios	Lista de cotejo

Cuadro 2. Descripción del desarrollo en la secuencia didáctica.

CIERRE						
Propósito pedagógico	Actividades del alumno	Estrategias de E-A	Tiempo	Recursos didácticos	Producto	Evaluación
1. Utilizar el conocimiento	En equipo organiza las actividades sugeridas por el profesor	Trabajo colaborativo	30m in	Salón de clases	Participación en el	Rubrica

<p>miento signific ativame nte (aplicar , transfer ir)</p>	<p>profesor: Toma decisiones: Escucha las opiniones de los demás compañeros y selecciona opciones para prevenir la diabetes</p> <p>Solución de problemas: Busca involucrarse de manera responsable ante el problema de la diabetes.</p>	<p>vo</p> <p>Debate</p>		<p>Equipos de trabajo</p>	<p>debate</p>	
<p>2. Tomar conciencia de lo aprendido (desarrollar hábitos mentales)</p>	<p>Elabora un texto de manera individual en el que exprese una reflexión respecto a lo aprendido, argumente su postura acerca de su responsabilidad social para prevenir la diabetes. Así como las dificultades o limitaciones que reconoció en su desempeño.</p>	<p>Reflexión metacognitiva</p>	<p>15min</p>	<p>Salón de clases</p> <p>Equipos de trabajo</p>	<p>Elaboración de texto individual</p>	<p>Rubrica</p>

Cuadro 3. Descripción del cierre en la secuencia didáctica.

Análisis de resultados

Después de realizar la estrategia didáctica diseñada para tres sesiones se logró identificar lo siguiente:

Los diarios del alumno manifestaron una organización en las actividades, un modelaje por parte del profesor respecto de las instrucciones en cada momento de la secuencia, participación del grupo, orden, atención a los grupos de trabajo.

Respecto de los diarios del docente se logró identificar que existe control del grupo, un interés en los temas por parte de los alumnos debido a que las actividades están organizadas y sobre todo porque participan y se involucran, la asignatura se vuelve lúdica al existir participación de los alumnos.

En este sentido; la asignatura de Sociología pasa a ser de una asignatura tediosa por las cuestiones teóricas a una asignatura comprensible e incluyente en sus temas, una nueva forma de manejar la teoría involucrando a los alumnos.

Conclusiones

La implementación de la investigación – acción dentro del sector educativo es de suma importancia ya que involucra a quien (es) son partícipes de la investigación, al mismo tiempo existe una reconfiguración en el aula, ya que se transforman las conductas para generar el aprendizaje.

Con la implementación del sociodrama los alumnos estuvieron atentos a las indicaciones del docente, existió la participación individual y colectiva, existió disciplina, se trabajó colaborativamente y se logró el aprendizaje.

En ese sentido, se consiguió que el docente identificara los problemas que se presentan en el aula, las carencias que existen en el programa de estudios, el contexto institucional donde se presenta la relación alumno-maestro y sobre todo el interés de los temas de sociología por parte de los alumnos ya que las actividades fueron sistemáticas.

Comentarios finales

El docente como facilitador de conocimientos es un dador de vida, porque dota de herramientas para la crítica. El profesor tiene que construir conocimiento, no solamente ser el medio para enseñarlo, mucho menos para reproducirlo de los libros acríticamente. El verdaderamente maestro transformador es aquel que afirma la vida, que afirma la comunidad y que vive pensando en su constante transformación.

Referencias bibliográficas

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

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México. Paidós.

Latorre A. (2007). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

Lewin, K. (1973). Action Research and Minority Problems. en K. Lewin (201 – 216): resolving social conflicts: selected papers on group dynamics (ed. g. lewin). london: souvenir press.

PODER EJECUTIVO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA NORMAL DE DZIDZANTÚN 31DNP0004Q
DZIDZANTÚN YUC. MEXICO

EL TRABAJO COLEGIADO.
CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE DZIDZANTÚN YUCATÁN, MÉXICO

Ponencia que presenta

Mtra. Aída maría Borges Jiménez

aida-06@hotmail.com

Dr. Rolando Efrén Estrada Estrada

rolando.estrada.estrada@gmail.com

Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán, México

Eje temático:

Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica

Mérida, Yucatán, diciembre de 2014

Resumen de trabajo

Colegiado y academia suelen ser utilizados de manera indistinta para referirse a aquellas reuniones de profesores en los que se busca el intercambio de saberes y experiencias que posibiliten mejoras en el trabajo que se realiza al interior de las escuelas normales. ¿Cómo perciben los profesores el trabajo colegiado en la escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán?, ¿Cuáles son sus características, alcances y condicionamientos? Son las preguntas que plantea la presente investigación en curso, en la modalidad de estudio etnográfico y se presentan los hallazgos hasta este momento percibidos como son: en la normal de Dzidzantún se encuentra en funcionamiento el colegiado de semestre y una academia de profesores, se hace muy difícil la organización y planificación en función de encontrar los tiempos para colegiar, así como el grado de compromiso al momento de establecer este tipo de trabajo variando de profesor a profesor. Las temáticas son dispersas y se eligen en función de las necesidades que se vayan presentando. No existe el colegiado de asignaturas afines, ni el de asignaturas por semestre y la percepción que se tiene de parte de los docentes es que para algunos profesores es obligatorio, útil y necesario y para otros no. De la misma manera se identifica que las estrategias de trabajo suelen ser poco funcionales, pues no atienden a la reflexión crítica de asuntos que permitan definir acciones en función de los planes y programas de estudio, lo cual limita la práctica docente y el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La metodología utilizada responde a un estudio cualitativo de corte etnográfico, el cual a partir de una guía de observación y una entrevista que atiende aspectos como la organización escolar, el trabajo docente y las estrategias de trabajo, permitieron los primeros hallazgos, los cuales permitirán profundizar más en la realidad que se vive al interior de la escuela.

Por lo anterior, se necesita un sólido trabajo colegiado que permita conocer una realidad y establecer perspectivas y limitaciones en la planificación y ejecución de la práctica docente de los profesores normalistas con miras a un mejor desarrollo del currículum.

EL TRABAJO COLEGIADO. CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE DZIDZANTÚN YUCATÁN, MÉXICO

Introducción.

La investigación de 1996 realizada por María Espinosa Carvajal, titulada “El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales” tiene como hallazgos, que el trabajo colegiado se caracteriza de diferente manera en cada normal analizada. Esta investigación es la que permite plantear la nuestra, en la modalidad de estudio de caso.

La escuela normal tiene una planta docente de 11 profesores frente a grupo y 8 profesores de contrato para acciones docentes, un subdirector académico y otro administrativo, más el Director de la escuela. Estos son los profesores que conforman la academia de maestros de la escuela normal.

Los resultados de Espinosa Carvajal permiten mostrar en un primer momento, lo que sucede en la escuela normal de Dzidzantún Yucatán. Carvajal identificó aspectos como los siguientes: hay mucho trabajo, pero disperso, pues no hay una adecuada planificación; no todos los profesores trabajan con la misma intensidad, compromiso ni responsabilidad; hay una gran diversidad de formas en que la escuela organiza su trabajo; las asignaturas de cada semestre trabajan aisladamente y se dificulta integrar el colegiado de asignaturas afines, aunado al nuevo plan de estudios 2012.

Además de compartir los rasgos mencionados como dificultades encontradas para la integración del colegiado, Los profesores integrantes de semestre en la escuela normal de Dzidzantún tienen dificultad con sus horarios y tiempos, pertenecen en ocasiones a dos o más semestres de trabajo y cuando colegian, los temas no son relevantes y las actitudes con las que los profesores abordan los colegiados, tampoco son las más adecuadas.

Actualmente la escuela normal atraviesa por una serie de cambios como todo el sistema educativo mexicano que no han permitido la plena realización de las funciones del colegiado docente. Algunos de estos cambios son: un nuevo plan de estudio con sus particulares características, contratos de nuevos profesores, sustitución de Directores por motivos diversos, reacomodo de funciones y tareas en la planta de profesores, pérdida de tiempos completos por jubilación de profesores en la institución entre otros.

Ante este panorama es necesario buscar alternativas de solución que lleven al conocimiento de los programas y su operatividad, en donde los resultados del trabajo normalista sea de mayor productividad.

Metodología.

El estudio se realiza a partir de una metodología etnográfica considerando una serie de cuestionamientos que atienden a aspectos como: la organización escolar, el trabajo docente y las estrategias de trabajo académico.

Esto ha permitido que a partir de una guía de observación que atiende a estas condiciones que caracterizan en particular el trabajo colegiado en la escuela de estudio, se vayan analizando los datos obtenidos describiéndose de manera detallada sus alcances hasta este momento.

Cabe mencionar que el estudio aún esta en desarrollo; por lo que los datos que se presentan son preliminares, pero que no desdican una realidad encontrada.

Resultados.

Se encontró que lo que importa en la Escuela Normal de Dzidzantún, es iniciar los procesos de intercambio, discusión, reflexión y realización de tareas conjuntas, por pequeñas que éstas sean, que a corto y mediano plazos den resultados. (Espinoza Carvajal, 1996:98). Este es el punto en el que se debe de incidir en la escuela Normal de Dzidzantún Yucatán.

Se observa un colegiado de la práctica docente que se encarga de organizar las actividades de la práctica en la institución, pero sus alcances son limitados, pues se limitan estas actividades a lo administrativo y organizacional.

El colegiado de la práctica docente puede sugerir temas que sean de interés para todos los docentes, estos temas deberán estar fuertemente vinculados a los aprendizajes que los estudiantes deben de adquirir como resultado de su estancia en la escuela normal.

Lo que se encontró recientemente en la escuela de estudio, es lo siguiente: los encargados de la organización de la práctica tienen un dilema ante el nuevo plan de estudios de las escuelas normales en el país. Según el análisis realizado a dicho plan de estudios, la práctica docente, razón de ser de las escuelas normales, se encuentra desdibujada y presenta una serie de debilidades que deben de ser atendidas en lo inmediato. La Escuela Normal de Dzidzantún sigue usando su proyecto de práctica docente del plan anterior (1997) y esto está ocasionando nuevas problemáticas. En estos momentos de cambio de plan de estudios, es necesario revisar y agendar trabajos de análisis y reflexión de la práctica docente tanto de los profesores de la escuela normal como de los estudiantes en las escuelas primarias.

El trabajo colegiado se observa como la gran alternativa para el mejoramiento del trabajo docente en las escuelas normales, en los documentos oficiales y el discurso así es ponderado, sin embargo es paradójico que se le otorgue un valor trascendental en el plan de estudios y en documentos oficiales y en la realidad se dificulte encontrar los tiempos para ello, porque no los contempla la normatividad del sistema en el estado. Los profesores normalistas deben de encontrar estos tiempos trabajando en consenso, tomando decisiones que permitan el trabajo colegiado en la escuela normal.

Es por esto que los espacios como la academia y los colegiados deben de ser aprovechados para la revisión y reformulación de la práctica normalista. La agenda debiera contemplar temas de desarrollo de la práctica, la evaluación de los aprendizajes y la revisión de las teorías formativas, pedagógicas y curriculares más apropiada para la formación de los alumnos normalistas (INEE, 2005).

La eficacia de las estrategias, las actividades y los recursos que son empleados en la enseñanza de la asignatura deberán estar sujetos a la revisión, ya que es la práctica del profesor normalista el medio principal por el que se apropian de los aprendizajes los estudiantes para realizar su propia práctica docente.

Son los profesores quienes deben de ser los que marquen las temáticas que se aborden en los colegiados.

El reto consiste en lograr que el colegiado se convierta en espacio de reflexión, de intercambio de conocimientos y de experiencias que permitan mejorar el trabajo

docente en la escuela normal, que se cuiden los tiempos y los resultados sean objeto de evaluación.

Es en el trabajo colegiado que podemos escuchar, debatir, convencer o ser convencidos de cómo mejorar o detectar y corregir los errores cometidos. El plan de estudios presenta al trabajo colegiado como la herramienta que posibilitará la calidad en nuestro trabajo, es imprescindible que las escuelas normales realicen trabajo colegiado con proyectos de interés para todos los integrantes del colegiado.

Se necesita un sólido trabajo colegiado que permita “mirarse” y establecer perspectivas y limitaciones en la planificación y ejecución de la práctica docente de los profesores normalistas.

Para el buen logro de estos retos hacia el trabajo colegiado, la investigación sugiere en respuesta sus resultados, dos aspectos sustantivos como son: la discusión y la docencia reflexiva las cuales se concretan a continuación.

A) Discusión.

Se puede advertir que para lograr una valoración objetiva del aprendizaje en las escuelas normalistas, se necesita de la discusión como recurso de análisis que posibilite la toma de decisiones para la mejora del trabajo docente, discusión entendida dialógicamente como es planteada por el gran pedagogo brasileño Paulo Freire cuando nos dice “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la reflexión”.

En más de las ocasiones las reuniones de profesores en colegiado, dónde se trabajan cuestiones para mejorar el trabajo docente, no llegan a dónde debería y esto sucede por múltiples razones, pero la más importante de éstas es que el profesor teme mostrar sus saberes a los otros profesores, atendiendo a condiciones como la que “todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre” (Freire, 2005:46).

La discusión debe de establecerse bajo criterios que permitan la acción con reflexión pues una sin la otra, no se puede. Los docentes normalistas deben de contar con herramientas que hagan de sus reuniones de trabajo verdaderos centros de diálogo.

Apertura, asertividad, libre expresión, tolerancia, solidaridad y democracia son rasgos, derechos y valores que deben de hacerse presente en las reuniones del trabajo colegiado mediante la vía de la discusión.

Las discusiones estarán encaminadas a determinar la visión metodológica que se tenga del aprendizaje de los alumnos y la funcionabilidad de las prácticas de enseñanza. Porque si partimos del supuesto de que la educación hoy en día se sustenta en la teoría constructiva entonces los profesores necesitamos conocer los elementos y principios que rigen esta concepción de aprendizaje. Realizar tan solo esta aproximación permitiría una congruencia entre lo que se pretende y lo que se enseña en la escuela normal. De lo contrario lo que se obtiene son prácticas y aprendizajes superficiales y vagos. (DGESPE, 2003).

En cuanto a la evaluación, así como hay que elegir el marco teórico de la enseñanza y el aprendizaje se debe de elegir la evaluación que responda a ese marco conceptual.

Establecer los plazos, las metas y los compromisos que los programas de estudio plantean en cuanto a la adquisición de los aprendizajes que los estudiantes alcanzarán, también es objeto de discusión dialógica. En estos momentos con programas de estudio recientes, esta tarea se vuelve prioritaria.

Es necesario que igual que se prepara un plan de trabajo anual desde la dirección escolar, también se considere un plan de evaluación que priorice la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación procesos fundamentales de la evaluación formativa. “La enseñanza significa acompañamiento, mediación y coparticipación en la construcción de conocimiento” (Schemelkes, 2010:4).

Una evaluación formativa se nutre como enuncia Philippe Perrenoud de las acciones de los alumnos, implica el análisis colectivo de las tareas, la manera de resolver los problemas que éstas implican, la colaboración demostrada en su resolución, la forma de corregir y avanzar a partir de los errores, entre otros y todo esto en colaboración.

Por lo tanto:

Es importante que los formadores se familiaricen con los modelos teóricos de la evaluación formativa, de la regulación de los aprendizajes, de la retroalimentación y, también, que desarrollen sus propias competencias en materia de observación y de análisis del trabajo y de las situaciones” (Perrenoud, 2001:80).

Estos son temas básicos de un colegiado docente que contemple la discusión entre sus objetivos.

B) La docencia reflexiva.

Todo cuanto acontece en nuestra práctica como profesores es posible de ser transformado en objeto de reflexión, lo que se necesita es que lo que se transforma en docencia reflexiva debe de estar debidamente organizado.

Los profesores de la escuela normal de Dzidzantún deben de procurar en las explicaciones que ofrezcan de los alcances de sus acciones docentes la utilización de la práctica reflexiva como propone Philippe Perrenoud cuando expone, la “práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes” (Philippe Perrenoud, 2001:84).

Realizar práctica reflexiva implica pensar que las vivencias, se constituyen en objeto de reflexión que permite mostrar lo que se piensa de lo actuado. La observación, la interpretación, la explicación, el acopio de datos, son elementos que necesariamente se necesitan para realizar la práctica reflexiva, es a partir de estas condiciones que se puede describirla situación y proporcionar sugerencias en busca de las soluciones posibles. Cuando esto sucede, se puede afirmar que existe ampliación de significados. (Serrano, 2010:67).

Se necesita hacer uso de la docencia reflexiva ya que ésta permite adecuar y transformar la práctica de los profesores. El aula es el espacio para la búsqueda de casos que propicien la docencia reflexiva, es en ella en donde el profesor y los alumnos interactúan y se viven los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias.

Espinoza Carbajal (2004) *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*. México, Sep.

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido* México, Siglo XXI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Sep.

Latapí S, Pablo (2009) “El derecho a la educación en México”, en Gilberto R. Guevara N. en 2001 Educación, México, núm. 165, Febrero

Monereo, Carles (Coordinador), Castelló, M. Clariana, M. Palma, M. Pérez, M. L (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México, España, Graós. Munguía, Z.

Rockwell, Elsie (2005) “1. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en: *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Barcelona, México, Pomares

SEP (1997) Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria, México.

Perrenoud, Philippe (2001) “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en; Revista de tecnología educativa, Santiago de Chile.

DOCUMENTOS REVISADOS DE SUSTENTO

Actas de academias, Dzidzantún Yuc. Ciclo escolar 2012– 2013.

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. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación 1 de octubre de 1999)

Datos de Información Básica, PROFEN 2009 – 2010 Escuela Normal de Dzidzantún Yucatán

SEP (2009). Documento base “Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral” Formación docente.

SEP (2003) “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros en educación básica”.

SEP (2009) Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Docentes de
Primaria. Modulo 1, 2 y 3.

Ponencia

Autores:

Dr. J. Jesús Armando Balcázar Orozco¹

Mtro. José Jorge Ramírez Condado²

Profra. Belem Reséndiz Núñez³

Eje temático:

El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA

Resumen:

Es innegable la necesidad de realizar reformas en los planes y programas en todos los niveles educativos en América Latina, sin embargo, las reformas implementadas, al menos en el sistema educativo mexicano, no se han llevado a cabo en las mejores condiciones, ni laborales ni académicas, sin mencionar la falta de consenso de las mismas entre los principales actores de la educación: los docentes. La ponencia que presentamos en este Congreso plantea la posibilidad real de que, a pesar de las inconsistencias pedagógicas de quienes diseñaron las reformas educativas vigentes, es posible mejorar los niveles educativos de nuestros estudiantes a partir del trabajo por proyectos que involucre de manera comprometida, necesariamente y al mismo tiempo, un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre las diferentes asignaturas del currículo, en este caso el que corresponde al nivel secundaria.

¹ jarim2006@yahoo.com. Escuela Normal Superior de México. México, D.F.

² condado_3@hotmail.com . Escuela Normal Superior de México. México, D.F.

³ belemresendiz@hotmail.com. Escuela Normal Superior de México. México, D.F.

Introducción

Es indudable que la educación en los albores del siglo XXI, particularmente en países subdesarrollados como los que conforman Iberoamérica, enfrenta una profunda crisis estructural. La globalización impuesta por las potencias hegemónicas en cuanto a aspectos económicos y políticos, también se refleja en el ámbito educativo a través de las diversas organizaciones creadas para este fin. El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por ejemplo, dictan, desde el poder, las reglas que otras naciones menos desarrolladas deben seguir en lo relativo a políticas económicas, fiscales y educativas, sin tomar en cuenta las particularidades de cada país. En este sentido, y sólo por mencionar un ejemplo obvio, la implementación del uso de las Nuevas Tecnologías en escuelas de regiones con tantas carencias como las de nuestros países, no puede compararse con los recursos económicos con los que cuentan naciones como Francia, Inglaterra, Estados Unidos.

Ante esta situación (imposición), desde finales del siglo XX, en distintos países de América Latina, los diferentes gobiernos han impulsado reformas educativas con el fin de equipararse, falsamente, con los estándares que imponen las potencias económicas y evitar, así, supuestos rezagos educativos. No obstante lo anterior, los resultados, por lo menos en México, siguen siendo insuficientes, por no decir nulos.

En términos generales, las estadísticas muestran que el deterioro educativo es cada vez mayor en los países “afiliados” a la OCDE, con relación a los países con un supuesto menor desarrollo económico, pero que no forman parte de esta organización (OCDE, 2013, p. 23).

Es claro que la instrumentación al vapor de Planes y Programas educativos que sean impuestos y no consideren las realidades y las necesidades de cada país, de cada comunidad, de cada región, estarán, como lo están, condenados al fracaso.

Más allá de las políticas educativas y de los Planes y Programas correspondientes, es indudable que, para lograr un cambio verdadero que se vea reflejado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, el papel protagónico debe centrarse en los profesores de cada uno de los centros educativos, como dice Santos Guerra: “ El protagonismo reside en los profesionales que trabajan en las escuelas, no en los expertos que escriben en los despachos o en los políticos que legislan en los parlamentos” (2005, p. 165).

A partir de la experiencia directa en escuelas secundarias del Distrito Federal, hemos analizado y revisado críticamente las teorías, los métodos y los Planes y Programas en los que se sustenta la práctica docente desde 1999, sobre todo aquellos aspectos relacionados con la teoría constructivista y el llamado “método por proyectos”. Es en este sentido que gira nuestra ponencia.

El constructivismo se ha constituido en una aportación hipotética al campo educativo en sus dos vertientes: la psicopedagógica y la epistemológica. Desde la perspectiva

psicopedagógica, la mayoría de los autores coinciden en que su aplicación concreta en las aulas presenta graves dificultades. En nuestra realidad educativa lo que hemos observado es que su aplicación no es consciente, de lo cual se deriva una simulación. Por lo mismo, es muy difícil determinar con precisión los verdaderos aportes de esta teoría para los docentes y, como consecuencia, su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Isabel Solé menciona que los supuestos constructivistas son una “explicación hipotética, pues no disponemos de datos empíricos que la apoyen” (citada en Coll, *et.al.*1999, p.28).

El constructivismo, en teoría, ayuda a que los alumnos integren sus conocimientos al relacionarlos con sus propias experiencias. Pero este intento de acortar la distancia entre la teoría (lo que aprenden en la escuela) y la realidad (la aplicación de estos conocimientos en la vida diaria) pone en evidencia que las verdaderas aportaciones del constructivismo son, en realidad, aparentes. El ideal constructivista de que los alumnos aprenden a nadar, nadando, por ejemplo, se enfrenta con obstáculos prácticamente insalvables en la realidad cotidiana de nuestro sistema educativo. Es claro que las enormes deficiencia en cuanto a recursos materiales (bibliotecas, equipos de cómputo, acceso a internet gratuito, etc.), impiden que el constructivismo se quede en el papel de los Planes y Programas y en las demagogias gubernamentales.

En este sentido, los menos culpables de estas inconsistencias son los docentes, a quienes se les suele culpar de los fracasos educativos, por lo menos en México. Para generar un verdadero cambio de paradigma en educación, como ya se mencionó, deben ser los docentes el eje sobre el cual gire la educación, y para ello se requieren mejores condiciones laborales, desde aquellas que tiene que ver con el equipamiento de las escuelas, hasta cursos de capacitación y mejores salarios, como advierte Hernández:

Esta nueva cultura educativa (la emanada de las posturas constructivistas), si bien puede resultar altamente alentadora, en cuanto empieza a tomar forma dentro de las comunidades educativas y a intervenir en las decisiones y políticas educativas, no está exenta de peligros como son las “modas”, los “excesos de la divulgación” o los “pseudoposicionamientos” en donde se corre el riesgo de tergiversar y diluir su potencialidad explicativa y caer en la vaguedad o superficialidad (2008, p. 71).

La supuesta aplicación del constructivismo en las escuelas fue impuesta de manera parcial y unilateral por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin mediar ninguna discusión amplia entre los docentes en servicio, limitando así sus potencialidades de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, emanado de las aproximaciones teóricas constructivista, surgió el empleo del trabajo por proyectos. Éste constituye una de las modalidades poco estudiadas a profundidad y, por lo mismo, poco divulgadas y aplicadas las aulas, a pesar de que existe una amplia bibliografía teórica al respecto.

En general, podemos definir el método por proyectos como un método de enseñanza-aprendizaje que se sustenta teóricamente en las concepciones constructivistas.

Concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación dinámica en la que los participantes se involucran activamente, tomando como referente inmediato situaciones problemáticas que, de acuerdo con los intereses y necesidades de los participantes, generan el deseo de conocer o resolver, orientando el proceso hacia la comprensión, explicación y valoración de una realidad específica.

El método por proyectos, a diferencia de los que muchos piensan, tiene ya una larga historia. Knoll ubica su origen hacia el año de 1590, cuando se implementa en las escuelas de arquitectura de Europa (1997, p.56). Por otra parte, el concepto actual de método por proyectos, según Kilpatrick, se remonta a la filosofía pragmática de John Dewey, cuyo interés principal era la educación del niño, el desarrollo de su independencia y capacidades con fines sociales.

Para Kilpatrick, un proyecto puede definirse como “cualquier tipo de variedad de experiencia de vida que se hace por un propósito dominante” (1997, p.283). Para este teórico, existían cuatro distintos proyectos, clasificados de acuerdo con propósitos específicos:

- Proyectos creativos.
- Proyectos de placer.
- Proyectos para resolver un problema o dificultad material o intelectual
- Proyectos de aprendizaje.

Así, el propósito dominante era adquirir cierto conocimiento o habilidad a la que se pretenda aspirar en determinado momento.

Por otra parte, para Díaz Barriga, el aprendizaje por proyectos es “experiencial”, porque el proceso de aprendizaje sólo alcanza sus objetivos haciendo y reflexionando sobre lo que se hace (2006, p. 55). Es decir, se trata, como bien afirma Lourdes Galeana, de un “un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”(2013, p. 1).

Es decir, una opción metodológica para el aprendizaje es el método por proyectos que se sustente en la investigación-acción, cuyo punto de partida sea un aspecto de interés para investigar y experimentar, proceso en cuya organización y planificación se involucren todos los actores. Así, los proyectos didácticos poseen características particulares que los distinguen de otro tipo de proyectos. Perrenaud (1999) los caracteriza de la siguiente manera:

- a) Es una empresa colectiva dirigida por el grupo curso (el profesor o profesora anima, pero no decide).
- b) Se orienta a una producción concreta (en el sentido más amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rallye, concurso, juego, etc.).

- c) Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios e intereses.
- d) Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto (decidir, planificar, coordinar etc.)
- e) Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables (al menos inmediatamente después) que figuran en el programa de una o más disciplinas (francés, música, educación física, geografía, etc.) (1999, p. 3).

En general, el aprendizaje basado en proyectos apoya a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades básicas, a aprender a resolver problemas complicados y a llevar a cabo tareas difíciles utilizando sus propias competencias.

Por lo anterior, los proyectos didácticos necesariamente deben ser **interdisciplinarios**. Esta característica del trabajo por proyectos ya ha sido planteada por diversos teóricos, desde John Dewey hasta Morín y Brewer. En la actualidad, Laura López argumenta la necesidad de la interdisciplinariedad de los proyectos de la siguiente manera: "... es una nueva forma de generación de conocimiento que busca integrarse a la tradicional forma de generación de conocimiento monodisciplinar en donde las disciplinas de manera aislada intentaban explicar fenómenos de la realidad" (2008, p. 27). Así, ante la globalización, sobre todo de la comunicación y el conocimiento, el trabajo interdisciplinario en educación es imprescindible para mejorar sustancialmente nuestros niveles educativos.

La asignatura de Español (a nivel secundaria), por medio de proyectos interdisciplinarios puede ayudar a articular los contenidos de las demás asignaturas, ya que la base de todo aprendizaje es el lenguaje. De hecho, las prácticas sociales del lenguaje, más específicamente en el ámbito de estudio, están pensadas justamente para promover que la asignatura de Español sea funcional a los adolescentes en las otras asignaturas (SEP, 2011, p. 24).

Por lo tanto, consideramos que un trabajo por proyectos verdaderamente interdisciplinario, que tome en cuenta los contenidos y los aprendizajes esperados en otras asignaturas, puede ser el primer paso para favorecer la resolución de problemas dentro y fuera del aula, ya que aglutinaría todas las áreas del conocimiento necesarias para tal propósito.

PROPUESTA. EL TRABAJO POR PROYECTOS: UNA UTOPIA POSIBLE.

A pesar de las inercias propias de nuestro sistema educativo, el aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios favorece, sin duda, el aprendizaje integral de los alumnos (por su sentido holístico) y promueve aprendizajes significativos y funcionales.

Nuestra propuesta la titulamos *De turistas por el centro histórico*. Fue planificada con un carácter interdisciplinario e intentó solucionar algunos de los problemas cognitivos diagnosticados en alumnos de primer grado de nivel secundaria.

Los objetivos que nos planteamos al inicio de esta propuesta fueron los siguientes:

- Favorecer la expresión oral y escrita de los adolescentes mediante producciones que tuvieran una aplicación real.
- Promover la valoración y conservación de nuestro patrimonio cultural como una forma de identidad de los alumnos.
- Promover la valoración de los aprendizajes escolares como algo útil para la vida de los adolescentes.

Con la aplicación de este método, se buscó mejorar la capacidad de los alumnos para la resolución de problemas, además de favorecer la comunicación entre pares, la cooperación, la autonomía y la toma de decisiones. Todo lo anterior sin soslayar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, asociados con las otras asignaturas incorporadas al proyecto.

METODOLOGÍA

La propuesta partió del enfoque pedagógico contenido en el Plan de Estudios y en el Programa de la asignatura de Español vigentes. Para el diseño de esta propuesta se tomaron como referencia las recomendaciones de diversos autores respecto a las potencialidades de este tipo de proyectos (Díaz Barriga, Perrenault, Bixio, Muñoz, entre otros), sin dejar de mencionar la fundamentación del método sustentada en las aportaciones teóricas de Dewey. Es preciso aclarar que no existe una metodología preestablecida para el trabajo por proyectos, ni siquiera en el programa de estudios de la asignatura de Español, sin embargo, fue necesario trabajar con los alumnos diversas actividades previas al proyecto, encaminadas todas a elevar su autoestima y a fortalecer su responsabilidad y autonomía.

Proyecto interdisciplinario: De turistas por el centro histórico:

Propósitos generales:

- Promover el aprendizaje integral de los alumnos.
- Favorecer una interpretación holística del mundo.
- Integrar diversos contenidos de distintas asignaturas en un proyecto interdisciplinario.
- Promover la valoración de los aprendizajes escolares como algo útil para la vida.
- Favorecer la expresión oral y escrita de los adolescentes por medio de alternativas a partir de las cuales encuentren un uso real a sus producciones.

Este proyecto, para cumplir con su propósito interdisciplinario, incorporó los siguientes aprendizajes esperado de las asignaturas de Español, Asignatura Estatal e Inglés:

Español :

-Que los alumnos escriban fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, y cita convencionalmente los datos bibliográficos de las fuentes consultadas.

-Empleen el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos.

-Reconozcan la función de mitos y leyendas en relación con los valores de un grupo social.

-Interpreten la información contenida en diversas fuentes de consulta y las emplee al redactar un texto informativo.

- Organicen la información para guiar su intervención.

-Empleen los recursos discursivos y prosódicos necesarios para mantener la atención de la audiencia al exponer oralmente los resultados de una investigación.

-Identifiquen las características estructurales de las obras de teatro-

-Empleen signos de puntuación y acotaciones al escribir un guión teatral.

Asignatura estatal:

-Valoren el legado patrimonial generado por las transformaciones del espacio geográfico del Valle de México debido a las interacciones sociales y culturales que se han presentado a través del tiempo.

-Identifiquen las manifestaciones arquitectónicas del patrimonio cultural tangible de diferentes épocas y sus funciones económicas, sociales , políticas y culturales.

-Propongan acciones que puedan desarrollar para interactuar con el patrimonio cultural propio de la Ciudad de México.

-Reconozcan y valoren algunas de las diferentes manifestaciones lingüísticas, literarias y cinematográficas que reflejan los rasgos de la identidad cultural de los capitalinos.

-Propongan acciones para el cuidado, conservación y difusión del patrimonio cultural del Distrito Federal de modo individual, grupal y comunitario.

Inglés:

-Produzcan expresiones útiles para proporcionar información en esta lengua.

Tiempo:

14 sesiones de 50 minutos.

Fase de desarrollo:

La actividad planificada para este proyecto interdisciplinario consistió en realizar un recorrido del Centro Histórico de la Ciudad de México, un día no laborable, es decir, un sábado. En este recorrido participaron tanto docentes como alumnos de primer grado de secundaria de las asignaturas de Español, Asignatura estatal e Inglés.

Como ya se mencionó al inicio de esta ponencia, el proyecto tuvo varios inconvenientes. El primero fue burocrático. Algunos alumnos no entregaron a tiempo el permiso que exige la dirección de la escuela para poder realizar el recorrido, por lo tanto no les permitieron asistir. En este sentido, es preciso mencionar que las trabas

administrativas y de gestión para realizar proyectos de esta naturaleza son , en muchas ocasiones, razones válidas para que los docentes no se involucren que este tipo de trabajo.

Básicamente, el recorrido se realizó en los principales centros culturales del Centro Histórico de la Ciudad de México: El Palacio Nacional, La Catedral Metropolitana, El Templo Mayor, para concluir en la Plaza de Santo Domingo.

Así, cada grupo fue dividido en equipos a los cuales se les asignaron tareas específicas a cumplir durante el recorrido, para que después fuera socializadas con todos los participantes y , de esta manera, se lograran los objetivos y propósitos establecidos con anterioridad para que se alcanzara un aprendizaje realmente significativo. No está demás decir que la función de los docentes de las tres distintas asignaturas que asistieron al recorrido , cumplieron con su rol de ser guías del aprendizaje dinámico de sus alumnos.

En este proyecto hubo una integración de los conocimientos escolares, cotidianos y académicos a los que hace referencia Arciniegas (2007) como parte fundamental de un proyecto exitoso. Como los alumnos ya habían caminado alguna vez por los lugares propuestos, de una u otra manera tenían referentes de los que ase les pidió para sus investigación. Por tanto, pudieron cohesionar y darle sentido al proyecto. Pero sobre todo, fue significativo para ellos y le encontraron una utilidad práctica.

Por último, consideramos que es imprescindible, clase tras clase, enfatizar en los contenidos particulares de cada asignatura, para que este tipo de proyectos interdisciplinarios dejen de ser una utopía, de esta manera, puedan reflejarse en una mejor calidad educativa de nuestros países.

Fuentes de consulta

Arciniegas González, D. y García Chacón, G. (2007). "Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial", en *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, vol. 7, Núm. 1, pp. 1-37. Recuperado de: <http://www.readalyc.org/articulo.oa?id=44770104>

Coll, C., et. al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc graw-Hill

Hernández, F. (1998). "Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo", en *Revista pedagógica*, vol. 6, Núm. 26-31.

Kilpatrick, W. H. (1997). "Danger and difficulties of the Project method and how to over come them: Introductory statement: Definition of therms": en *Teachers College Record* 22. Recuperado de: <http://www.tcrecord.org>

_____ (1918). "The proyect method". *Teacher College Record* 19.
Recuperado de: <http://www.historymatters.gmu.edu/d/4954/>.

Knoll, M. (1997). "The proyect method: Its vocational education origin and international developement", en *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 34, Núm. 3, pp. 59-80.
Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev28/gomez.htm>

OCDE (2013). *Panorama de la educación 2013*. México. Recuperado de:
[http://www.oecde.org/edu/mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\)](http://www.oecde.org/edu/mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP))

Perrenaund, P. (1999). "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué, cómo? en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV, Núm. 3, pp. 311-321. Chile. Recuperado en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenaund/php_main/php_2000/2000_26.html

Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Argentina: Hommosapiens ediciones.

_____ (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP.

Sandra Guillén Chay²

Eje Temático: Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS UTILIZANDO ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN
SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN LÍNEA.**

Resumen

Este trabajo es una experiencia en un curso en línea utilizando elementos y estrategias de aprendizaje basados en la gamificación. Se abordan aspectos teóricos sobre este tipo de estrategias, la problemática detectada en el contexto de la educación en línea a nivel superior y el diseño del curso utilizando el concepto de “retos” para describir las actividades que debían de realizar los estudiantes. Se utilizaron diversos instrumentos para obtener información desde el punto de vista de los alumnos sobre su percepción de esta forma de trabajo en línea. Los resultados encontrados fueron positivos al demostrar que los retos fueron de interés para los alumnos y que sí aprendieron los temas del curso. Hacer un curso usando estrategias de gamificación conlleva un esfuerzo adicional que el diseño de un curso presencial tradicional y una actitud positiva y de supervisión constante por parte del profesor hacia sus estudiantes en un ambiente diferente.

Introducción

La educación en línea ha generado oportunidades de formación a gente que está ocupada o alguna discapacidad, que de otra forma no podría cumplir con los horarios de clase y la rigidez de un sistema escolarizado formal. Si bien es cierto el sistema educativo se ha flexibilizado, permitiendo que el estudiante aprenda a su propio ritmo, es la educación en línea que ha contribuido a un trabajo más independiente.

Sin embargo, estudiar en línea requiere de un esfuerzo diferente a estar en la escuela tradicional, ya que este tipo de educación ha demostrado efectividad en cuanto al aprendizaje del estudiante pero también ha sido muy criticado por el alto porcentaje de deserción, datos del Banco Mundial indican que hay cerca de doscientos millones de alumnos en línea, en cursos formales de educación superior, diplomados, cursos cortos, MOOC, etc., pero sólo ochenta y nueve millones completan estos cursos, lo que representa un 45% que finalizan y un 55% que desertan (Marmolejo, 2013). Un estudio realizado en el Instituto Tecnológico de Sonora señala que entre las causas de la deserción en la educación a distancia se encuentran la falta de motivación de los estudiantes en el curso, debido al empobrecimiento de la experiencia educativa que proporciona la relación de profesor-alumno, el traslado íntegro de los materiales de una clase presencial al medio virtual, falta de atención del docente en el entorno virtual para monitorear el trabajo de los estudiantes y el empleo reiterado de estrategias de

¹ Universidad Autónoma de Yucatán, México, wreyes@uady.mx

² Universidad Autónoma de Yucatán, México, sggc13@hotmail.com

aprendizaje, incluso sin estrategias, siendo el entorno virtual sólo para envío y recepción de documentos (Ruiz, et. al. 2012).

Debido a lo anterior, han surgido diversas estrategias y metodologías para la educación en línea, algunas de ellas se han derivado de estrategias de la educación presencial, todas ellas con buenos resultados. García Aretio (2013) señala una serie de estrategias y sistemas para trabajar en educación en línea y a distancia que permita enriquecer el aprendizaje:

Los entornos personales de aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés), entornos colaborativos, aprendizaje en la nube, aprendizaje móvil, recursos abiertos, gamificación, realidad aumentada, asistentes virtuales, banda ancha móvil, insignias (badges), clase invertida (flipped classroom) y los MOOC.

Al analizar cada estrategia, la gamificación es considerada una base esencial para la educación en línea, ya que el juego es el principio fundamental de la pedagogía y el aprendizaje del ser humano (García Aretio, 2013), proporciona reglas y situaciones para alcanzar un fin.

A este respecto Cortizo, Carrero, Monsalve, Velasco, Díaz y Pérez (2011) señalan que:

La gamificación tiene que ver con la aplicación de conceptos que encontramos habitualmente en los videojuegos, u otro tipo de actividades lúdicas, como los videojuegos. Es la integración de dinámicas de juegos en una web, servicio, comunidad, contenido o campaña para aumentar la participación de los usuarios (pp. 1-2).

Cabe aclarar que la gamificación puede ser utilizada en las modalidades presenciales y en línea debido a que promueve un ambiente óptimo y ofrece a profesores y estudiantes mayor motivación para cumplir con los objetivos. Sin embargo, debido al avance tecnológico se ha vuelto más propicio para la educación en línea. También hay que tomar en cuenta que la gamificación es además, una actitud (Kapp, 2012), necesarias para utilizar mecánicas de juego, las estrategias para involucrar a los estudiantes, motivarlos y propiciar el aprendizaje, así como para resolver problemas (p. 31).

Fundamento teórico

En un principio, la gamificación era considerada como una herramienta de marketing que permitía a las empresas “fidelizar” a sus usuarios que accedían al sitio web, mediante los mecanismos de recompensas y logros. También estas técnicas fueron implementadas con los empleados, consiguiendo que su trabajo fuera óptimo y eficaz. Los participantes de la gamificación demostraban persistencia, toma de riesgos, atención al detalle y resolución exitosa de problemas, estas características eran comportamientos ideales para un salón de clases. A partir de estos resultados, el avance de la web 2.0, y el crecimiento del uso de los videojuegos, el empleo de la gamificación en la educación ha sido un reto y uno de los medios más novedosos para la innovación en los métodos de enseñanza. (Pérez, 2012, pp. 5-6).

La gamificación en la educación se caracteriza por una serie de reglas, en las que se generan juegos que forman un compromiso para los alumnos al brindarles distintos retos (Cortizo, et al., 2011, pp. 2-3). Basado en los retos, una de las finalidades es la potenciación del aprendizaje colaborativo que genera al mismo tiempo un aprendizaje individual, empleando contenidos relevantes y aplicativos para la formación de los estudiantes. A su vez, se busca propiciar una comunicación óptima entre estudiantes y con el profesor a través de medios tecnológicos, diferentes a los usuales.

Westera, Nadolski, Hummel y Wopereis (2008) afirman que:

Las actividades de aprendizaje implican una toma de decisiones complejas, estrategias de solución de problemas, razonamiento inteligente y otras habilidades de orden superior. Están basadas en la adopción de roles profesionales o académicos y en el modelo de comportamiento de expertos (p. 423).

De la misma manera, los estudiantes deben participar de forma dinámica y proactiva en acciones que generalmente requieren un esfuerzo de la voluntad; especialmente en cuanto a la gestión de tiempo, motivación, responsabilidad, entre otros valores.

Otra de las características de la gamificación aplicada a la educación, es que el sistema de juego se centra en la recompensa a los aprendizajes de los estudiantes, mismos que se miden a través de la resolución de problemas, trabajo colaborativo, utilización de las herramientas, entre otras.

Dentro del término gamificación, se encuentran los conceptos de ludificación y juegos serios, de acuerdo con Fundeu (2012) “la ludificación es el término traducido al castellano en lugar de “gamificación”, siendo el uso de elementos y técnicas propias del diseño de juegos en contextos no lúdicos” (citado en Arias, 2012, p. 2).

De acuerdo a lo anterior, los juegos serios se caracterizan por ser videojuegos que están predestinados para la educación, en estos se genera un ambiente tridimensional virtual que está vinculado con aspectos de la realidad para así generar al jugador un óptimo aprendizaje. En cambio, la gamificación son mecánicas de juegos que se emplean en la elaboración de actividades de aprendizaje para hacerlas más entretenidas de modo que los estudiantes puedan brindar un mayor esfuerzo y motivación.

Existen casos de éxito utilizando la gamificación en la educación en diversas partes del mundo, un ejemplo es el Observatorio del Videojuego y la Animación, en España, que desde el 2003 impulsa el estudio en investigación del sector del videojuego y la animación en todas sus manifestaciones, estimulando cualquier actividad que potencie la investigación en estos campos (Pérez, 2003). Otro ejemplo se desarrolla en Estados Unidos, en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) con el programa “Scheller Teacher Education” (STEP), este dio inicio en 1995 y actualmente se realiza investigación y desarrollo de nuevas tecnologías dentro y fuera de la escuela que conectan el aprendizaje y la diversión (Klopfer, 2001). Uno de los programas desarrollados por el MIT recibe el nombre de Endeavor Radix y es un juego online de

multijugadores que promueve el aprendizaje de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en estudiantes de secundaria.

En México, las empresas poco a poco han adoptado esta estrategia porque han visto que a la gente le emociona participar en las dinámicas de juego. A través de la gamificación se involucra a las personas con el fin de que interactúen con el producto que promueve. Una de las encargadas de esto, es la agencia KOL, de diseño e-learning y producción de contenido digital para el mercado empresarial, que tiene aproximadamente diez años de experiencia (Ocampo, 2009).

Marcano (2008) menciona que “Al jugar o videojugar se aprende del reto, de la experiencia, de las propias acciones y de las que ejecutan los otros” (p.97). Esto hace referencia al ambiente educativo en el que algunos alumnos tienen mayores conocimientos tecnológicos que otros, pero que al trabajar en retos es necesario compartir los conocimientos y experiencias unos con otros, siendo esta la base del aprendizaje colaborativo: un estudiante no puede tener éxito, a menos que todos en el equipo lo tengan.

Definición del problema

La problemática identificada se refiere a la falta de estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, en la educación línea; las estrategias existentes son adaptaciones de la educación “tradicional” presencial, también se observa que se subutiliza el recurso tecnológico (la plataforma) para que sea un repositorio de tareas. Esto deriva en la dificultad para lograr un ambiente de aprendizaje en línea y una mala experiencia de los estudiantes y profesores al adentrarse en esta modalidad educativa. Otras problemáticas encontradas se refieren a la dificultad en el logro del aprendizaje lo que genera desmotivación y abandono de los estudios en la modalidad en línea.

Objetivos de investigación

1. Diseñar un curso en línea con estrategias didácticas basadas en la gamificación.
2. Medir el impacto del curso en los participantes sobre sus aprendizajes y experiencias bajo esta modalidad.

Metodología

Contexto de la investigación

El curso se llevó a cabo en el curso de verano del año 2014 en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (México), los sujetos del estudio fueron 35 estudiantes del cuarto semestre: 25 la Licenciatura en Educación (LE), de las unidades Mérida y Tizimín, así como 10 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del idioma inglés (LEII). La asignatura seleccionada fue “Elaboración de Materiales para Entornos Virtuales de Aprendizaje”, cuyo objetivo es “Que el alumno diseñe materiales educativos adecuados para implementarlos en entornos virtuales”.

Diseño del curso

El curso tuvo seis unidades, cada unidad tiene temas y subtemas relativos a la elaboración de materiales para entornos virtuales de aprendizaje. Para todas las

unidades se diseñaron actividades, que de ahora en adelante se llamarán “retos”, que en total fueron diez, mismos que cubrían el contenido del programa de la asignatura. Se utilizó la plataforma moodle, versión 2.4 con la que cuenta la UADY para llevar a cabo el curso en línea. La intención de cada reto era que el estudiante tuviera que leer los materiales para poder resolverlo, algunos de ellos se resolvían de manera individual y otros de manera grupal. Para el diseño de cada reto, se tomó como base lo mencionado por Westera, et al. (2008) en lo referente a que los estudiantes deban tomar decisiones, razonen y que tomen un rol profesional o académico que le permita superar el reto planteado.

En la siguiente tabla se enlistan las unidades con los temas y los retos que se hicieron durante el curso, donde se describen la unidad y tema (en algunos casos el nombre del tema es el mismo que el de la unidad), el nombre del reto, la forma en cómo resolver y una breve descripción de lo que consistió el reto.

Tabla 1: Relación de temas y retos del curso "Elaboración de Materiales para Entornos Virtuales de Aprendizaje"

Unidad-Tema	Nombre del reto – forma de resolverlo	Descripción del reto
1. <i>Nociones básicas</i> 1.1 <i>Nuevos entornos formativos</i>	Haz un PLE (individual)	El estudiante describirá cómo es su entorno personal de aprendizaje (PLE en inglés) utilizando los recursos disponibles.
1.2 <i>Habilidades de búsqueda de información</i>	¿Qué pasó ayer? (grupal)	Los estudiantes ubicarán dónde se encuentran a partir de una serie de pistas utilizando herramientas de búsqueda de información, imágenes, audio y mapas.
2. <i>Audio y vídeo</i>	Draw my life (individual)	El estudiante editará y publicará un vídeo en internet utilizando la estrategia de “Draw my life” que consiste en dibujar en una pizarra aspectos personales más representativos.
3. <i>Presentaciones interactivas y documentos</i>	Cómo jugar criquet (grupal)	Por medio de una videoconferencia, los estudiantes explicarán cómo jugar criquet, utilizando alguna herramienta para elaborar presentaciones electrónicas.
4. <i>Organizadores gráficos</i> 4.1 <i>Infografías</i>	Foto de luchadores (grupal)	A partir de una fotografía de luchadores, los estudiantes deberán hacer una infografía con información de al menos a 14 de ellos.
4.2 <i>Mapas conceptuales</i>	Enseña gráficamente (grupal)	Se asigna un tema al grupo, estos seleccionan alguna herramienta para hacer mapas conceptuales y diseñarán una clase con base en la taxonomía de Bloom.
4.3 <i>Otros gráficos</i>	Periódico mural (grupal)	Los estudiantes deberán hacer un periódico mural digital, del tema que elijan. Se debe evidenciar el trabajo colaborativo para que se considerado este reto.
5. <i>Repositorios de recursos</i>	¿Cómo le harías? (individual)	El estudiante realizar una clase virtual a partir de un tema, un nivel de pensamiento (Bloom) y un repositorio que se le proporcione.
6. <i>Integración y evaluación</i>	MOOC (grupal)	De manera grupal, crearán un MOOC (Massive On-line Open Course) utilizando todos los recursos

Elementos de los retos

Todos los retos tuvieron cuatro elementos o componentes fundamentales:

Descripción del reto: Son las indicaciones a los alumnos sobre cómo realizar el reto, se menciona la forma en cómo resolverlo (ya sea individual o grupal) los antecedentes, en qué consiste propiamente el reto, y la forma de entregar el o los productos para que pueda considerarse resuelto.

Herramientas que pueden usar: los materiales de trabajo, lecturas, videotutoriales, sitios a recursos abiertos, entre otros, que le permitieran al estudiante realizar el reto. Estas herramientas no eran exclusivas, si el estudiante lo consideraba necesario, podía utilizar otras herramientas y materiales que le permitieran resolver el reto.

Solución al reto: Es el espacio en la plataforma donde el estudiante, de manera individual o grupal, deposita el producto del reto, o bien, donde se encuentran las evidencias solicitadas en la descripción del reto. Estos espacios en la plataforma moodle son las actividades conocidas como tareas, foros y wikis. El instructor califica y el estudiante puede saber la calificación otorgada al reto.

Aprendizaje logrado: en este espacio el alumno retroalimenta al reto, a través de la escritura de un diario de aprendizaje, una encuesta, o ambos, sobre el aprendizaje que obtuvo durante la realización del reto, tratando de poner énfasis en aquellos puntos relevantes de su aprendizaje y mencionando las áreas de oportunidad en donde se debe mejorar la estrategia para lograr su aprendizaje. El diario en cuestión se logró utilizando la herramienta “tarea en línea” y las encuestas se utilizaron las que tiene la plataforma como la “COLLES” y la “ATTLS”, mismas que se describirán más adelante.

Recursos adicionales

Además de los retos, a los alumnos se les ofrecieron otros recursos para resolver los retos, como por ejemplo, videotutoriales para pegar el código de algunos recursos en la plataforma; si tenían dudas sobre cómo hacer determinados procedimientos, se habilitó un foro que se le llamó “FAQ” en referencia a los Frequently Asked Questions o preguntas frecuentes. También se abrieron foros para que los estudiantes dejaran evidencia del trabajo en equipo (conversaciones, intercambio de ideas, etc.) relativos a la solución de los retos. En este mismo apartado se incluyó el foro de novedades, que eran los avisos que el profesor enviaba a los estudiantes. Hubieron encuestas para conocer, por ejemplo, el tipo de navegador que usaban, el tiempo promedio que utilizan los servicios de internet, entre otros. Los recursos adicionales se encuentran en la página principal del curso.

Sobre la implementación

Kapp (2012) señala que usar estrategias de gamificación se requiere un esfuerzo adicional al trabajo de un curso tradicional, es necesario que el profesor tenga actitudes, habilidades y la plena comprensión de la gamificación en el curso, por lo anterior, el diseñador del curso fue quien impartió la asignatura y se solicitó a la administración de la Facultad que, si bien el curso era totalmente en línea, que la primera sesión fuera presencial debido a que los estudiantes desconocían la mecánica del curso, cómo se debía abordar y aspectos de tiempos, responsabilidad y las “reglas del juego” a seguir durante el curso, y que fueron las siguientes:

El curso es totalmente en línea, por lo que la forma de comunicación deberá ser a través de medios electrónicos, se desaconseja que haya reuniones presenciales entre los participantes del grupo.

La conformación de grupos será de manera aleatoria, no se les permitirá a los estudiantes formar grupos por afinidad.

En cada grupo deben estar alumnos de ambas licenciaturas y de ambos campus, para lograrlo el profesor verificó que se cumpliera este requisito a través del sistema de la plataforma Moodle.

Que en el curso no habría sesiones de clase, los estudiantes, de manera individual o grupal, según sea el caso deberán de abocarse a superar los retos planteados. Todas las dudas que tuvieran sobre el formato de cada reto y siendo muy específicos en sus dudas, deberán hacerlas en el foro llamado “FAQ” en el apartado del reto correspondiente.

Toda comunicación con el instructor era a través de los foros, estuvo prohibido el uso del correo electrónico o el teléfono celular.

Los estudiantes, de manera individual o grupal, tenían la libertad de resolver los retos en los tiempos que ellos consideraran, sin embargo, se les definió la fecha límite para finalizar con los retos, ya que el instructor debía tener el tiempo suficiente para calificarlos. También había la posibilidad de finalizar antes de tiempo, por lo que el instructor tenía que estar pendiente de la actividad en la plataforma para poder calificar los retos que vayan realizando y responder los “FAQ”.

Recolección y análisis de la información

Para la obtención de la información, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Diario de aprendizaje, que permitieron obtener información cualitativa sobre la percepción de cada estudiante sobre su avance en el aprendizaje obtenido, así como su percepción sobre el reto que realizó y si éste contribuyó a su aprendizaje.

Las encuestas, en las que se obtienen resultados cuantitativos, mismos que el propio sistema procesa presentando las gráficas según las respuestas de los estudiantes.

Foros de discusión, que permitieron conocer el comportamiento de los estudiantes al interactuar con sus compañeros y observar las aportaciones que éstos hacían para la solución de los retos. Se buscó que éstos sea como sistema de apoyo, de interacción entre los estudiantes y de éstos con el instructor de la asignatura y de una construcción conjunta del conocimiento (Gros y Silva, 2006).

También se utilizaron los resultados obtenidos por la Evaluación Docente Institucional, que hace la Universidad Autónoma de Yucatán a los cursos de licenciatura y posgrado, en este encuesta los estudiantes contesta unan una serie de preguntas sobre el profesor y la asignatura, relativas a la planeación, la estrategia didáctica, la actitud del profesor, la comunicación, la evaluación de aprendizajes y del cumplimiento, así como un espacio de comentarios que en el apartado de resultados se presentarán.

Categorías de análisis

Las categorías que se analizaron fueron tomadas a partir de las categorías que se analizan en las encuestas COLLES y ATTLS, mismas que son:

Relevancia, se refiere a la importancia que tiene para el estudiante los retos para lograr los objetivos de la asignatura y su propia formación.

Pensamiento reflexivo, indica si los retos en el curso lograron estimular al estudiante reflexionar de manera crítica sobre los temas, los retos y su utilidad en su práctica profesional futura.

Interactividad, esta categoría indica si hubo interactividad durante las sesiones en línea a través de los retos planteados.

Apoyo del tutor, se refiere al tiempo, dedicación y resolución de dudas que el estudiante tuviera donde el tutor o tutores intervinieran para guiarlo.

Apoyo de los compañeros, esta categoría se refiere al involucramiento de los estudiantes entre sí para resolver sus dudas y el trabajo en equipo.

Interpretación, se refiere a si la apreciación de los estudiantes sobre el contenido del curso y los retos es correcta respecto a la de los profesores.

Aprendizaje colaborativo, indica que el estudiante se ha involucrado como parte de un colectivo para lograr aprendizajes a partir de los retos y los recursos proporcionados durante el curso.

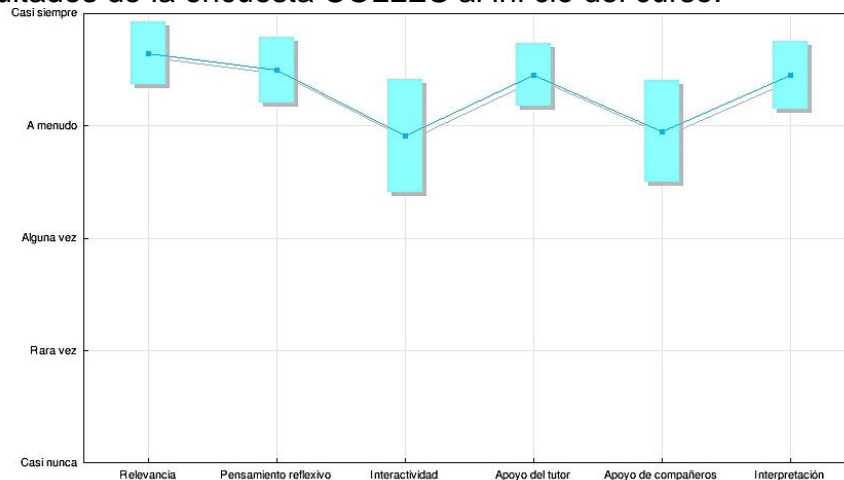
Aprendizaje individualizado, indica que el estudiante ha trabajado de manera independiente, trabajando en equipo lo necesario, logrando su aprendizaje.

Resultados

De las encuestas

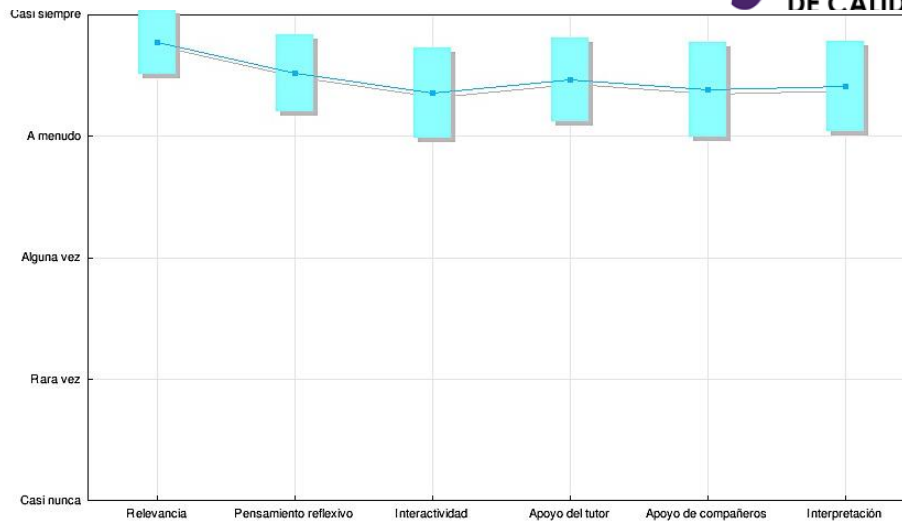
Las encuestas que se utilizaron, son instrumentos estandarizados que la plataforma moodle ha incorporado en su sistema, la encuesta COLLES es una Encuesta en Línea sobre Ambiente Constructivista de Aprendizaje en Línea [*Constructivist On-Line Learning Environment Survey*] que mide, desde el punto de vista de los estudiantes, los seis escalas, mismas que sirvieron de base para realizar las categorías de análisis de este estudio. Este tipo de encuesta se administró en tres diferentes momentos: al principio del curso, a la mitad y al final del mismo. Los estudiantes respondieron 24 preguntas con una escala tipo likert y los resultados encontrados fueron los siguientes:

Figura 1: Resultados de la encuesta COLLES al inicio del curso.



Esta primera encuesta fue previo al inicio de los retos, se les pidió a los estudiantes que contestaran esta encuesta según la percepción que tuvieran de cómo sería el curso. Los resultados obtenidos indican que en la mayoría de las categorías la percepción era alta, a excepción de las categorías “interactividad” e “interpretación”, que si bien la media está en la escala “a menudo” la variación es amplia con respecto las otras categorías.

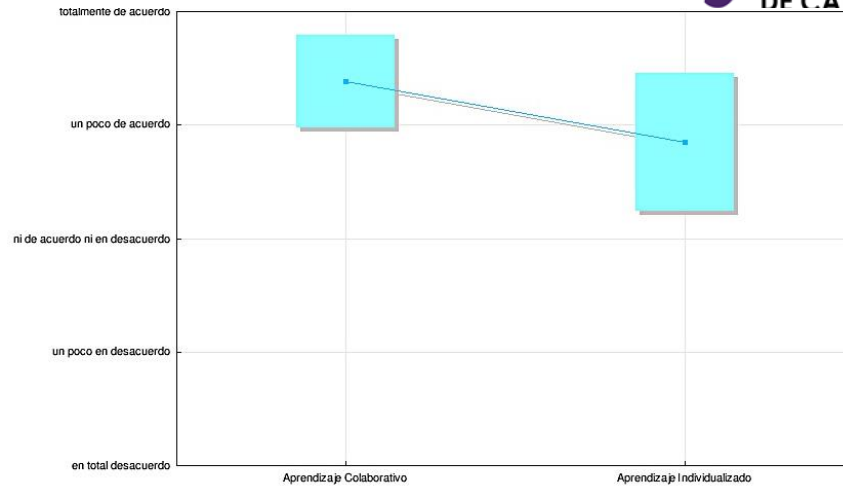
Figura 2: Resultados de la encuesta COLLES al concluir el curso.



En la última encuesta que se les administró a los estudiantes, los resultados encontrados fueron que todas las categorías estaban en los rangos de “a menudo” a “casi siempre”, donde la relevancia fue la categoría mejor calificada y con menor variabilidad en las respuestas; la categoría “interactividad” es la que menos se obtuvo con respecto a las otras según la opinión de los estudiantes, también es la que tuvo mayor variabilidad en las respuestas.

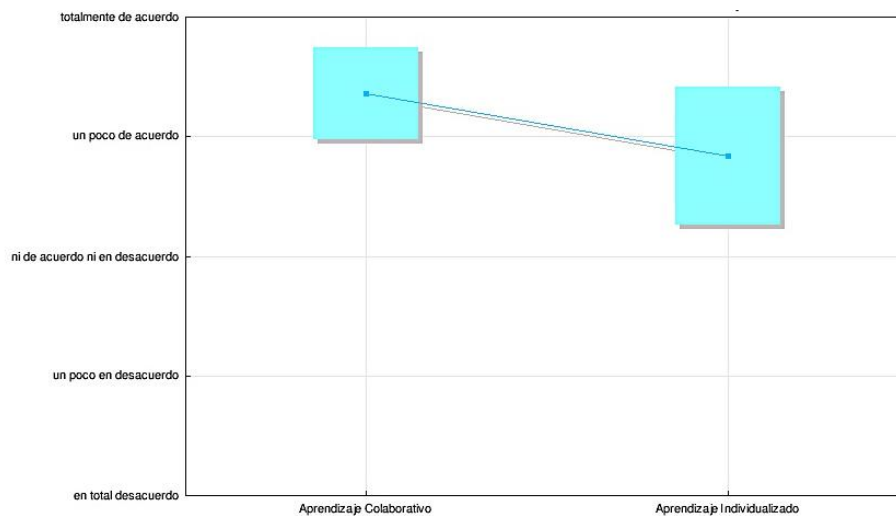
Con respecto a la encuesta ATTLs, es una Encuesta de Actitudes hacia el Pensamiento y el Aprendizaje [*Attitudes to Thinking and Learning Survey*] para medir el grado en que una persona es un “conocedor conectado” (CK, por sus siglas en inglés) o “conocedor desconectado” (SK), en la medida que las personas que tengan un CK más alto supone que disfrutan más el aprendizaje, y por lo general cooperan más, mientras los que tiene un SK más altos toman una actitud de aprendizaje más crítica y argumentativa (Gallotti, et. Al, 1999). Por lo que los resultados serán de “Aprendizaje Colaborativo” (mayor CK) y “Aprendizaje Individualizado” (mayor SK); cabe aclarar que de ninguna manera quiere decir que una sea mejor que la otra, sólo se trata del tipo de aprendizaje que van logran los estudiantes a partir de las preguntas que se les hacen . En la figura 3 se observan los resultados obtenidos después haber realizado los dos primeros retos.

Figura 3: Resultados de la encuesta ATTLs después de haber realizado los dos primeros retos del curso.



Se observa que las respuestas de los estudiantes tuvo una tendencia más al aprendizaje colaborativo que al aprendizaje individualizado, aunque ambos, en promedio, estuvieron en “un poco de acuerdo”, esto se debe a que el reto 1 (“Haz un PLE”) fue individual y el 2 (“¿Qué pasó ayer?”) fue grupal, por lo que para los estudiantes, se dio ambos estilos de aprendizaje.

Figura 4: Resultados de la encuesta ATTLS después de haber realizado los diez retos del curso.



Después de haber realizado todos los retos, se observa en la figura 4 que ha mantenido la tendencia hacia el aprendizaje colaborativo en comparación con el aprendizaje individualizado, sin embargo ambos, desde según las respuesta de los estudiantes se

encuentran en los noveles de “un poco de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, esto principalmente debido a que los retos que realizaron fueron individuales y grupales, por lo que no hay un tipo predominante de aprendizaje.

De los foros

Se analizaron los foros que habían en el curso, en total hubieron 86 participaciones en cinco de comunicación (novedades, de café, del tipo FAQ, de equipos y reflexiones finales) estas fueron clasificadas en las categorías de análisis anteriormente descritos, en la tabla 2 se presenta la distribución de las participaciones.

Tabla 2.: Clasificación de las participaciones de los foros

Categoría	Participaciones	Porcentaje
Relevancia	16	18.60
Pensamiento reflexivo	9	10.47
Interactividad	5	5.81
Apoyo del tutor	4	4.65
Apoyo de compañeros	13	15.12
Interpretación	17	19.77
Aprendizaje colaborativo	14	16.28
Aprendizaje individualizado	8	9.30

Como puede apreciarse, el 19.77% de las participaciones tuvieron que ver con la interpretación de los contenidos, hubieron intercambio de comentarios sobre lo que entendieron de los temas, seguido por las participaciones relativas a la relevancia con un 18.60%, consideraron que los retos eran de importancia para su formación y para el logro del objetivo del curso. En tercer lugar se encuentra el aprendizaje colaborativo con el 16.28% de las participaciones, ya sea diciendo expresamente que existe un aprendizaje colaborativo, como en el hilo de las participaciones donde compartieron información y los equipos resolvían sus dudas. En contraste, las categorías que tuvieron menos participaciones en los foros fueron el apoyo del tutor y la interactividad, con 4.65% y 5.81% respectivamente.

De los diarios de aprendizaje

Al igual que en los foros de discusión, en los diarios de aprendizaje se categorizaron lo escrito por los estudiantes a partir del análisis del texto, ubicando el tema principal de cada diario y cómo lo abordó cada estudiante. En total fueron diez diarios de aprendizaje y se analizaron los 350 que los estudiantes redactaron a lo largo del curso. En la tabla 3 se hace la distribución correspondiente.

Tabla 3.: Clasificación de los diarios de aprendizaje.

Categoría	Diarios de aprendizaje	Porcentaje
------------------	-------------------------------	-------------------

Relevancia	69	19.71
Pensamiento reflexivo	31	8.85
Interactividad	65	18.57
Apoyo del tutor	39	11.14
Apoyo de compañeros	34	9.71
Interpretación	32	9.14
Aprendizaje colaborativo	54	15.42
Aprendizaje individualizado	26	7.42

En los diarios de aprendizaje se encontraron comentarios relativos a la importancia del reto para propio aprendizaje, se encontró que, en opinión de los estudiantes, consideraban que este tipo de modalidad fomentaba la interactividad y que los obligaba a buscar por su propia cuenta la información y las herramientas necesarias para poder superar el reto planteado, también mencionaron que se logró el objetivo de la unidad y que aprendieron mucho más que en una clase “normal” de educación en línea.

De la encuesta de evaluación docente

Los resultados de la encuesta de evaluación docente a partir de las respuestas de los alumnos un alto grado de satisfacción, la escala va de 1 a 4, donde 1 es insatisfactorio, 2 es satisfactorio, 3 es notable y 4 sobresaliente, en la siguiente tabla (4) se pueden apreciar los resultados:

Tabla 4: Resultados de la encuesta de Evaluación Docente Institucional

Categoría	Media	Nivel obtenido	Mínimo	Máximo
Planeación	4	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente
Estrategias didácticas	3.93	Sobresaliente	Insatisfactorio	Sobresaliente
Actitud del profesor	3.87	Sobresaliente	Satisfactorio	Sobresaliente
Comunicación	3.88	Sobresaliente	Insatisfactorio	Sobresaliente
Evaluación de aprendizaje	3.95	Sobresaliente	Satisfactorio	Sobresaliente
Cumplimiento	4	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente
Promedio global	3.9			

Se observa que en todas las categorías, el nivel obtenido en el curso ha sido de sobresaliente, siendo la planeación y el cumplimiento las que más alta calificación han obtenido. En la parte de comentarios algunos alumnos escribieron:

Pedro: “Fue de gran utilidad esta asignatura, sin duda, lo volvería a cursar”

María: “Ha sido la manera más innovadora de tomar clase desde mi ingreso a la Facultad de Educación”

José: “De hecho... superó mis expectativas y conocí muchas aplicaciones útiles en la educación”

Se encontró, que en percepción de los estudiantes, se sintieron satisfechos con la forma de trabajo utilizando los retos como forma principal de trabajo en línea.

Conclusiones

Comparación de los resultados obtenidos con la literatura

A partir de los resultados obtenidos por los diferentes instrumentos administrados, hubo coincidencias con la literatura consultada, Westera, et. al (2008), señalan que la gamificación permite asumir roles y compromiso frente a las situaciones que se les presenta, los estudiantes señalaron en sus diarios de aprendizaje que tuvieron que responsabilizarse de los tiempos para realizar los retos, de la forma en cómo se organizarían en equipo y la dificultad con la que se enfrentaron para trabajar individualmente respetando sus propios tiempos.

Marcano (2008) mencionaba que al jugar se aprende del reto y de la experiencia adquirida, los estudiantes manifestaron haber adquirido nuevos aprendizaje a través de una experiencia nueva de trabajo con los retos. También se comprobó que hubo alumnos con más conocimientos tecnológicos que otros, pero que al trabajar en equipo para resolver los retos, fue necesario que compartan sus conocimientos y experiencias con otros.

Cortizo et. al (2011) señala que el juego o videojuego permite la integración de dinámicas de juegos en una web, servicio, comunidad, contenido o campaña, para aumentar la participación de los usuarios. Se encontró que todos los participantes estuvieron activos participando en todos los retos y recursos adicionales que la plataforma ofrecía, por lo que hubo coincidencia en el concepto que se tiene sobre las características de la gamificación.

Discusión

Se ha mencionado solamente sobre la gamificación en la educación como una estrategia de aprendizaje en línea, misma que con los resultados ha demostrado que es un buen punto de partida para proponer estrategias basadas en juegos o situaciones lúdicas para la educación en línea, pero no se ha mencionado cuál es el costo para el diseñador de cursos en línea o para el profesor llevar este método en cuestiones de tiempo de diseño, tiempo de supervisión, creatividad para el diseño de los retos o las

estrategias de gamificación que se requieran. La implementación del curso fue para el curso de verano de 2014, del 16 de junio al 16 de julio, sin embargo, el diseño del curso, desde la creación del programa de la asignatura, pasando por el diseño de cada reto y que, efectivamente tuviera incidencia en los contenidos del programa, tuvo un tiempo de cuatro meses antes (febrero de 2014), y el tiempo aproximado de estar monitoreando el curso fue alrededor de 36 horas, mismas que se contabilizaron en el registro de actividad del instructor en la plataforma moodle; este monitoreo incluía la revisión de todos los foros, revisar el registro de actividad de cada uno de los 35 estudiantes, en caso de haber poca actividad de alguno de ellos, se le enviaba un mensaje interno para motivarlo a continuar, retroalimentar los diarios de aprendizaje, calificar los retos y darles retroalimentación, responder las FAQ a la brevedad posible, entre otros. Además, cabe recordar que al ser un medio asíncrono, los tiempos de revisión era variables para el instructor, no había una hora fija de revisión ni día específicos, por lo que se volvió un trabajo de “cualquier día a cualquier hora”. Estas características son debatibles ya que no todos los profesores tienen la disponibilidad ni flexibilidad del tiempo para trabajar en esta modalidad y con estas circunstancias, Gros (2006) menciona que uno de los problemas de la desmotivación en un curso en línea es que su profesor no lo retroalimenta a la brevedad posible y demuestre un verdadero interés en su aprendizaje; por lo que es de vital importancia estar atento a la evolución de cada estudiante en un curso en línea debido a esta desmotivación latente.

Recomendaciones

Diseñar un curso en línea implica un nuevo paradigma, utilizar estrategias innovadoras y más aún del tipo gamificadoras requiere un mayor esfuerzo por parte de quien lo diseña, como por quien lo imparta. Kapp (2011) menciona que este método no es para cualquier disciplina, ni para cualquier persona, por lo que no puede estandarizarse, ya que podría trivializar el impacto y la seriedad del contenido, es necesario ubicar al tipo de audiencia al que va dirigido, también es recomendable analizar el tipo de asignatura con el que se vaya a trabajar, siendo más susceptibles las del área de tecnologías o bien, las de tipo práctico. Es menester identificar al o los instructores de la asignatura para saber si cuentan con las competencias tecnológicas y su colaboración para poder trabajar en un ambiente “gamificado”, también conocer si tienen una actitud positiva al cambio, ya que este trabajo es un cambio al concepto de educación.

Por último, es necesario identificar la disponibilidad de las autoridades educativas para llevar a cabo un curso de esta naturaleza, de que la legislación institucional no sea un obstáculo para el trabajo en línea y sobre el método de trabajo, y si existe la infraestructura adecuada para que la asignatura transcurra sin ningún contratiempo del tipo técnico.

Una asignatura en línea utilizando la gamificación como estrategia es una grata experiencia para quienes participan, un gran esfuerzo para quien la diseña y la imparte, y un nuevo esquema de trabajo en la educación.

Referencias

- Arias, F. (2012). *La actualidad política ludificada. Infoentretenimiento interactivo en las elecciones estadounidenses de 2012*. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)
- Cortizo, J., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L., Pérez, J. (2011). *Gamificación y Docencia: lo que la Universidad tiene que aprender de los videojuegos*. Recuperado el 20 de julio de 2014 de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2
- Galotti, K. M., Clinchy, B. M., Ainsworth, K., Lavin, B., & Mansfield, A. F. (1999). *A New Way of Assessing Ways of Knowing: The Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS)*. *Sex Roles*, 40(9/10), 745-766.
- García, L. (2013). *De dónde venimos y hacia dónde vamos en Educación a Distancia. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. UNED*. Recuperado el 14 de agosto de https://www.youtube.com/watch?v=J_A2wp7_5Z8
- Gros, B., Silva, J. (2006) *El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. Revista de Educación a Distancia (RED)*. Año V, número 16. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de: <http://www.um.es/ead/red/16/>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Estado Unidos: ASTD.
- Klopfer, E. (2001). *Scheller Teacher Education. Massachusetts Intitute of Technology*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://education.mit.edu/about>
- Marcano, B. (2008). *Juegos serios y entretenimiento en la sociedad digital. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 93-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017343006>
- Marmolejo, F. (2013) *La educación terciaria en una disyuntiva: perspectivas desde diversas partes del mundo. El Banco Mundial*. Recuperado el 20 de julio de <http://blogs.worldbank.org/education/es/la-educaci-n-terciaria-en-una-disyuntiva-perspectivas-desde-diversas-partes-del-mundo>
- Ocampo, J. (2009). *KOL*. México. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://kol.mx/>
- Pérez, J. (2003). *Observatorio del Videojuego y de la Animación*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://www.observatoriovideojuegos.com/>
- Pérez, J. (2012). *Gamificación para la formación. Universidad Europea de Madrid*. Recuperado el 24 de julio de 2014 de <https://joaquinpe.wordpress.com/category/gamificacion/>
- Ruiz, R., Treviño, L., Salazar, L., Balvanera, M., (2012) *Eficiencia terminal de los alumnos en modalidad virtual de la materia de macroeconomía comparado con la Modalidad presencial en el período de agosto 2009 a mayo de 2010. Instituto Tecnológico de Sonora*. Recuperado el 25 de julio de 2014 de: http://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/Documents/no69/39-eficiencia_terminal_de_los_alumnos_en_modalidad_virtual_ago_2009_y_mayo_2010_investigacion_octubre_20.pdf
- Westera, W., Nadolski, R., Hummel, H., Wopereis, I. (2008). *Serious games for higher education: a framework for reducing desing complexity. Educational Technology Expertise Centre*. University of the Netherlands: Blackwell Publish Ltd

AUTORES:

Oscar Ferrer Gutiérrez, M. en Ed. fego_83@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma del Estado de México.

Jorge Mauricio Salinas Rodríguez, M. en Ed. jorgemaucicio_22@hotmail.com

Autónoma del Estado de México.

Vicente González Márquez, M. en Ed. visgonmar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México.

EJE 3: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

FACTORES QUE DETERMINAN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MEXICO.
PLANTEL CUAUTÉMOC DE LA ESCUELA PREPARATORIA.
PAÍS: MÉXICO**

RESUMEN

Actualmente la educación en México se encuentra inmersa en una reforma educativa, que impacta directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo se aborda el tema de aprovechamiento escolar y los factores que determinan el rendimiento del estudiante. El surgimiento de la investigación cobra vigencia en el contexto escolar del Nivel Medio Superior (NMS) en México, específicamente en el Bachillerato Universitario en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); ya que es de suma importancia como docentes que cotidianamente vivimos la experiencia académica en aula, conocer los factores que determinan el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

En esta investigación, se plantean las definiciones de los términos que se usan constantemente, posteriormente se aclara la diferencia que existe entre rendimiento escolar y aprovechamiento escolar, para dar paso a determinar los factores que infieren en uno y otro; diserniremos sobre los factores de eficacia escolar, y posteriormente se analiza el rendimiento academico y aprovechamiento escolar y la concepción de alumno-estudiante, para finalmente pasar a una serie de conclusiones en relación al tema.

FACTORES QUE DETERMINAN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR

APROVECHAMIENTO ESCOLAR

El aprovechamiento escolar puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado.

De ahí que el aprovechamiento, al ubicarse fundamentalmente en el aprendizaje en el aula, se encuentre en un nivel de conocimiento distinto al problema del rendimiento; bajo esta perspectiva, se le incorpora como un elemento constitutivo del rendimiento (Coombs, 1985)

RENDIMIENTO ESCOLAR VS APROVECHAMIENTO ESCOLAR

De acuerdo con Bruggemann (1983) el rendimiento, en su concepto vigente, se originó en las sociedades industriales, donde las normas, criterios y procedimientos de medida se refieren a la productividad del trabajador; al evaluar ese rendimiento se establecen escalas "objetivas" para asignar salarios y recompensas.

Derivado de lo anterior el rendimiento es un criterio de utilitario referido a la productividad y "rentabilidad" de las inversiones, de los procesos, y del uso de recursos, entre otras cuestiones.

Habitualmente su evaluación ha tenido como principal objetivo la "optimización" y/o el incremento de la "eficiencia" del proceso de producción y de sus resultados.

La transferencia del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica. Está asociado con los desarrollos teórico-metodológicos que se han dado en el campo de la economía de la educación, desde la determinación del costo-beneficio hasta el análisis de sistemas.

Así por ejemplo, el modelo función-producción de la educación parte del supuesto de considerar a la escuela como unidad productiva similar a una empresa económica, donde las inversiones deben contribuir al desarrollo económico y social. La inversión en insumos (tales como maestros, escuelas, etc.) para la formación de recursos humanos, es decir, de alumnos, se espera que sea redituable en términos de la obtención de "productos deseados", fundamentalmente de alumnos egresados que, como profesionales, se incorporarán al mercado de trabajo (Coombs, 1985).

De acuerdo con la bibliografía revisada se han encontrado estudios sobre rendimiento elaborados en América Latina, que es posible concentrarlos en dos formas según sus aproximaciones a la definición y operación del mismo.

La primera, es que se trata indistintamente el rendimiento con el aprovechamiento escolar, en el momento de establecer definiciones operativas para el estudio de la problemática en: Barbosa, 1975; Bartolucci, 1978; Boza, 1970; García Cortés, 1979; Myers, 1973; Trujillo, 1981; Velloso, 1979; Viesca, 1981.

La segunda, se distingue claramente al rendimiento del aprovechamiento escolar, considerando por lo general a éste como variable o indicador de aquél en: Muñoz Izquierdo y Teódulo Guzmán, 1971; Schiefelbein y Farrel, 1973; Schiefelbein y Simons, 1978; Tasso, 1981.

En la generalidad de los citados estudios, la ubicación analítica del rendimiento se ajusta en el plano descriptivo, como problemática educativa factible de ser comprendida tan solo a través de sus representaciones empíricas. Estas se expresan, por lo general, en los resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se tiende a reconocer y sistematizar al rendimiento a partir de representaciones tales como calificaciones de alumnos, acreditación, reprobación y egreso, entre otros.

Sin embargo, cuando se define al rendimiento mediante la descripción de alguna o varias de esas representaciones se evitan la totalidad del proceso mismo que le da origen, realizando con ello una simple sustitución terminológica. Asimismo, al pasar directamente de la enunciación del rendimiento a su manejo operativo sin que medie algún supuesto teórico, considerando a Bourdieu (1975):

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica, que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (p. 68).

De acuerdo con Bartolucci (1987), para delinear la variable de aprovechamiento escolar de alumnos se basa en dos tipos de indicadores; el primero de ellos describe la situación escolar del encuestado en función del promedio de sus calificaciones, el número de materias aprobadas o reprobadas. El segundo tipo de indicadores, está formado por preguntas que se dirigen hacia la apreciación que el alumno tiene de su condición escolar.

Así, a partir de datos observables y medibles se han derivado análisis que emplean desde la estadística descriptiva hasta modelos complejos que incorporan análisis multivariado, factorial y otros, considerando lo observable y mensurable como los únicos criterios de validez, confiabilidad y objetividad en el estudio del rendimiento. Los aspectos cualitativos inherentes a las representaciones empíricas son olvidados, puesto que se supone, desde esa perspectiva, que los datos obtenidos son resultados escolares que se explican por sí mismos y que, al mismo tiempo, expresan el rendimiento.

Como se puede observar, existen criterios y procedimientos diversos al tratar de definir y traducir operativamente el rendimiento. Además, estos intentos están aún lejos de ofrecer una explicación completa de la problemática que conlleva, pues la manera parcial o reduccionista en los enfoques y su tratamiento acrítico han creado un vacío conceptual, ya que no se cuestionan la serie de implicaciones teóricas, metodológicas y aún técnicas en el estudio del rendimiento. En consecuencia, el estudio del rendimiento como objeto de investigación es una tarea mucho más compleja, que requiere una ubicación más clara y reflexiva dentro de los procesos educativos en que está inmerso, por lo que necesita una definición conceptual de acuerdo con Millman (1982) *Con el entendido de que "...en la definición del objeto es fundamental que se incluyan las relaciones necesarias con otros elementos de la realidad, las cuales pueden encontrarse en otros planos o niveles de ésta"* (p. 65).

CONSIDERACIONES PARA ABORDAR LAS MANIFESTACIONES DEL RENDIMIENTO

Como se ha señalado en los apartados anteriores, las características del rendimiento son perceptibles, en primera instancia, en el plano empírico. Esta circunstancia, sin embargo, ha creado una serie de confusiones e imprecisiones en su medición durante el proceso de evaluación del mismo, lo que ha originado que en los momentos de captación y análisis de datos se utilice información muy general (agregada), en procedimientos que requieren de mayor precisión y detalle (o sea, de tipo desagregado); inclusive en algunas investigaciones se han traslapado y/o confundido las manifestaciones por no considerar sus particularidades. Así por ejemplo, existen estudios que tratan de aproximarse a la deserción escolar pero no distinguen a los alumnos desertores del conjunto de los repetidores o de los rezagados en un ciclo escolar, presentando este fenómeno con una magnitud que no corresponde a la realidad. Estas situaciones, aparentemente menores, repercuten posteriormente en el análisis, en el pronóstico y en las propuestas de alternativas de la evaluación misma.

De ello se desprende la necesidad de replantear el estudio de la condición de magnitud de las manifestaciones del rendimiento, señalando las posibilidades analíticas y las opciones de cálculo, para un mejor uso y manejo de la información empírica que posibilite una mejor precisión en la delimitación y medición de las manifestaciones. Del conjunto de manifestaciones se ha identificado la eficiencia terminal, la aprobación, la reprobación y la deserción escolar como las más significativas en el estudio del rendimiento escolar. Porque son representativas de las dos instancias más importantes del proceso escolar: la institución y la población estudiantil, ya que son las más fácilmente identificables en el análisis empírico y constituyen un punto de partida para el desglose de otras manifestaciones. Además, son el centro de atención de la mayor parte de los estudios y evaluaciones enfocados en la investigación del objeto rendimiento, lo que permite hacer comparaciones.

La manifestación eficiencia terminal es considerada por la institución como un indicador para evaluar parte de su funcionamiento y logros y, en particular, su rendimiento como integrante del sistema educativo. Además, es un primer referente en el estudio particular del comportamiento escolar de los alumnos, en la medida en que proporciona elementos para una primera aproximación de los recorridos escolares, completos o incompletos, Así como regulares o irregulares, en términos del tiempo establecido para su realización.

Las manifestaciones aprobación y reprobación como formas de expresión de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, tradicionalmente se utilizan como equiparables al rendimiento de los alumnos; se les trabaja como expresión del aprovechamiento escolar en el proceso enseñanza-aprendizaje, que es calificado con determinadas notas escolares a partir de las cuales se determina la condición de aprobación. Son consideradas, en última instancia, indicadores de los logros escolares obtenidos por los estudiantes.

Finalmente, la manifestación deserción escolar como problemática educativa no sólo afecta la movilidad y expectativas educacionales y laborales de los individuos desertores, también influye significativamente en las metas y objetivos trazados por la institución escolar y, en particular, en su capacidad de retención: un número importante

de desertores modifica sustancialmente los niveles de eficiencia terminal y, por tanto, el rendimiento alcanzado por la misma institución.

Estas últimas manifestaciones permiten la caracterización pormenorizada de los tipos de recorridos escolares de los alumnos: completos, incompletos, regulares o irregulares, que con la manifestación eficiencia terminal sólo quedaban esbozados.

Por último, hay que insistir en que las manifestaciones eficiencia terminal, aprobación, reprobación y deserción tomadas en conjunto no expresan esta problemática en toda su complejidad; su tratamiento es una primera aproximación desde distintos ángulos significativos del proceso escolar, en la búsqueda de los nexos internos y la dinámica que delimita y afecta al rendimiento.

ALGUNAS VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO Y FRACASO ESCOLAR

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (p. 75)

FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Desde los primeros años de la década de los 90 empezaron a surgir diversas voces que insistían en la necesidad de que los movimientos teórico-prácticos de Mejora de la Escuela y de Eficacia Escolar colaboraran activamente (Mortimore, 1992; Hopkins, 1995; Wikeley y Murillo, 2005; Murillo, 2008; Murillo, 2007).

La idea es sencilla, ambos tienen objetivos análogos pero enfoques distintos. Así, la línea de investigación llamada de “Eficacia Escolar”, por una parte, pretende conocer cuáles son las características que hacen que unos centros cumplan mejor sus objetivos que otros, es decir, para encontrar los factores de eficacia escolar. Por otra, el movimiento práctico de “Mejora de la Escuela” ha recogido las experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo para, como su nombre lo indica, mejorarlo.

Sin embargo, la colaboración puede ir más allá. Así, desde hace pocos años se está trabajando en la creación de una nueva línea de trabajo llamada “Mejora de la Eficacia Escolar”, en la que se busca una integración de ambos enfoques (Murillo, 2003; Wikeley y Murillo, 2005).

La línea de investigación sobre Eficacia Escolar está conformada por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de

aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado (Teddlie y Reynolds, 2000).

De esta forma, esta línea de indagación empírica nos aportará informaciones, en primer lugar, de cuánto importa la escuela (magnitud del efecto escolar), así como de algunas de sus propiedades científicas tales como: consistencia entre diferentes productos escolares, estabilidad de los efectos en el tiempo, eficacia diferencial, perdurabilidad de los efectos. Y, en segundo lugar, nos da información acerca de qué hace que una escuela sea “eficaz”. Pero, para no caer en un círculo vicioso sin salida, esta definición necesita ser completada con una aproximación a lo que entendemos por escuela eficaz. Una propuesta actual, que supone un claro avance respecto a las primeras visiones y que le otorga una visión profundamente humanista a esta idea, es la siguiente: “Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005: p. 30).

Nunca está de más volver a insistir en que la investigación sobre Eficacia Escolar es persistente en defender que una escuela eficaz no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje, en definitiva, es una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia en eficacia es suficiente que uno de los elementos falle gravemente. Así, una escuela con serias deficiencias de infraestructura, con graves problemas de relación entre sus miembros, o con una absoluta ausencia de compromiso de los docentes, por poner algunos ejemplos, puede generar una crisis en todos los niveles en la escuela que produzca un colapso en su funcionamiento.

Con ello, los resultados de la investigación de la eficacia escolar nunca pueden ser considerados como recetas para ser aplicadas acríticamente, sino sólo como insumos para generar un debate más informado sobre qué hacer para que la escuela mejore.

En todo caso, a pesar de que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos sino por una cultura especial, es posible detectar determinados factores que contribuyen a desarrollarla (Cotton, 1995; Sammons, Mortimore y Hillman, 1996).

A continuación se presentan algunos de ellos, generados de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007) recientemente publicados:

a) Sentido de Comunidad

Una escuela eficaz es aquélla que tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores de todos sus alumnos. En efecto, esta escuela ha formulado de forma explícita sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida porque en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un Proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado.

En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo. El trabajo en equipo del profesorado, tanto en pequeños

grupos para la planificación cotidiana como en conjunto para tomar las grandes decisiones, es un claro ejemplo de esa eficacia escolar.

b) Clima escolar y de aula

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y alumnos. Una escuela eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de sonrisas” en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está -sin duda- en el camino de una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela feliz.

De nuevo, hay que recordar la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos, es sin duda el mejor entorno para aprender. De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus alumnos. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará más y mejor por ellos.

c) Dirección escolar

La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Esta Investigación ha mostrado que son varias las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos de la escuela.

En primer lugar, el director/a debe ser una persona *comprometida* con la escuela, con los docentes y con los alumnos, un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.

Es una *dirección colegiada*, en cooperación entre distintas personas: que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente es una persona que ejerce la dirección en solitario. No se olvide que para que un director o directora sea de calidad, tiene que ser reconocido como tal por docentes, familias y alumnos.

Dos estilos directivos se han mostrado más eficaces. Por un lado, los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo, en la escuela y en las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a todos y a cada uno de los docentes y les prestan ayuda en las dificultades que puedan tener. Es lo que se llama un *liderazgo pedagógico*.

Por otro lado, se ha mostrado especialmente eficaz el *estilo directivo participativo*, es decir, aquél que se caracteriza por la preocupación del directivo por fomentar la

participación de docentes, familias y alumnos, no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.

Por último, este trabajo ha evidenciado que los directivos mujeres y aquéllos que cuentan con más experiencia desempeñan mejor su trabajo, probablemente porque poseen un estilo directivo más centrado en lo pedagógico y en el fomento de la participación de la comunidad escolar.

d) Un currículo de calidad

El elemento que mejor define un aula eficaz es la metodología didáctica que utiliza el docente. Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencia de que son características globales las que parecen fomentar el desarrollo de los alumnos. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

Las clases se *preparan adecuadamente* y con tiempo. En efecto, esta investigación ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus alumnos.

Lecciones estructuradas y claras, en las que los objetivos de cada una están claramente explicitados y son conocidos por los alumnos, y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Muy importante es que en las lecciones se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que en el desarrollo de las clases se lleven a cabo actividades para que los nuevos conceptos se integren con los ya adquiridos.

Actividades variadas, donde haya una *alta participación* de los alumnos y sean muy activas, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente.

Atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquéllas donde el docente se ocupa en especial de los alumnos que más lo necesitan.

La *utilización de los recursos didácticos*, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos.

Por último, la *frecuencia de comunicación de resultados de evaluación* también se ha mostrado como un factor asociado al logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo.

e) Gestión del tiempo

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje.

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje. Esta sencilla idea hunde sus raíces en la Teoría del Aprendizaje Escolar de Carroll (1963) en la que se ve reflejada a la perfección y supone uno de los factores clave de las aulas eficaces.

Así, un aula eficaz será aquélla que realice una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el tiempo de aprendizaje de los alumnos. Varios son los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que han mostrado su asociación con el desarrollo de los alumnos:

1. El *número de días lectivos* impartidos en el aula. Las buenas escuelas son aquellas en las que el número de días de clase suspendidos son mínimos. Este elemento tiene relación con la conflictividad laboral, con la política de sustitución en caso de la enfermedad de un docente, pero también con el absentismo de los docentes.

2. La *puntualidad con que comienzan habitualmente las clases*. Se ha evidenciado fuertes diferencias en el lapso de tiempo que transcurre entre la hora oficial de comienzo de las clases y el momento en que realmente se inician las actividades. Las aulas donde los alumnos aprenden más son aquellas donde hay una especial preocupación por que ese tiempo sea el menor posible.

3. En un aula eficaz, el docente *optimiza el tiempo* de las clases para que esté lleno de oportunidades para aprender por parte de los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.

4. Relacionado con ello, está el número de *interrupciones* de las tareas de enseñanza y aprendizaje que se realizan tanto dentro del aula como desde el exterior. Cuanto menos frecuente y más breves sean esas interrupciones, más oportunidades el alumno tendrá para aprender.

5. Ligado al tiempo, se encuentra la verificación de que los docentes que muestran una organización flexible son también aquellos cuyos alumnos consiguen mejores resultados.

f) Participación de la comunidad escolar

Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. Una escuela donde alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades; están involucrados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta se dé. La relación con el entorno es un elemento muy importante en especial para las escuelas iberoamericanas: las buenas escuelas son aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

g) Desarrollo profesional de los docentes

Las actuales tendencias que hablan de la escuela como una organización de aprendizaje encajan a la perfección en la concepción de una escuela eficaz. En efecto, la escuela donde hay preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más. De esta forma, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad.

h) Altas expectativas

Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar, desde sus primeros trabajos, es considerar como factor de importancia las altas expectativas del docente hacia los estudiantes. Los alumnos aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer. Pero confiar en los alumnos no es

suficiente si éstos no lo saben. De esta forma, elementos ya mencionados tales como la evaluación y, sobre todo, la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte del docente o un clima de afecto entre docente y alumno son factores que contribuyen a que esas altas expectativas se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento.

Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus alumnos y, además, tiene que hacer que los alumnos conozcan esas altas expectativas.

En la actualidad se considera que esas altas expectativas se deben dar en todos los niveles: así, son fundamentales las expectativas que tienen las familias sobre los docentes, la dirección y la escuela: si tienen confianza en que el centro es una buena escuela que va a hacer un trabajo con sus hijos, ésta lo hará con mayor probabilidad. Esto puede afirmarse en el mismo sentido de las expectativas de la Administración sobre los centros o la dirección sobre los docentes.

i) Instalaciones y recursos

Un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los alumnos, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Las escuelas eficaces tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida.

Los datos indican que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Así, es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula en buen estado y con espacios decorados para hacerla más alegre; y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

RENDIMIENTO ACADÉMICO VS APROVECHAMIENTO ESTUDIANTIL

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento académico, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico ” (p. 35), encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual

del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado. Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes.

Los resultados de su investigación plantean que:

Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados (Cominetti y Ruiz, 1997, p 77), asimismo que: el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado (Cominetti y Ruiz, 1997, p 78).

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio considerado como “predictivo” del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Sin embargo, en su estudio “análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico”, Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

1) Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades (Cascón, 2000, p 89).

2) Por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue, y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad (Cascón, 2000, p. 90).

ALUMNO VS ESTUDIANTE

Etimológicamente Alumno proviene del Latín *alumnus*, de *alĕre*, alimentar que quiere decir aquel que es alimentado. Entendiéndose como “alimento” no a algo material sino al conocimiento.

Por su parte Estudiante de acuerdo a su raíz etimológica (del Latín) proviene de la palabra *studium* que significa aquel que estudia. (Diccionario de la Real Academia Española, 1992).

De estas definiciones se desprende que ser alumno implica ser llenado de conocimiento (una actitud claramente pasiva) mientras ser estudiante implica esforzarse y trabajar por alcanzar dicho conocimiento. Es más, se podría ser más profundo y decir que un alumno es llenado de datos (y no de conocimiento).

Pero pasemos a los hechos, cómo distinguir entre uno y otro. Un alumno (o mejor dicho lo que se llama un "buen alumno") se caracteriza por asistir a clases, escuchar atentamente al docente, tomar notas, estudiar el apunte, rendir exámenes. Repitiendo una y otra vez el proceso logra al fin egresar. Y entonces muy contento festeja con amigos y familiares; que ya es todo un profesional, su fin es concluir un ciclo.

Un estudiante hace más o menos lo mismo, pero es más inquieto, duda, se pregunta, aspira a que la Universidad sea un ámbito donde pueda satisfacer sus necesidades intelectuales.

La idea de *alumno* –tal como se entiende en la actualidad– es fundamentalmente producto del período histórico que se conoce como modernidad, iniciada alrededor del siglo XVI. Con anterioridad, se hablaba de "discípulos" o "aprendices", sin distinción por edades, quienes se relacionaban de manera individual con un maestro. (Linares, s/f).

Los saberes elementales como escribir, leer y contar no eran el objeto de la enseñanza escolar, y sólo se aprendían en el seno de la familia o a través de un oficio. Tampoco existían los conceptos de *infancia* y *juventud* como los conocemos ahora. Pero en algo quizás acordemos: ser alumno significa una relación con otro, ya sea una persona o un grupo de saberes.

Los alumnos/as, niños/as, jóvenes o adultos son sujetos de la educación. En torno a esos sujetos se desarrolla una serie de dispositivos tecnológicos, económicos, sociales y políticos de los cuales muchas veces no somos conscientes. Durante los años escolares se vive en una alternancia de niño/a a alumno/a, o de joven a estudiante, diariamente y hasta más de una vez al día. Hemos aprendido a comportarnos como alumnos, como hijos, como amigos, dependiendo de si se trata de estar con la familia, en la escuela, en la calle o en otros lugares sociales, cada uno de los cuales supone ciertas formas de vincularse, ciertos modos de comunicarse, ciertas prácticas esperadas.

Esta alternancia de roles se manifiesta no solamente por la asistencia a una institución, sino a través de otros rasgos como las vestimentas, las posturas, las ceremonias y una serie de prácticas específicas que sólo pueden ser entendidas en el interior de esos contextos. Asumir el papel de alumno significaba dejar de lado un conjunto de formas de proceder, de hablar, de vincularse, y asumir otras formas propias de esa condición.

CONCLUSIONES:

Es evidente que los profesores del nivel medio de la UAEM, debemos tener delimitados los conceptos de aprovechamiento escolar, rendimiento escolar y los factores que

influyen en estos para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior en función de delinear sus características, ya que de esto dependerá su medición durante el proceso de evaluación.

Las dos instancias más importantes del proceso escolar son las instituciones y la población estudiantil; de ahí que la eficiencia terminal, la aprobación, la reprobación y la deserción escolar sean solo algunos de los elementos más importantes en el momento de evaluar el rendimiento escolar.

El éxito de una escuela en sus procesos de E-A dependen de los elementos que la integran, y solo falta que uno de ellos se desarticule o falle, para tener como resultado una escuela con serias deficiencias en sus procesos académicos.

Algunos factores que contribuyen a desarrollar una escuela eficaz son: sentido de comunidad, clima escolar y de aula, dirección escolar, un currículo de calidad, gestión del tiempo, participación de la comunidad escolar, desarrollo profesional de los docentes, altas expectativas, instalaciones y recursos,

El rendimiento académico de los alumnos dependerá de un sistema formativo efectivo y eficaz, que dote a éstos de un marco idóneo para su desarrollo integral.

Las instituciones y en especial los profesores deben clarificar entre las metas de formación: alumnos o estudiantes, finalmente esta diferenciación o esta dualidad dará la pauta a seguir en busca de altos porcentajes en aprovechamiento escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez, M; Giménez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? En red .Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. En red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20 , The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Coombs Philip H. (1985). La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales. (Madrid: Santillana)
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Linares, (s/f): Llegar a ser alumno. Gobierno Argentino.
- Murillo, F.J. (2008). Mejora y eficacia en los centros educativos. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andres Bello.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, New York: Falmer Press.

Nombre y dirección electrónica del autor (a) del trabajo:
Jaime Castro Ramírez.
Email: rebendejocasram@hotmail.com

Eje temático:
El papel de la escuela en la construcción de sociedad.
Los educadores como transformadores sociales.

PONENCIA:

“Formación Cívica y Ética como Curso Transversal en la formación de docentes, su articulación con la Educación Primaria y su repercusión en la Sociedad del Siglo XXI”

Resumen.

La problemática social evidente, no sólo en nuestro México, son muestra del poco interés otorgado a la Educación Universal en Valores, que en el caso de nuestro territorio nacional, su decadencia comenzó allá por los años 70, cuando la Educación Cívica perdió terreno en las escuelas, pagando hoy en día las consecuencias.

En este sentido, la Formación Cívica y Ética como Curso Transversal en la formación de docentes, puede jugar un rol relevante para rescatar a la sociedad del Siglo XXI del pantano en el que nos encontramos, siempre y cuando su articulación con la Educación Primaria se efectúe con verdadero compromiso ético y profesional.

Mi andar por algunas escuela primarias durante visitas a mis asesorados en sus jornadas de trabajo docente, me permitió realizar observaciones y entrevistas, arrojando evidencias sobre la poca importancia que se le dio desde un principio a los Temas Transversales y después a los Temas de Relevancia Social, debido no sólo al desinterés de las autoridades educativas para capacitar y verificar eficazmente a su personal (a los docentes) en relación a la planificación y desarrollo de este tipo de metodología, descuidándose de esta forma los propósitos de la planeación transversal: Educar en Valores.

Las reflexiones me condujeron a acercarme más al conocimiento de esta forma de trabajo y desde luego a su fundamento psicopedagógico, por lo que la Dra. Araceli Muñoz De Lacalle me ofreció elementos de suma importancia, y no menos significativos los del Dr. Díaz Barriga, mismos que con los antecedentes con lo que contaba sobre el Programa de pilotaje sobre Formación Cívica y Ética (2008) y la RIEB (2009 y 2011), me atreví a generar en mis asesorados periodos de planeación transversal, que aplicaron en sus grupos de Educación Primaria durante sus jornadas de trabajo docente.

En este sentido y en honor a la verdad, nunca he tenido problema alguno con los maestros tutores de mis alumnos, pues siempre han permitido elaboremos este tipo de planificación y desde luego aplicarla, apoyando a los estudiantes en su desarrollo.

Con estas experiencias y una vez que alcanzó la reforma a las escuela normales, llegó a proponer desde mi campo de acción, se implemente el Curso de Formación Cívica y Ética en las instituciones formadoras de docentes, pero con características específicas, sin que pierda su enfoque integral, generando y dando mayor atención, por necesidad imperiosa, a su articulación con la Educación Primaria.

PONENCIA.

Antecedentes.

La Dra. Araceli Muños De Lacalle, relevante investigadora española, en su ensayo sobre “Los temas transversales del currículum educativo actual” (1997), puntualiza que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) español al vislumbrar que los problemas sociales que estaban enfrentando los ciudadanos de ese país se debía a la decadencia de la práctica de valores, por lo que reformuló las estrategias de enseñanza en sus colegios a través de temas con los que pudieran los catedráticos fortalecer el desarrollo de valores desde un enfoque moral, fundamentando su reforma educativa en la “teoría cognitivo-constructivista piagetana.

En esta teoría la educación en valores se identifica con el desarrollo moral y se define como una construcción autónoma que cada alumno debe hacer desde la base de la razón.” (De Lacalle, 1997)

Y fue así como en España, a partir de 1980, a través de su Reforma Educativa, incorporó a su plan de estudios ocho temas transversales:

La Educación moral y cívica.

Educación para la paz.

Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Educación para la salud.

Educación sexual.

Educación ambiental.

Educación del consumidor.

Educación vial.

Sin que estos aparecieran asociados a una sola área de conocimiento, sino a todas las que se impartían. Temas que de acuerdo a los problemas sociales que viva cada país pueden generarse y aplicarse.

Justificación.

El pueblo mexicano, en el año 1997, al voltear hacia España respecto a su reforma educativa, existía un abismo de 17 años; y en el 2004, cuando México decidió “trabajar” los temas transversales en el nivel preescolar, la inmensa brecha era ya de 24 años.

Y me atrevo a entrecomillar “trabajar”, porque haciendo un análisis, en muchas entidades mexicanas no se llegó a entender y menos a planear estos temas con su metodología definida: transversalidad. Es más, existimos docentes que la consideramos como una pérdida de tiempo, algo observable en algunas escuelas primaria, entre ellas, una que otra en la que mis asesorados han realizado sus prácticas profesionales,

careciendo entre ellas de apoyo para diseñar y menos para aplicar este tipo de planificación (no en todas).

Margarita Zorrilla (1998), expresa que...“*el sistema educativo de este país, nuestro país, al menos declara unos valores; parece que se preocupa de la formación de valores. En el discurso crítico que frecuentemente escuchamos, en la política y en la política educativa hay una ausencia de valores y por esa razón México está como está: no muy bien que digamos*”. Esto fue parte de lo que a un principio despertó un fuerte interés para dar origen a la Reforma de la Educación Básica (RIEB), donde nueve temas transversales, de acuerdo a nuestras circunstancias sociales, eran los idóneos para comenzar a enfrentar los problemas sociales detectados.

En este sentido, en el 2008 dio comienzo la implementación de un programa piloto a través del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFC y É, 2008), otorgando oportunidad para el **trabajo transversal con otras asignaturas** como espacio de indagación-reflexión-diálogo.

Un claro ejemplo de ello es el que cito a continuación, tomado del PIFC y É, 2008:

El parque, un espacio de todos

Indagar y reflexionar: ¿Qué parques, canchas deportivas, plazas o espacios de reunión y recreación existen en la localidad?

¿Qué días se reúne la gente en esos lugares? ¿Qué cosas lleva la gente cuando va a esos lugares? ¿A quién pertenecen estos espacios?

Dialogar: Organizar la salida a un espacio público y dirigir la observación hacia las cosas que suceden en ese lugar, identificar si las condiciones en que se encuentran permiten el bienestar de las personas: si están limpios, si los juegos infantiles funcionan y son seguros, si hay basura o no, si existen plantas en qué condiciones se encuentran. Preguntar ¿quién cuida de ese espacio? o ¿a quién se dirigen las personas para solicitar la construcción o mejoramiento de un bien colectivo?

<p>Español <i>Mi derecho a jugar</i> Entrevistar a niños y niñas sobre lo que piensan del parque de la localidad. Redactar textos sobre el derecho de niñas y niños a jugar.</p>		<p>Historia <i>El pasado de la localidad</i> Buscar información sobre la creación del parque de juegos, las canchas deportivas y la plaza de la localidad. ¿Quiénes participaron en su construcción?</p>
<p>Matemáticas <i>Figuras y cantidades</i> Describir y dibujar la forma del parque o de las canchas deportivas de la localidad. Aprovechar la visita a espacio público para hacer referencia al manejo de cantidades, muchos,</p>	<p>Formación Cívica y Ética Reconozco la función de las reglas y de diversas figuras de autoridad relacionadas con su aplicación en la vida diaria, asimismo aprecio el trato respetuoso, igualitario y solidario.</p>	<p>Geografía <i>Costumbres compartidas</i> Investigar los lugares donde los habitantes de la localidad acuden a jugar y divertirse. Ubicar en un plano o croquis, lugares o sitios públicos de la localidad.</p>

pocos, en relación con el número de asistentes.		
Ciencias Naturales <i>Mi salud es primero</i> Describir actividades que puede realizar al aire libre en parques y canchas públicas. Comparar sus beneficios frente a otras actividades recreativas: ver televisión, jugar con videojuegos.		Educación Artística <i>Hablar y escuchar</i> Elaborar un guión teatral donde se relate la manera en que un grupo de niñas y niños pide a los adultos que les construyan un parque de juegos.
	Educación Física <i>Los juegos tienen reglas</i> Participar en circuitos ecológicos en donde los alumnos desarrollen destrezas vinculadas con el conocimiento del medio y con las reglas para cuidar el ambiente en espacios abiertos.	

En este mismo orden de ideas, el Dr. Días Barriga (2004, 2009, 2011) menciona que *“Los temas transversales hacen referencia a problemas y conflictos que afectan actualmente a la humanidad, al propio individuo y a su entorno natural; son contenidos con un importante componente actitudinal, de valores y normas, que pretenden ofrecer una formación integral al alumnado. (Los Temas Transversales de la Educación Básica; Materiales de Apoyo para la formación de los maestros; Irma Beatrice Hernández Escoto, Asesora del PESEGA en México, D.F.)*

En este sentido, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, avizó que para el año 2011 los tres niveles de Educación Básica estarían incorporados a la RIEB, y que nueve **temas transversales**, acuñados en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyÉ), serían desarrollados, por lo que ésta fue considerada el eje para la transversalidad.

Es de esta manera que, como parte de mis responsabilidades en la formación de docentes, trato de guiar a mis asesorados para diseñar y desarrollar la **planeación transversal** como metodología de Educación en Valores, atreviéndome en este momento ofrecer un ejemplo de ella, perteneciendo a mi alumno Ricardo, en la que resalta en azul los momentos que fue enfatizando el tema transversal:

Secretaría de Educación Pública del Estado
 Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala
 Escuela Primaria Emiliano Zapata
 Clave: 29DPR0418X
 Tercer Año Grupo “B”
 Planeación por Transversalidad

<p>Propósito: Los alumnos reconocen normas y reglas presenten en su familia y comunidad así como la importancia de realizar acciones en pro del cuidado del medio ambiente.</p>	<p>Lunes 24 de Noviembre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Proporcionar al alumno una hoja blanca, en la cual dibujará a los integrantes de su familia. 2.- Mediante una lluvia de ideas, utilizando el respeto y toleración, los alumnos crearán su propio concepto de familia. 3.- Explicar por medio de imágenes que existen diferentes tipos de familia: Nuclear, extensa, monoparental. 4.- Encuestar a los alumnos sobre el tipo de familia que tienen, (nuclear, extensa, monoparental). Con los datos recabados realizan gráficas de barras. 5.- Extraer información de la gráfica de barras con preguntas como: ¿Qué tipo de familia se repite más? ¿Cuál es la menos repetitiva? Etc. 6.- Explicar que aunque tengamos diferentes tipos de familia todos tenemos los mismos derechos, obligaciones. 7.- Realizar gráficas de la pág. 61 del libro desafíos matemáticos. 8.- Preguntar a los alumnos si en su familia reciclan o separan la basura, dónde la tiran, qué pasa con ella. 9.- Proporcionar a los alumnos imágenes de basura orgánica e inorgánica; explicar sus características, ellos colorearán y clasificarán dichas imágenes. 10.- Explicar la importancia del cuidado 	<p>Materiales o Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas Blancas. - Imágenes tipos de familia. - Árbol genealógico. - Copia acta de nacimiento. - Gráficas. - Imágenes de basura orgánica e inorgánica - Símbolo de las 3 R - Mitos y leyendas. - Reglamento. - Nexos. - Comas, puntos, dos puntos. - Cotidiafono.
<p>Formación Cívica y Ética: Tema: Juego limpio Competencia: Identifica situaciones en las que se aplican en igualdad de circunstancias reglas y normas.</p>		<p>Instrumento de evaluación:</p> <p>Lista de verificación.</p>
<p>Español: Practico Social y de Lenguaje. Tema: Investigar sobre la historia familiar para compartirla. Competencia: Identifica información sobre su familia en diversas fuentes orales y escritas.</p>		
<p>Matemáticas: Manejo de la información. Lecciones: - Cuatro</p>		

Nombre de la institución y/o país de origen:
Escuela Normal Urbana Federal "LIC. EMILIO SÁNCHEZ PIEDRAS", Tlaxcala, Tlax.
México.

<p>estaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La temperatura. - Las mascotas de la escuela. - Y tú ¿a qué juegas? <p>Competencia: Lectura de información contenida en gráficas de barra.</p>	<p>del ambiente y respeto a la naturaleza.</p> <p>Martes 25 de Noviembre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Mostrar a los alumnos un árbol genealógico; explicar sus características y usos. 2.- Con respeto los alumnos arman un árbol genealógico acomodando a los personajes jerárquicamente. 3.- Explicar al alumno la importancia de reducir, reusar, reciclar. 4.- Los alumnos proponen acciones para el cuidado del ambiente siendo tolerantes con las participaciones de sus compañeros. 5.- Los alumnos elaboran un folleto para invitar a la comunidad estudiantil a respetar y cuidar al medio ambiente. 6.- Encuestar a diversos compañeros considerando: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Separas la basura? ✓ ¿Conoces el uso de las 3 R? ✓ ¿Usas focos ahorradores en casa? ✓ ¿Utilizas la bicicleta o caminas en lugar de usar automóvil? 7.- Con los datos recabados realizar gráficas de barra. <p>Miércoles 26 de</p>	
<p>Ciencias Naturales: Tema: La importancia del cuidado del ambiente. Competencia: Explica la importancia de cuidar la naturaleza con base en el mantenimiento de la vida.</p>		
<p>La entidad donde vivo Contenido 3: La visión del mundo natural y social de los pueblos prehispánicos: Mitos y leyendas. Competencia: Reconoce la visión de la naturaleza y la sociedad de los pueblos prehispánicos de la entidad.</p>		
<p>Artística: Tema: Dibujar la música Competencia: Elabora instrumentos musicales de aliento y percusión con materiales de uso cotidiano.</p>		

Nombre de la institución y/o país de origen:
Escuela Normal Urbana Federal "LIC. EMILIO SÁNCHEZ PIEDRAS", Tlaxcala, Tlax.
México.

	<p>Noviembre</p> <p>1.- Comentar a los alumnos que tenemos derecho a un nombre, a una nacionalidad, y a una familia, estos derechos pueden constatarse en un acta de nacimiento.</p> <p>2.- Los estudiantes extraen datos de su acta de nacimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nombre completo. ✓ Fecha de nacimiento. ✓ Nombre de los padres. ✓ Nombre de los abuelos. ✓ Localidad de nacimiento. <p>3.- Los alumnos preguntan a sus compañeros en qué mes nacieron y sus juegos preferidos.</p> <p>4.- Realizar tablas de datos considerando los meses en que nacieron y los juegos preferidos de sus compañeros.</p> <p>5.- Leer “La leyenda de Tajín y los siete truenos”</p> <p>6.- Los alumnos ubican personajes y principales e ilustran las escenas que suceden durante la narración; al término comparten con respeto y tolerancia el contenido de la leyenda.</p> <p>7.- Explicar que una leyenda trata de explicar hechos fantásticos.</p> <p>Jueves 27 de Noviembre</p> <p>1.- Preguntar a los alumnos si en su casa existen reglas o normas,</p>	
--	---	--

Nombre de la institución y/o país de origen:
Escuela Normal Urbana Federal “LIC. EMILIO SÁNCHEZ PIEDRAS”, Tlaxcala, Tlax.
México.

	<p>enlistar ejemplos, mencionar la importancia de estas como reguladoras de conducta.</p> <p>2.- Presentar un reglamento a los alumnos sobre un lugar turístico, a dicho reglamento le faltan comas, puntos, dos puntos y nexos.</p> <p>3.- Pedir a los alumnos que lean dicho reglamento, preguntar si el texto es entendido, preguntar ¿por qué?</p> <p>4.- Explicar la importancia del uso de comas, puntos, dos puntos, nexos.</p> <p>5.-Realizar ejercicios donde se tienen que completar comas, puntos, nexos.</p> <p>6.- Proporcionar a los alumnos por equipo, una cartulina, plumones, donde ellos elaborarán las reglas de su juego preferido.</p> <p>7.- Leer a los alumnos un mito, explicar que estos buscan explicar hechos maravillosos del origen del mundo y que hasta nuestros días deben de respetarse las creencias de nuestros antepasados.</p> <p>8.- Por equipos los alumnos leen un mito o leyenda; ilustran y explican los sucesos de dicha historia, el resto del grupo escucha con respeto y tolerancia.</p> <p>Viernes 28 de Noviembre</p> <p>1.-Solicitar a los alumno que reúnan en una bolsa de tela algún objeto</p>	
--	---	--

Nombre de la institución y/o país de origen:
Escuela Normal Urbana Federal "LIC. EMILIO SÁNCHEZ PIEDRAS", Tlaxcala, Tlax.
México.

	<p>favorito que les recuerde algún acontecimiento de su vida, como libros, juguetes, ropa, fotografías etc.; para que los lleven a la clase y jueguen a la bolsa de los recuerdos, que consiste en escribir su historia personal a partir de lo que llevan en la bolsa, utilizando los signos de puntuación.</p> <p>2.- Exponen su historia a sus compañeros de forma ordenada, con respeto.</p> <p>3.- Presentar al alumno una gráfica; a partir de ella los alumnos extraen datos de ésta.</p> <p>4.- Con el uso de un cotidiano realizar sonidos utilizando una partitura, montar una melodía utilizando dichos objetos.</p>	
--	--	--

Retornando a nuestra realidad, desafortunadamente los propósitos establecidos en referido Programa Integral ya no están vigentes, ilusión que sólo permaneció hasta el ciclo escolar 2010-2011, pues para el 2011-2012 los **transversales** surgieron como **Temas de Relevancia Social**, desapareciendo su transversalidad (valga la redundancia), ahora para abordarse al interior de la misma asignatura (FCyÉ).

Ya para entonces el Dr. Ángel Díaz Barriga, promotor de la reforma educativa en México, en su ensayo sobre la Educación en Valores (2006) cita tres puntos interesantes, el último futurista:

- *Estudio analítico, reflexivo y propositivo de la sociedad mundial.*
- *Caos económico, político, de liderazgo y hasta de uso del poder.*
- *En un futuro no lejano, se puede prever y hasta controlar si entra en función con toda precisión la reforma de la educación, y no sólo en el nivel básico, sino también en el superior, como lo es la Educación Normal.*

Y es así como en el 2012, después de 15 años de espera, la Educación Normal fue alcanzada por la reforma educativa, no sin antes pasar por una serie de conflictos.

Nombre de la institución y/o país de origen:

Escuela Normal Urbana Federal "LIC. EMILIO SÁNCHEZ PIEDRAS", Tlaxcala, Tlax. México.

De esta manera, la Reforma Curricular de Educación Normal estructura la hoy llamada MALLA CURRICULAR; primero propuesta para 10 semestres, quedando al final en los 8 vigentes, observándose una desatención importante, a mi parecer, a la Educación en Valores, así como una marcada desarticulación con la educación básica, culpa no sólo de la autoridad de educación, sino de un gran número de docentes que nos encontramos frente a grupo.

En por ello, si se pretende “*eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional*” (Prosedu, 2007-2012, SEP), retomándose así la noción de *competencias* (RIEB, 2009), es indispensable cubrir ese vacío moral (De Lacalle, 1997) diseñándose, aplicándose y articulándose, con Educación Primaria, el Curso de Formación Cívica y Ética en las Escuelas Normales con características específicas, las que me atrevo a exponer a continuación.

PROPUESTA:

DISEÑAR E INCORPORAR UN CURSO DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA MALLA CURRICULAR DE EDUCACIÓN NORMAL, bajo las siguientes consideraciones:

- **Nombre del Curso:** Formación Cívica y Ética.
- **Enfoque:** Integral.
- **Ubicación:** Primero, tercero y quinto semestres.
- **Trayecto Formativo:** Preparación para la enseñanza y el aprendizaje.
- **Metodología de planeación:** Transversalidad.
- **Organización de los contenidos.**
 - Temas de Relevancia Social.
 - Atención a la diversidad.
 - La equidad de género.
 - La educación para la salud.
 - La educación sexual.
 - La educación ambiental para la sustentabilidad.
 - La educación financiera.
 - La educación del consumidor.
 - La prevención de la violencia escolar *–bullying–*.
 - La educación para la paz y los derechos humanos.
 - La educación vial.
 - La educación en valores y ciudadanía.
- **Articulación:** Vínculo de continuidad con cursos afines de Educación Preescolar y Educación Primaria: Formación Cívica y Ética.

Sin omitir las dimensiones y demás elementos contemplados en la Reforma Curricular de Educación Normal 2012.

Nombre de la institución y/o país de origen:

Escuela Normal Urbana Federal “LIC. EMILIO SÁNCHEZ PIEDRAS”, Tlaxcala, Tlax.
México.

Título: La Asignatura Maya en contextos bilingües: un proyecto en construcción.

Eje temático: Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

Resumen: Se plantea la importancia del uso de las lenguas originarias en la educación de los alumnos y de manera particular para que el proceso de alfabetización inicial sea en su lengua materna. Para ello la política educativa en nuestro país ha establecido la Asignatura Lengua Indígena y de manera particular para el estado de Yucatán, la Asignatura Maya, que convierte a esta lengua en objeto de estudio además de lengua de instrucción. Para ello, desde el Ciclo Escolar 2010-2011 en las escuelas primarias de Educación Indígena, la atención a los alumnos de primero y segundo grados incluye la Asignatura Maya y el Español como Segunda Lengua en el Campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

Previo a ello, fue necesario capacitar al personal docente, directivos y asesores técnicos pedagógicos para su adecuada participación en el proceso de su implementación. En este contexto, la alfabetización inicial de los educandos de estos centros escolares se realiza en lengua maya la cual es su lengua materna, partiendo de la premisa de que el proceso de adquisición de la escritura, se da de manera natural dado que le permite al alumno involucrar sus habilidades intelectuales para la reflexión, la deducción y la inferencia, lo que le permite al niño descubrir por sí mismo las normas que rigen el sistema de escritura.

La adquisición de la escritura, desde esta propuesta, se propicia a partir del desarrollo de proyectos didácticos incluidos en el libro para el maestro y que parte de prácticas culturales propias del pueblo maya y en donde se retoma, de manera particular, las prácticas sociales del lenguaje; éstas constituyen el enfoque de dicha asignatura y que es compartida con el planteado en el Plan y Programa de Educación Básica 2009 para la enseñanza en el área de lenguaje.

En los resultados, se ha podido observar que la adquisición de la escritura en lengua maya se ha logrado en los tiempos establecidos en el programa de estudio. En opinión de los docentes que tienen a su cargo su desarrollo, estos manifiestan la pertinencia de la presente propuesta pedagógica, lo que es observable en una participación más activa del educando en el proceso educativo. En la alfabetización juega un papel de gran relevancia la elaboración de los productos sugeridos en los proyectos didácticos, mediante la participación activa del alumno y la mediación del docente y hacen posible alcanzar los aprendizajes esperados.

Autores: Santiago Arellano Tuz.

Milner Rolando Pacab Alcocer.

Yadira Magdalena Magaña Cobá.

Correo: arellano1959@hotmail.com

Correo: milrolpakal@hotmail.es

Correo: yayi.maga@gmail.com

Institución: Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Indígena. México

LA ASIGNATURA MAYA EN CONTEXTOS BILINGÜES: UN PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN.

Eje temático: Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

Autores:

Santiago Arellano Tuz.
Milner Rolando Pacab Alcocer.
Yadira Magdalena Magaña Cobá.

“Sabemos que en la práctica educativa cotidiana en las escuelas indígenas sigue imperando una política de castellanización y la homogeneización propias de un modelo de educación bilingüe de transición, aún de corte asimilacionista, y un bilingüismo sustractivo; modelo a partir del cual todos hemos sido educados y la mayoría sigue reproduciendo” (Graciela Quinteros; Las prácticas sociales del lenguaje....p. 11)

Introducción.

El uso de la lengua materna en la educación y las comunicaciones públicas es una cuestión importante en la definición de los derechos humanos de los indígenas. En contraste con la idea extendida y dominante en el pasado de la escolarización oficial como instrumento de asimilación y aculturación, mediante el cual los niños indígenas aprenden a hablar el idioma nacional y a utilizarlo en lugar de su lengua materna, el pensamiento actual tiende más a ir en dirección contraria.

La educación bilingüe e intercultural se ha convertido en política educativa para las comunidades indígenas en muchas partes del mundo. Los especialistas en educación concuerdan en que la escolarización temprana, tanto en la lengua materna nativa como en el idioma oficial del Estado, supone un gran beneficio para los niños indígenas, que pueden dominar el idioma vehicular, es decir, de la sociedad más amplia sin perder su lengua vernácula.

La UNESCO enfatiza la necesidad de un currículo lingüísticamente y culturalmente pertinente, en el cual la historia, los valores, las lenguas, las tradiciones orales y la espiritualidad sean reconocidos, respetados y promovidos. Los pueblos indígenas reclaman ahora un currículo escolar adaptado a las diferencias culturales, que incluya las lenguas indígenas y considere el uso de metodologías pedagógicas alternativas. Lamentablemente en la mayoría de los países del mundo la cultura indígena ha sido reflejada en documentos y materiales educativos de forma inapropiada y despectiva, lo cual ha contribuido más a la discriminación y a su prejuicio en la sociedad en general.

Uno de los problemas principales de este fenómeno es la falta de participación indígena en la planeación, programación y aplicación del currículo ofrecido, el cual generalmente es establecido por autoridades centrales que no necesariamente consideran la problemática indígena como una prioridad en sus agendas.

Es importante que el contenido y la metodología planeada en el programa educativo sean legitimados y aceptados por los miembros de la comunidad.

Antecedentes.

La Educación Intercultural Bilingüe plantea que los alumnos del medio indígena deben ser educados de manera inicial en su lengua materna y adicionalmente el aprendizaje de una segunda lengua, que puede ser el español o viceversa dependiendo de cuál sea la lengua materna del educando; este planteamiento se hace patente en los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de los Niños y Niñas Indígenas en donde se establece el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio.*

Por esta razón, en las escuelas primarias de Educación Indígena desde 1994 se exige su evaluación en la boleta de calificaciones, sin embargo no se contaban con contenidos curriculares específicos para su enseñanza, es decir, se dejaba a criterio del docente la definición de los contenidos a trabajar así como el enfoque y la metodología a utilizar.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, así como el Programa Sectorial de Educación, abrió la posibilidad de atender esta situación al reafirmar que México es una nación pluricultural y al reconocer los aportes de los pueblos indígenas. Al mismo tiempo que confirmó la pertinencia de la educación intercultural bilingüe, estableciendo la importancia de incluir como contenidos escolares los conocimientos culturales y las prácticas sociales de los pueblos indígenas.

En el año 2003 se inicia la elaboración de una propuesta curricular bilingüe para la creación de la asignatura lengua indígena dirigida a los niños que asisten a escuelas indígenas..” (Quinteros, Las prácticas sociales del leng..p;12). Como resultado se dio la creación del documento *Parámetros Curriculares* Que “contempla solo lineamientos generales y que, en una segunda etapa, se formaran comisiones interestatales con el fin de elaborar los programas de estudio y libros para el maestro para cada una de las lenguas que atiende el sistema educativo”(Quinteros, Las prácticas sociales del leng..p;12)En este sentido, el documento *Parámetros Curriculares* es donde se establecieron las bases pedagógicas y lingüísticas y se especificaron los propósitos, el enfoque y los contenidos, así como los lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.

Este documento, justifica y sustenta la creación de esta asignatura en diversas leyes y ordenamientos, tantos de carácter nacional como internacional; entre los más relevantes podemos mencionar: el Artículo 2° Constitucional, el Convenio 169 de la Organización Internacional para el Trabajo en su artículo 28, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, la Ley General de Educación en su artículo séptimo, etc.

En el estado de Yucatán, esta asignatura adquiere el nombre de Asignatura Maya, considerando que es el idioma materno de la población maya y su inserción en el mapa Curricular de Educación Básica 2009 se dio en el Campo formativo Lenguaje y Comunicación

Ya contando con el documento rector para la creación de la asignatura lengua indígena, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se dio a la tarea de conformar equipos de trabajo integrado por docentes hablantes de las lenguas originarias de los estados en donde se consideró que habían las condiciones para iniciar la implementación de dicha Asignatura y cuya tarea principal fue el diseño de los programas de estudio.

El proceso de construcción de la Asignatura Maya inició en el año de 2007 con la integración de la Comisión Peninsular Diseñadora de la Asignatura Maya, en el nivel de primaria indígena. Se conformó con siete docentes de Campeche, Quintana Roo y Yucatán, quienes iniciaron su capacitación de manera simultánea con la elaboración de los programas de estudio y los respectivos proyectos didácticos que integraría el libro para los profesores. “En el año 2012 la asignatura fue aprobada por el congreso y pasó a formar parte de los planes y programas de estudio de educación básica” (Quinteros; Las prácticas sociales del leng...p,176)

En el ciclo escolar de 2008-2009, se inicia la etapa de puesta a prueba en el aula de los proyectos didácticos y se pilotea en 4 centros educativos, cuyas características de selección fue de organización completa y multigrado; al ciclo escolar siguiente, se extendió a ocho escuelas. Una vez puesta a prueba y con los resultados positivos obtenidos, su generalización se dio en el ciclo escolar 2010-2011, abarcando 124 centros educativos.

Actualmente la Asignatura Maya se trabaja en 115 escuelas primarias del medio indígena que tienen el perfil lingüístico para ello, es decir que la lengua materna de los educandos es la lengua maya, beneficiando a 3024 alumnos y atendidos por 166 docentes.

Los componentes de la Asignatura Maya.

- El libro para el maestro: Es un recurso didáctico cuya característica de diseño favorece que el docente pueda atender el primer ciclo (primero y segundo grados), en su modalidad unigrado o multigrado. En él se enuncian: la fundamentación, los propósitos, el cuadro de contenidos organizados por bimestres, y se complementa con las actividades recurrentes así como los aprendizajes esperados.
- La modalidad de trabajo: Se adoptó el trabajo por “proyectos didácticos” el cual se complementa con las “actividades recurrentes”, que son rutinas que se realizan todos los días y a los que se da un tratamiento pedagógico para que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados, En el diseño de estos proyectos, se trata de conciliar propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan un sentido actual para el alumno y se correspondan con los “*quehaceres*” que habitualmente realizan las personas cuando participan en distintas prácticas de oralidad, lectura y escritura con propósitos específicos fuera de la escuela.
- El enfoque: Adopta a *las prácticas sociales del lenguaje*, a la que ubica como eje central en la definición del objeto de estudio y que es impulsado por México para la enseñanza

de lengua en los distintos niveles del sistema educativo nacional. En este sentido el Plan y Programa de Educación Básica 2009, define a las prácticas sociales del lenguaje como: “Pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con estas. Éstas comprenden los diferentes modos de hablar, leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales.”. (Parámetros curriculares 2008. Pag. 10)

Contexto en que se desarrolla la alfabetización en lengua maya

Esta propuesta de trabajo docente plantea el logro de la alfabetización inicial en la lengua originaria del alumno y considerando para su desarrollo los niveles de escritura propuestos por Emilia Ferreiro en su Psicogénesis de la escritura.

La alfabetización de los alumnos del primer ciclo (primero y segundo grados) se realiza a través de la lengua maya, que constituye la lengua materna de los educandos, la que entienden y tienen dominio de ella.

Esto constituye lo novedoso e importante de la asignatura maya, ya que sus propósitos fundamentales contemplan que “los estudiantes hablantes de lengua maya puedan perfeccionar el dominio de su lengua materna y del español como segunda lengua, con el fin de organizar y construir el conocimiento, mejorar su desempeño escolar, comprender sobre su entorno e interactuar con los demás” (Libro del maestro p. 7)

En la alfabetización juega un papel de gran relevancia la elaboración de los productos sugeridos en los proyectos didácticos, en donde por medio de la participación activa del alumno y la mediación del docente, hacen posible alcanzar los aprendizajes esperados y por ende, la adquisición de la escritura en lengua maya. Entre estos productos podemos mencionar el tendedero del alfabeto maya, el álbum de letras, el cartel de derechos de niñas y niños, etc.

El proceso de implementación de la Asignatura Maya.

El primer paso para la generalización de la asignatura Maya en las escuelas primarias bilingües del estado de Yucatán, fue la capacitación al personal docente y directivo. En un primer momento, se les brindó capacitación sobre los aspectos más relevantes de Parámetros Curriculares, con la finalidad de que conozcan la fundamentación de la Asignatura Maya, así como las directrices didácticas para transformar a la lengua maya en objeto de estudio.

Posteriormente, se implementaron talleres de capacitación con respecto a la aplicación y desarrollo de los proyectos didácticos que integran el libro para el maestro, con la finalidad de que conozcan la propuesta, la manera en la que están organizados dichos proyectos y puedan también transitar por el proceso de la elaboración y diseño de los productos, reflexionando sobre el proceso de su elaboración e identificando los aprendizajes esperados en ellos inmersos.

Estos talleres de capacitación docentes se realizaron de manera bimestral con la finalidad de que, previo al inicio de cada bimestre, hubiera un trabajo de revisión y análisis profundo que posibiliten su adecuada aplicación.

Actualmente se sigue aplicando esta estrategia de capacitación, fortaleciendo las competencias de los docentes en un proceso de formación continua.

Adicionalmente, se capacitó también al equipo de Asesores técnico pedagógicos para que pudieran apoyar en labores de seguimiento y asesoría in situ, y como una forma de recabar información de primera mano que permitiera valorar los avances y las dificultades en la implementación de la Asignatura Maya.

Como parte del proceso de seguimiento y evaluación de los resultados, se implementaron levantamientos de muestras de escritura en lengua maya de los alumnos, el cual consistió en realizar el dictado de palabras y frases en lengua maya a los alumnos en tres diferentes momentos: inicio, medio y fin del ciclo escolar; esta actividad fue implementada con la finalidad de contar con datos precisos que permitieran valorar los avances que los alumnos iban teniendo en el desarrollo de la escritura, este medio permitió determinar los niveles de escritura que en ella se reflejaban y que permitían también valorar la pertinencia de la propuesta para el logro de la alfabetización inicial en lengua maya. El levantamiento de las muestras de escritura estuvo a cargo de los asesores técnico pedagógicos, lo que permitió tener un mayor control y autenticidad en los resultados obtenidos.

Paralelamente a la capacitación de los docentes en el manejo de los proyectos didácticos, también se implementaron cursos y talleres para desarrollar sus competencias en campo de la docencia, la didáctica y la lingüística. También se implementó un trayecto formativo para el desarrollo de sus competencias para la lectura y la escritura de la lengua maya en el año 2012.

Resultados.

A tres ciclos escolares de su generalización en las escuelas en donde los alumnos tienen a la lengua maya como su L1, ya se vislumbran resultados que se reflejan en aspectos muy puntuales, tales como el logro de la alfabetización en lengua maya, con niños que leen y que desarrollan de manera simultánea la comprensión lectora considerando que este proceso se da en la lengua que dominan y a través de un proceso de reflexión y de “descubrimiento” de las normas que rigen el sistema de escritura.

Otro logro importante es el hecho de que los alumnos tuvieron mayor seguridad y un mejor desarrollo de sus competencias discursivas en la lengua maya y que se reflejó en un mayor involucramiento y participación en las actividades escolares, así como en actividades académicas y culturales tanto en el contexto de su escuela y comunidad, como en eventos realizados en ambientes urbanos.

Conclusiones

Se puede considerar que la Asignatura Maya cumple un papel muy importante en materia de Educación Indígena, pues a través de ella la lengua maya se incluye en el *currículo* escolar como objeto de estudio y como medio de instrucción, esto hace

posible el logro de la alfabetización inicial en lengua maya y además fortalece la identidad de los educados mediante la revaloración de la lengua y la cultura maya.

“Este programa y el trabajo mediante proyectos didácticos parten de la convicción profunda de que un mejor dominio de la lengua materna otorga a los niños una mayor confianza y capacidad para utilizarla en diversos ámbitos sociales; incluso en aquellos en que el maya ha tenido un papel limitado o nulo hasta ahora.

También ofrece la posibilidad de actualizar su idioma para funciones sociales nuevas; la comprensión de la riqueza de su herencia lingüística y cultural, (aumentando la autoestima, confianza en sí mismos y afianzando su identidad de pueblo); así como los conocimientos, valores y actitudes que se requieren para integrarse a un mundo caracterizado por la diversidad y el contacto entre pueblos” (Libro del maestro p. 8).

Esta asignatura “...tiene un carácter bilingüe, por lo que integra no sólo el programa de estudio de la lengua maya, sino también el Programa de Estudio de Español como Segunda Lengua por lo que el maestro utiliza el tiempo asignado al área de lengua para impartir los contenidos y aprendizajes estipulados en cada programa.” (Asignatura Maya. 2011. Pag. 8), en donde, también por medio de proyectos didácticos y con un énfasis en la oralidad de manera inicial, abona al logro del bilingüismo aditivo que propone la Educación Intercultural Bilingüe.

Retos.

El reto de esta modalidad es favorecer el trabajo grupal y lograr una relación más democrática y horizontal entre maestros y alumnos; así como una mayor adecuación de la lógica institucional de la escuela a los estilos culturales de los pueblos indígenas, fuertemente asociadas al *“trabajo colectivo”* y a un *“un sistema social basado en la reciprocidad y en el intercambio”*.

Propuesta.

Desde esta perspectiva, nos permitimos proponer que la educación que reciban los niños hablantes de alguna lengua indígena sea inicialmente a través de su lengua materna, convirtiéndolo en un proceso significativo en donde desde un principio se considere el dominio oral que tienen de su lengua, con la que entienden, comprenden y asimilan el mundo natural de su contexto desde su nacimiento.

En este sentido, la alfabetización inicial en la lengua materna permitirá al alumno adentrarse al mundo de la cultura escrita poniendo en juego sus habilidades intelectuales para la reflexión sobre el sistema de escritura, lo cual solo es posible cuando hay la plena comprensión de lo que se pretende escribir.

De esta manera, se estará también asegurando la inclusión educativa, la equidad que permitirá la construcción de una sociedad más justa, así como la posibilidad de obtener mejores logros en el aprendizaje de los niños.

BIBLIOGRAFÍA (que respalda la creación de la Asignatura Maya)

1. Eleuterio Olarte Tiburcio: La educación bilingüe en contextos plurilingües, EN: DGEI, SEP, Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes. México, 2011. PP. 323-386. 2ª. Edición.
2. Eleuterio Olarte Tiburcio: Desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas desde una educación inclusiva, EN: DGEI, SEP, Capítulo II, Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. Enfoques, acciones y resultados, 2006-2012. México, 2012. PP. 21-34. 1ª. Edición
3. Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. DGEI, SEP, 1ª. Edición, México, 2008.
4. Libro para el maestro. Asignatura maya. Primaria indígena. DGEI, SEP, 1ª edición, México, 2011.
5. Graciela Cortés Camarillo: ¿Educación bilingüe en lengua maya? Diagnóstico en la península de Yucatán. EN: DGEI-SEP, Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política educativa. México, 2011. PP.193-220. 1ª edición.
6. Graciela Quinteros y Yolanda Corona (Coordinadoras): Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza. UAM. Unidad Xochimilco. México, 2013. 1ª edición.

Eje temático: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales

Felipe Hernández Hernández¹
Adriana Carro Olvera²
Tomás Atonal Gutiérrez³
María Mercedes Corona Serrano⁴

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA IMPLANTACIÓN-CONSOLIDACIÓN DEL MHIC-UATX.
REPRESENTACIONES DEL MHIC. MODELO ORIENTADO A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Resumen

En el presente trabajo de investigación, se describen cuáles son las representaciones sociales de los futuros profesionales en educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, sobre el Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias (MHIC) desarrollado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), como un Modelo de transformación institucional para el beneficio social. Se parte desde una postura epistémica interpretativista con una articulación teórica de un enfoque cualitativo de corte transversal tipo descriptivo-exploratorio, desarrollado a través de la construcción teórico-metodológica de las representaciones sociales, asimismo se presenta una justificación que consiste en dar conocer el sentido de las prácticas que llevan a cabo los futuros profesionales en torno a su formación universitaria a través del MHIC tomando en cuenta la naturaleza de este modelo, asimismo se problematiza a través de tres referentes: el contextual, empírico y epistémico-teórico-metodológico (Orozco Fuentes, 2012) bajo la pregunta guía ¿Cuáles son las representaciones sociales de los futuros profesionales en educación de la facultad de Ciencias de la Educación sobre el MHIC?, finalmente se disertan algunos resultados y conclusiones sobre la conformación de la representación de los profesionales universitarios en formación sobre este modelo educativo de transformación social.

Introducción

La comprensión de los fenómenos sociales exige de los investigadores una visión más amplia que les permita interpretar la realidad con el objetivo de encontrar sentido a las prácticas que se crean y recrean en un entramado social y sus diversas ramificaciones a través de los subgrupos que integran dicho entramado.

¹ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, luisfel96@hotmail.com

² Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, acarro1@yahoo.com.mx

³ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, tom_agz@hotmail.com

⁴ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, mmcorse9@gmail.com

En este orden de ideas uno de los entramados sociales que ha estado en la mira de los investigadores es el que subyace dentro de una institución como lo es la Universidad. Es en este contexto, donde se desarrolla una cotidianidad mediada tanto por sistemas de lenguajes ordenados y coherentes como de los que no lo son, aunados a que se integran de manera consciente e inconsciente en cada uno de los grupos que se gestan en los contextos universitarios, tales como los estudiantes, docentes, personal de imagen, administrativo y directivo.

A partir de lo anterior, es como los contextos universitarios han buscado establecer estrategias que le permitan diagnosticar estas realidades sociales, sobre todo para desarrollar o articular procedimientos que inserten a la Universidad en los contextos de mejora continua, pertinencia social, rendición de cuentas y relevancia que exige la globalización y los mercados mundiales.

Para el caso local, la Universidad Autónoma de Tlaxcala ante el marco de la implantación-consolidación de un Modelo Educativo Universitario como lo es el MHIC, se vuelven visibles ciertos *dramas sociales*⁵ (Turner, 1992) que promueven dentro de la dinámica social universitaria procesos de interiorización como lo son los relacionados a la transición de un modelo pedagógico, didáctico, psicológico, político y por tanto un sistema de lenguaje que propicia la orientación de prácticas, aunque algunas de estas sean re-creadas de manera inconsciente.

De acuerdo a estos planteamientos, una de las comunidades que integran el entramado universitario y que dan vida a las instituciones, son los futuros profesionales, es decir los estudiantes universitarios, en este sentido dado la naturaleza de la función universitaria es necesario identificar cuáles son las representaciones que tienen los profesionales en formación, sobre el modelo educativo que es desarrollado para su formación profesional. Con este preámbulo, se introduce en lo sucesivo el proceso de esta investigación.

Problematización

La actividad que se desarrolla dentro de un contexto universitario es una actividad propiamente social, de acuerdo a esto, comprender cuál es la cotidianidad de los procesos de interacción-relación se vuelve de especial relevancia, en este orden de ideas, se hace necesario identificar cuáles son las motivaciones y conocimientos que orientan la práctica cotidiana de los estudiantes para formarse bajo el Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias (MHIC), por lo cual se vuelve necesario conocer si este modelo está siendo comprendido por los estudiantes, pues son ellos quienes se forman bajo principios, filosóficos, políticos, psicológicos y pedagógicos.

De acuerdo a la argumentación anterior, la pregunta guía de esta investigación es ¿Cuáles son las representaciones sociales de los futuros profesionales en educación de la facultad de Ciencias de la Educación sobre el MHIC?

⁵ Entendemos la noción de “drama social” como aquellas dinámicas que se generan en cualquier entramado social y que suelen crearse debido a situaciones exógenas, desencadenando un aparente estado de conflicto en el que se hace necesario el establecimiento de soluciones que permitan subsanar o mediar esa situación, por lo que a cada momento una comunidad y por ende sus sujetos, estarán expuestos a múltiples conflictos de manera constante.

Para dar una problematización más clara en torno a esta pregunta se opta por la identificación del problema con base en tres referentes, los cuales son propuestos por Orozco Fuentes (2012) y que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1.	Referente epistémico-teórico-conceptual-metodológico	Referente empírico
Referente contextual		
<p>Internacional: Reacomodos geopolíticos, macroeconomías volátiles y estandarización</p> <p>Regional: Enfoque por competencias como un nuevo modelo educativo</p> <p>Nacional: exigencias del contexto para insertarse a procesos de calidad y de respuesta a necesidades</p> <p>Local: Respuesta a demandas demográficas y de fortalecimiento universitario.</p>	<p>Epistémico: Interpretativista</p> <p>Teórico-conceptual: Modelo Educativo, Humanismo y enfoque por competencias</p> <p>Metodológico: construcción teórico-metodológica de las representaciones sociales</p>	<p>Descripciones empíricas: Los estudiantes universitarios sufren una transición y por tanto un nuevo acomodo de ver su proceso de aprendizaje.</p> <p>Sujetos: Estudiantes de licenciatura en ciencias de la educación</p> <p>Problemas: cuál es la idea que tienen sobre el MHIC y su formación profesional</p>

-Fuente elaboración propia, a partir de información de Orozco Fuentes (2012)-

Con base en esta estrategia de problematización se inicia la empresa investigativa con el objetivo de dar respuesta a la pregunta guía anteriormente planteada.

Justificación

La actividad investigativa ha puesto énfasis en las situaciones que se desarrollan en los contextos universitarios, pues es ahí donde las actividades se desarrollan con la finalidad de dar los últimos retoques al hombre que participara en el *drama social* de su tiempo –para el caso de occidente y de manera concreta, México- es decir, el mundo capitalista.

Pese a la existencia de investigaciones sobre los procesos de evaluación, calidad, enseñanza, comunicación, interacción, impacto y autonomía, que se han generado *en, por y para* las IES, (Parcerisa Aran, 2008; Valenti & Varela, 1997; Baptista Lucio, 2007; García Pérez, 2010; Puebla Espinoza, 2013) es menester el estudio de todos los actores involucrados. Pues es a través de estos análisis que se logran desarrollar estrategias que potencien y atiendan los procesos que en ella cobran vida.

Atendiendo a este propósito el investigar las realidades que construyen los estudiantes universitarios, se logra dar cuenta de cómo ellos asimilan su formación, especialmente cuando se habla de la implantación de su modelo educativo, para este caso el MHIC. Asimismo aclaramos que el hecho de investigar este fenómeno lo hace especialmente importante, sobre todo cuando la implantación de un modelo educativo es relativamente escaso, y por tanto dicho evento debe ser estudiado, sobre todo a partir de lo que los propios actores hacen y piensan al desarrollarse en la cotidianidad, que en palabras coloquiales denominaríamos “trincheras universitarias”.

Fundamentación teórica

Sin menor a dudas, el contexto en el cual se inserta la sociedad actual se percibe empíricamente como vertiginoso y caótico, debido a la consolidación de acuerdos internacionales en búsqueda de macroeconomías volátiles, respaldadas bajo el eslogan de la calidad, dicho panorama, es producto del efecto de los reacomodos geopolíticos posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

En el mismo orden de ideas, una de las instituciones sociales que se vio forzada a responder e insertarse a esta dinámica compleja que exige el contexto global, fue la Universidad, sobre todo debido a su naturaleza y papel como formadora de hombres en diversas disciplinas con compromiso social.

Como vemos en el terreno de la Educación Superior las investigaciones se agudizaron y al lado de calidad, evaluación y estándar, surgen conceptos como calidad académica (Ginés Mora, 1991; Slaughter & Larry, 1997), certificación (Buendía Espinosa, 2007; Rojas, 2000) y acreditación (Goyes Moreno, & Uscátegui de Jiménez, 2004; Jiménez Jiménez, 1999; Llarena, 2004; Munive Villanueva, 2007) -solo por mencionar algunas- cada una con un objetivo particular, sin embargo, del mismo origen: velar por la mejora continua en pro de la homogeneidad.

Con estos antecedentes, el papel de la Educación Superior y de sus instituciones iniciaba su camino en el mundo del amoldamiento que a través de una economía guiada por las transformaciones de la productividad y la competitividad, que poco después tomaría el nombre de “(...) *Economía del Conocimiento- también mundial- la cual con frecuencia se asume como sinónimo de Sociedad del Conocimiento*” (Villaseñor García, 2003, p.23). Dicha sociedad privilegiaría el conocimiento de tipo práctico y aplicativo, siguiendo a Guillermo Villaseñor García (2003) el conocimiento dentro de esta sociedad es “(...) *inmediato en su aplicación y solamente prospectivo, ya que se aplica independientemente de los saberes que se hubieran podido acumular históricamente (...)* (p. 23) es decir, lo que interesa es que el conocimiento produzca económicamente un crecimiento social sustentable, por lo que no cualquier tipo de conocimiento será apropiado para ello, la elite es la única digna de penetrar en la esfera del *Knowhow*. Es entonces que, los sistemas de educación superior se convierten bajo esta perspectiva en elementos centrales para satisfacer a la sociedad del conocimiento, pues estas son condicionadas a consolidar productos de calidad y de conocimiento aplicativo.

En este sentido, para lograr la satisfacción de recursos humanos pertinentes, las IES se han valido del curriculum para desarrollar propuestas de formación que sean atractivas al mercado laboral y contexto, es entonces que los programas de estudio ramifican diversas concepciones sobre el sentido y naturaleza de los mismos “mientras que para unas instituciones los planes y programas de estudio son la norma a cumplir, para otras sólo constituyen una orientación Díaz-Barriga, 2005, p. 33), es entonces que esta

⁶ Pese a que algunos autores como Sánchez Rodríguez & Navarro Leal (2010) describen un rastreo sobre este término en tres posturas, para el caso nos ocupamos solo de una la que describe a la sociedad del conocimiento desde una postura capitalista, esta definición de postura se ejecuta a partir de la lógica hermenéutica que se desarrolla en los textos usados para la conformación de este capítulo. Cfr. Sánchez Rodríguez, I. & Navarro Leal, M. A. (coord.) (2010). Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento. México: Porrúa.

aparente bifurcación implica re-pensar que es un modelo educativo y por qué se hace necesario desarrollarlo e implantarlo en una universidad; en una primera aproximación, el modelo educativo de una IES actual buscaría desarrollar una propuesta de formación acorde al contexto laboral globalizado.

De manera breve diremos que un modelo puede concebirse como “una representación de algo que construye (o imagina) alguien con determinados fines y que puede ser comunicada (o mostrada) a otras personas”(Casanueva, 2005), esta conceptualización de modelo nos permite comprender una de las necesidades de la aplicación de modelos educativos, que en otras palabras es la comunicación y aplicación de un fin, los fines de la educación que deberían en palabras de Fullat (2008) ser entendidos como una práctica, necesaria y exigencia del mismo hombre, no obstante, pese a esto, la dialéctica que existe entre los planes de estudio de las universidades y las necesidades-urgencias del hombre en un contexto específico, empíricamente se observan diferentes, uno de estos factores es el contexto globalizado que se ve reflejado en “el impacto directo de los modelos internacionales en los objetivos nacionales y en la formación de las estructuras educativas nacionales” (Meyer & Ramírez, 2010, p. 139) en otras palabras la influencia del contexto internacional hace de la educación superior amoldable a exigencias exógenas.

En relación con el último punto, el Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias se muestra entre una dialéctica pertinente a nivel internacional-nacional y otra nacional-local, al menos en su articulación teórica, sin embargo, son las significatividades cotidianas de los estudiantes universitarios las que pueden dar fe de esta dialéctica, por lo que al momento de identificar estas significatividades se logra otorgar un diagnóstico social de la consistencia interna de un modelo educativo aplicado a un exosistema⁷ como lo es la universidad.

Metodología

Una de las construcciones teórico-metodológicas que más ha tomado fuerza en las investigaciones sociales son las representaciones sociales, puesto que su doble lógica posibilita dar una mirada un tanto más aproximada a la realidad social.

Las Representaciones Sociales son definidas por Serge Moscovici como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, que liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 17). La anterior definición puede dar cuenta de la necesidad de esta construcción para poder identificar de qué manera los estudiantes universitarios, es decir los futuros profesionales en educación de la Facultad de Ciencias de la Educación hacen inteligibles la realidad social que inserta un nuevo modelo educativo.

En este estudio se hace uso de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo exploratorio en los estudiantes de tres grupos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

⁷Entiéndase exosistema como el nivel en el que un sujeto tiene relación con múltiples ambientes o realidades. a partir de la propuesta de Urie Bronfenbrenner (1976).

Universidad Autónoma de Tlaxcala. La identificación de estos estudiantes se efectúa de manera intencional de acuerdo a lo propuesto por Martínez Migueles (2004) en el que se ubica a los sujetos por la intensidad de la información debido sus características particulares.

Los grupos identificados son de aproximadamente 29 y 45 estudiantes cada uno, se identifica a un grupo de nuevo ingreso en la licenciatura, el siguiente es de tercer semestre y uno último es de quinto semestre, los tres grupos se rigen por el plan de estudios 2012 y por tanto perteneciente al MHIC.

Dado que se busca identificar de qué manera se hace inteligible la realidad social que inserta un nuevo modelo educativo, el cruce de información de los estudiantes que llevan el MHIC se hace necesario, sobre todo al momento de entender de qué manera se comprende cotidianamente este modelo.

Para esta investigación se usó un cuestionario con 18 preguntas abiertas que buscaban de manera intencional detonar respuesta en torno a 1. Información y conocimientos; 2. Interacciones y relaciones; 3. Prácticas y conductas relacionadas sobre el MHIC y; 4. Actitudes y emociones, dichas dimensiones son identificadas por Meira (2002), como una forma en la que las representaciones sociales se organizan, asimismo dentro del cuerpo del cuestionario se utilizaron tablas inductoras en las que solicitaron diez palabras sobre el MHIC, finalmente se solicitó que describieran, cómo es considerado el modelo bajo su experiencia.

Resultados y Discusión

Ahora bien, una vez analizada la información factual recabada por los cuestionarios, se procedió a analizarla a partir de una matriz inferencial de tres columnas; en la primera columna se colocó la categoría o dimensión abordada, en la segunda la evidencia o información recabada por los actores que participaron al contestar los cuestionarios y en la tercera se desarrolló la inferencia que ubica a la identificación de los factores periféricos sobre el núcleo de la representación, este proceso arrojó que la información o conocimientos sobre el MHIC es positiva y además habla de las interrelaciones con los estudiantes y docentes, donde los estudiantes mencionan que sus docentes están debidamente preparados para desarrollar las experiencias educativas en base a este nuevo Modelo.

Respecto a las tablas inductoras, se procesó la información en una base de datos en la que se buscó identificar la palabra más frecuente utilizada para definir al MHIC, de acuerdo a esto se obtuvo que la palabra más frecuente fue “Transformación” por lo que se considera al MHIC como un modelo que transforma dentro de un contexto homogenizador y social, asimismo se destacó como segunda palabra identificada la de “reflexivo”, lo cual quiere decir que es un modelo que incita a la reflexión en la práctica. Al respecto vale la pena mencionar la definición de una alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación “... es un modelo transformador pensado para a los futuros profesionistas (...) con un sentido más humano para servir a la sociedad (Sujeto-B13-2014)”. De acuerdo a estos resultados se categoriza de manera general que el origen de la información sobre el MHIC se da principalmente en el contexto universitario y que se ha generado a través de foros, conferencias y charlas en las aulas aunque también se destaca la presencia de la internet como un medio para conocer sobre el MHIC.

En cuanto a los procesos de interacción social, los estudiantes destacan como la figura docente tiene la habilidad para manejar y guiar un clima colaborativo en donde todos los compañeros se integran y trabajan en equipo para potenciar sus conocimientos y habilidades. Además, entre los círculos que comparten información entorno al modelo educativo los estudiantes consideran que la debida formación de los docentes se debe a que la Universidad los capacita constantemente para desarrollar adecuadamente este nuevo modelo, aunque agregamos que también existe frecuencia al nombrar a docentes específicos dentro de la facultad que dicen conocer más sobre el modelo que otros.

Sobre la dimensión emocional de una representación social afirma que existe correspondencia con una visión positiva del Modelo, cayendo en la emoción de “entusiasmo” al respecto vale la pena mencionar lo siguiente “...*el modelo me inspira para lograr triunfar*” (Sujeto-C8-2014), aunado a esto una de las practicas que se reconocen por los estudiantes universitarios es el fomento del compañerismo, que en las palabras de estos actores es la que permite involucrarse de manera diferente con un servicio a la sociedad, dicha información es una de las inferencias que se desarrolló a partir de la información obtenida de los dos grupos, en este orden de ideas, vale la pena citar una de las respuestas que dan fe de esta información “...*el compañerismo y la convivencia (...) puesto que nos ayudan a que tengamos un mejor pensamiento permitiéndonos involucrarnos con los demás para realizar un trabajo colaborativo (...)*” (Sujeto-A4-2014).

Cabe rescatar, que los estudiantes consideran que la información, capacitación y eventos que realiza la universidad con respecto a la implantación y operatividad del MHIC es pertinente y favorable, ya que con la puesta en marcha de los foros, capacitaciones a los docentes y proyectos integradores, brindan el apoyo suficiente para la consolidación del Modelo. Por lo que el papel de la Universidad en este reto del MHIC es primordial para sobrellevarlo a su máximo esplendor.

Conclusiones

Como podemos notar, la representación social de los futuros profesionales en educación se inserta en un marco de optimismo en cuanto al desarrollo de este modelo educativo, por lo que podemos mencionar que las estrategias hasta ahora desarrolladas en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y especialmente en la Facultad de Ciencias de la Educación son adecuadas para la implantación del MHIC, sin embargo, se enfatiza la necesidad de identificar algunas de las dudas que tenga la planta docente universitaria respecto a este modelo con la intención de que los estudiantes puedan identificar a todos los docentes como aptos para conocer más acerca del MHIC.

El sentido cotidiano que se ha presentado en cuanto a las prácticas sociales de los estudiantes, se inserta bajo un núcleo en proceso de consolidación, la comunidad universitaria logra identificar en el modelo una oportunidad para desarrollar un proceso más orientado a la reflexión y al servicio.

Pese a que estos procesos de apropiación han sido diseñados de manera estratégica por los docentes, es de reconocer que han tenido un impacto profundo en las relaciones intersubjetivas y relacionales cotidianas de los estudiantes, se hace necesario redoblar los esfuerzos para garantizar la consolidación de los procesos de calidad y sobre todo de implantación del MHIC.

Finalmente coincidimos que la comunicación efectiva del papel de la universidad como institución en la implantación-consolidación de un modelo educativo, puede conducir a la cristalización de resultados positivos, más aún si hablamos de un modelo con enfoque humanista que ofrece la transformación, compromiso y responsabilidad social de todos los agentes educativos (directivos, docentes, estudiantes).

Cabe rescatar, que el MHIC es un nuevo Modelo educativo orientado principalmente al Humanismo y a la integridad, donde se vela por la formación de profesionales con responsabilidad social, de tal manera que haya correspondencia en la transformación de una sociedad en mejora continua.

En suma, la implantación de un Modelo educativo implica diversas variantes y riesgos en su iniciación, este es un reto que lo ha tomado la UATx y en su papel como institución y alma mater de los profesionales, ha sabido responder, de tal forma, que ha logrado captar todos los puntos de confluencia para lograr el potencial del MHIC, ya que la capacitación de su personal docente es pertinente con respecto a los objetivos del Modelo en pro de los profesionales en formación y por ende del complejo social.

Referencias

Baptista Lucio, P. (2007). La presentación de las IES en la vida cotidiana. *Reencuentro*, (50) 107-116. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005014>

Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: history and perspectives*. *Psychologies*, 19(5), 537-549

Buendía Espinosa, A. (2007). *El concepto de calidad: una construcción en la educación superior*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>

Casanueva, M. (2005). *Los modelos en la filosofía de la ciencia del siglo XX*. En A. López Austin (Coord.). *El modelo en la ciencia y la cultura*. (29-53). México Siglo XXI

Díaz-Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares

Fullat, O. (2008). *Filosofía de la Educación*. España: Síntesis

García Pérez, P. (2010). *Metas y propósitos educativos. Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/5-BibliografiaCmoral.pdf>

Ginés Mora, J. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de universidades

Goyes Moreno & Uscátegui de Jiménez. (2004). *Incidencias de la acreditación de programas en los currículos Universitarios*. Bogotá: Ascun

Jiménez Jiménez, B, (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores*. México: ITESO

Llarena, R. (2009). *La educación superior en México. Ponencia presentada en el seminario. La educación en México. ANUIES*. México.

Martínez Miguélez, M. (2004), *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*, Editorial Trillas. México.

Moscovici, S. (1979). *De la ciencias al sentido común, psicología social II*. México: Paidós

- Meyer, J.W. & Ramirez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial: teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. España: OCTAEDRO-ICE.
- Munive Villanueva, M. (2007). *La acreditación: ¿Mejora de la educación superior o atractivo artificio estético? Enseñanza e investigación en Psicología*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>
- Orozco-Fuentes, B. (2012). *Problematización en la Investigación Socioeducativa*. En M.A. Jiménez (Coord.). *Investigación Educativa: Huellas Metodológicas*. (p. 95-119). México: Juan Pablos
- Parcerisa Aran, A. (2008). *Introducción*. En A. Parcerisa Aran (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje (pp. 9-11)*. 5ª re-impr. Barcelona: Grao
- Puebla Espinoza, (2013). *Problemas actuales de políticas educativas*. Madrid: Morata
- Rojas, V. G. (2000). *¿Cuándo conocemos de las normas iso 9000?*. Recuperado de: www.ice.go.cr/esp/redc/pdf/normas.iso9000pdf
- Slaughter, S. & Larry, L. (1997). *Capitalism Academic politic policies and Entrepreneurial*. Baltimore: London
- Turner, V. (1974). *Dramas Sociales y Metáforas Rituales*. Ithaca, Cornell University Press en <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/turner-dramas-sociales.pdf>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Paris
- Valenti , G. & Varela , G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, (9) 131-147. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26700908>
- Villaseñor García, G. (2003). *La evaluación de la educación superior: su función social*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603>

Eje temático: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales

Felipe Hernández Hernández¹
Adriana Carro Olvera²
María Elza Eugenia Carrasco Lozano³
Eduardo Hernández de la Rosa⁴

LA CULTURA ESCOLAR: PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN TLAXCALA

Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación desarrollada en el Estado de Tlaxcala, México, en torno a la violencia escolar, la cual hizo énfasis en la recuperación de experiencias docentes y su cultura escolar para la prevención de conductas violentas en las escuelas. La presente investigación fue un estudio exploratorio-descriptivo de corte transversal de enfoque mixto. En este tenor en el artículo se muestra una argumentación de carácter inductivo y por consiguiente busca describir los constructos que se abordaron en la investigación, asimismo describe la problematización de la que se parte acompañada de una discusión teórica de los resultados, los cuales se centran en las necesidades de los docentes para el abordaje al fenómeno de la violencia, finalmente se disertan algunas conclusiones desarrolladas en torno a la cultura escolar y el quehacer docente como generador de estrategias para la prevención de la violencia escolar.

I. Introducción

Tal como se puede identificar en el epígrafe de este texto, la presente investigación aborda dos construcciones complejas en la realidad social, especialmente la educativa, posicionándose en dos fenómenos aparentemente diferentes en cuanto a su concepción semántica y etimológica, no obstante, iguales e interrelacionados en la cotidianidad social.

En este orden de ideas, por un lado abordamos al constructo relacionado al fenómeno de la violencia escolar, el cual ha cobrado fuerza en el imaginario social de las personas y por el otro, el constructo que tiene que ver con la configuración de una nueva cultura escolar.

Cabe agregar que en ambos constructos sus efectos se ven cercanos a la grey docente, solo por mencionar a una población del entramado educativo. Esto se debe a

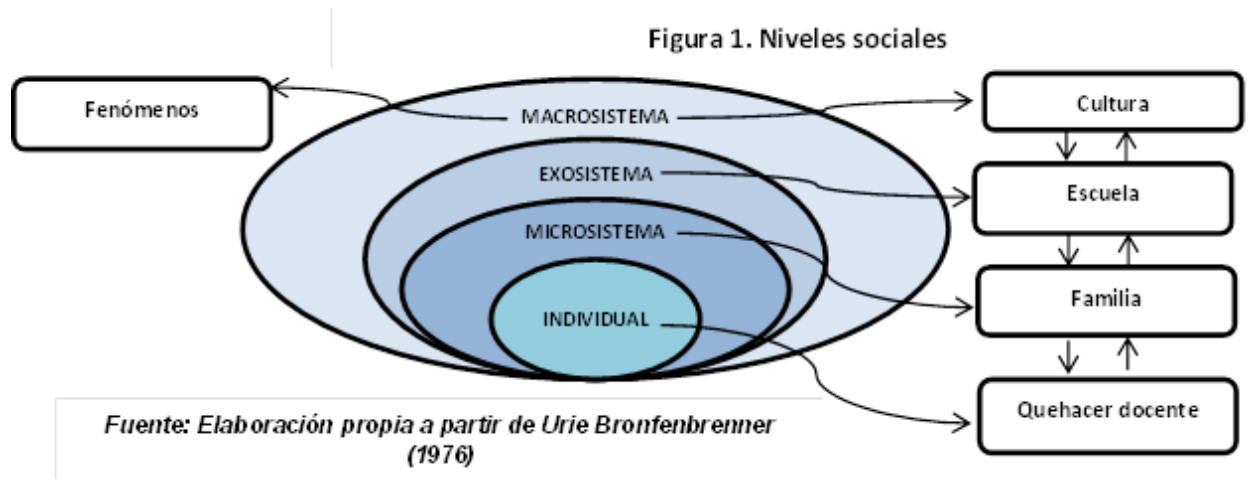
¹ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, luisfel96@hotmail.com

² Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, acarro1@yahoo.com.mx

³ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, caleza23@hotmail.com

⁴ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, ehere3@live.com.mx

que en el gremio docente se reflejan las intenciones de un entramado social. Para comprender el porqué de esta aseveración es necesario recordar la propuesta de Urie Bronfenbrenner (1976) quien al referirse a un modelo de desarrollo describía de manera puntual los niveles sociales que lo componían, en este sentido, una esquematización que bien puede ejemplificar el lugar donde se encuentra la educación y especialmente la función del docente es el siguiente (ver Figura 1).



En el diagrama anterior se busca esquematizar como el trabajo de los docentes mantiene una dialéctica entre la cultura, las interrelaciones de la escuela y por ende también de la familia, dejando su quehacer hasta cierto punto accionado solo por su praxis y voluntad.

En la misma figura podemos identificar que la cultura es un centro de influencias, tanto en las interacciones como en las relaciones, pues en ella donde se gestan fenómenos como los relacionados a las normas, los ritos, sistemas de lenguaje y comunicación, supuestos básicos que norman el quehacer cotidiano, imaginarios y valores (Gálvez-Fernández, 2006).

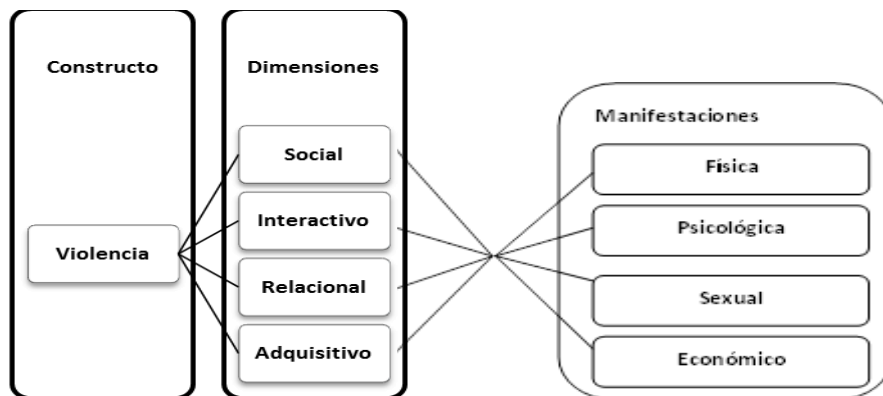
Con base en los planteamientos anteriores, las configuraciones que se gestan en un espacio como lo es la escuela van imbuidas de todos los fenómenos citados previamente, esto quiere decir que un espacio educativo se vuelve un punto nodal para identificar los fenómenos que se hagan y sus efectos, teniendo en mente la dialéctica entre los niveles sociales (macrosistema-exosistema-microsistema-individual) en suma, su cultura.

Ahora bien, siguiendo la lógica descriptiva, al referirnos a un fenómeno que ha tomado fuerza en las últimas décadas como lo es la *violencia escolar*, también se debe tomar en cuenta la dialéctica que se describió en los párrafos predecesores, con la intención de clarificar el desarrollo de este texto.

En un principio se debe reconocer que el constructo violencia, implica tomar en cuenta sus dimensiones y sus manifestaciones, de lo contrario se pueden caer en un riesgo al momento de comprender la significatividad que mantiene un constructo como es este (Ver figura 2).

Tomando en cuenta los elementos señalados previamente se puede definir a la violencia a partir de lo que señala Torres (2005), quien la describe, es decir, las dimensiones y manifestaciones de la violencia como un comportamiento, bien sea un acto o una omisión, cuyo propósito sea ocasionar un daño o lesionar a otra persona, en el que la acción transgrede el derecho de otro individuo.

Figura 2. Dimensiones y niveles



Fuente: Información a partir de Hernández-Hernández & Carro Olvera (2013) y Hernández-Hernández-Hernández de la Rosa & Corona-Serrano (2014).

En cuanto a la *cultura escolar* la conceptualizamos como una dinámica en la que se establecen interacciones y relaciones de manera consciente estableciendo sistemas de lenguajes ordenados y coherentes aunque algunos de ellos tanto inconscientes como conscientes orientan las formas de pensar o actuar, algunos investigadores concuerdan con esto Schein (2004), Ortiz y Lobato (2003).

De esta manera, en el presente artículo se señalan los elementos que se han configurado a partir del fenómeno de la violencia escolar, en la cotidianidad de las escuelas y aulas, en suma, de la cultura escolar.

II. Problematicación

Para el desarrollo de la presente investigación se desarrolló una problematicación a partir de tres referentes, los cuales son contextual, teórico-conceptual y empírico (Orozco Fuentes, 2012). En cuanto al rubro contextual se discutió a partir de la verticalidad en las tendencias sobre la violencia que han surgido tanto el orden internacional, nacional y local sobre todo en el ámbito escolar (Fernández Domínguez & Palomero Pescador, 2001) y a partir de las configuraciones generadas en la cultura que se ha detonado con la transición de la reforma educativa en México, en este sentido se hizo especial énfasis en el contexto local ubicando a la entidad de Tlaxcala como el centro de reflexión sobre estos fenómenos.

Sobre el aspecto teórico-conceptual se buscó la comprensión teórica tanto del fenómeno de la violencia escolar como de la comprensión del proceso de cultura que se genera en estos espacios escolares buscando comprender sus manifestaciones y las correspondencias de ellas a partir de las interrelaciones que se crean y re-crean cotidianamente mediados por el contexto.

En relación a esto último también se hizo reflexión sobre el elemento empírico el cual fue abordado con los datos estadísticos sobre la violencia en el Estado, esta actividad tendría como producto tener un espectro amplio sobre el efecto que produce el contexto en los centros escolares y como es mediada por la cultura que se genera en cada uno de ellos. Con base en estos tres referentes se comprende la interrelación de los fenómenos que se buscan interpretar en esta investigación.

III. Desarrollo

Lo arriba expuesto, permite reconocer, en primer lugar, que la violencia tiene diversas manifestaciones, se vale de distintos medios y produce consecuencias variadas; en segundo término, que los tipos de violencia no son excluyentes entre sí, es decir, que el ejercicio de un acto u omisión de violencia puede llevar a aparejados y por tanto en algunos casos, más de un tipo de violencia. Sin duda que el ánimo de dañar y transgredir el derecho de otra persona es una de las características de la violencia - pero no la única-, en este sentido Barri Vitero (2010) llama a esto simplemente agresión y puntualiza que la violencia tiene una finalidad que va más allá de causar daño: el propósito es controlar. Por tanto, violencia significa imponer, obligar a una persona a hacer algo que no quiere, es decir, forzarla a realizar una conducta sin que medie su consentimiento; pero, también es violencia obstaculizar las acciones de los otros, impedirle a alguien hacer algo que desea lo que tiene derecho, porque de igual forma se actúa contra su voluntad.

En suma, la violencia impone un comportamiento, de tal manera que el móvil de quien ejerce la violencia es someter y controlar a la otra persona. Ciertamente se producen daños, aunque en ocasiones no se reconozcan, pero lo que en realidad busca quien actúa de manera violenta es eliminar cualquier obstáculo al ejercicio del poder, este tipo de tendencias en cuanto a la forma de ejercer el poder, puede entenderse a partir de la configuración en el macrosistema cultural que necesariamente conducen al

establecimiento de normas y necesidades que regularmente implican el juego de poderes y por tanto la urgencia de adquirirlos, es conveniente recordar que así como existen niveles sociales y por tanto culturales también las dimensiones de la violencia se presentan en cada uno de ellos.

Cuando se habla de sometimiento y control Mendoza González (2012) menciona que el elemento fundamental es la voluntad. Por una parte está la voluntad de quien ejerce la violencia cuya conducta es la imposición de un comportamiento, es decir, obligar a alguien a hacer lo que no quiere o impedirle hacer lo que si quiere, es siempre una acción intencional. Un aspecto determinante del comportamiento violento, es la voluntad nulificada de quien sufre la violencia. Porque quien ejerce la violencia transgrede la voluntad de la víctima, que es a quien pretende someter y controlar.

Con la violencia se busca eliminar cualquier obstáculo para el ejercicio del poder, que puede ser generado a partir de cualquier acto. Por lo que para que la violencia pueda presentarse se requiere un desequilibrio previo, es decir, un esquema de desigualdad en el que haya un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos (Mendoza González, 2012) dicho esquema se ha generado de manera social, algunos ejemplos de ello son en el nivel *macro* recordamos las diferencias que se han creado en varias culturas en cuanto al género; en el *exo* las que tienen que ver con la grey religiosa al establecer niveles entre los unos y los otros, en las mismas escuelas se creó por muchos años la verticalidad magistral; en el *micro* los sistemas que se crearon fueron los que tiene que ver con la estructura familiar y las normas de comportamiento e incluso la segregación familiar, solo por mencionar algunos ejemplos.

De acuerdo a lo anterior, el desequilibrio del poder no siempre se aprecia de manera objetiva. Basta que una persona crea que la otra detenta un poder superior para que se de tal relación. Cabe mencionar que esta creencia se fortalece y adquiere mayor arraigo después de cada acto de sometimiento y control sobre la persona ubicada en un nivel inferior. Ambas posiciones, entonces, quedan así fortalecidas o reestructuradas lo que promueve la cristalización de normas para la repetición de este tipo de conductas.

Sintetizando lo arriba señalado, se pueden puntualizar algunos rasgos definitorios: la violencia es una conducta humana (acto u omisión) con la que se pretende someter y controlar los actos de otra persona; como consecuencia de ello se ocasiona un daño o lesión y se transgrede un derecho. Se produce siempre en un esquema de poderes desiguales, donde hay un arriba y un abajo que pueden ser reales o simbólicos, en otras palabras un sistema de lenguaje cultural.

Ahora bien respecto a la violencia, específicamente la que se genera en las escuelas su manifestación se ha desarrollado desde múltiples concepciones (Bullying, acoso escolar, ciberbullying), la mayoría de ellas bajo un espectro diferente de acción, aunque agregamos, que dicho espectro se ubica en la esencia de la “intencionalidad”, en esta misma dirección, los sistemas de lenguajes culturales juegan un papel muy importante en la consumación de estas ideologías.

En este sentido, la violencia escolar se cristaliza como un fenómeno que debe ser analizado de manera primordial, sobre todo a partir de los actores que la viven cotidianamente y que por tanto enfrentan a través de múltiples alternativas, las cuales son aparejadas como si de un bricolaje se tratara.

Con este panorama es necesario comprender la complejidad que encierra el entender el entramado social que guarda un espacio educativo como lo es una escuela. Asimismo se debe acotar la mirada con el objetivo de profundizar de mejor manera en el fenómeno.

A. Breve Contextualización

El territorio Tlaxcalteca es la entidad más pequeña de la república mexicana manteniendo únicamente una superficie del 0.2 por ciento, sin embargo, es su posición estratégica que la ubica como un paso importante de la región centro oriental de la nación.

Pese a su pequeña superficie dentro de su territorio se ubican dos zonas metropolitanas las cuales son Apizaco-Tlaxcala y Puebla-Tlaxcala, sin embargo, es a partir de la división del territorio en seis regiones (PEOT, 2004), que se puede ubicar el grado de desarrollo de la misma (Flores, 2004), en este sentido, en la entidad se ubican a tres regiones con bajo grado de desarrollo, dos de medio desarrollo y una que se ubica como en alto desarrollo. Con esta información los datos que informa INEGI en el 2010 al mencionar que en este mismo año el 78% de la población vivía en localidades urbanas mientras que el resto, 22 % se situaba en comunidades rurales.

Con esta breve descripción se logra tener una visión un tanto más integrada que permite dar cuenta del desarrollo que se tiene en la entidad y por tanto de aproximarnos en un primer momento en la realidad de la misma.

En la investigación de la que es producto este texto, se analizó al Estado de Tlaxcala en tres de sus regiones, centro-norte, sur y oriente las cuales correspondían a un nivel de desarrollo medio y alto (Flores, 2014), al respecto se buscó recuperar las experiencias de los centros escolares seleccionados por el desarrollo de una cultura escolar que insertaba la sana convivencia en su cotidianidad, en relación a esto el estudio fue de carácter exploratorio-descriptivo de corte transversal y con un enfoque mixto. Se emplearon dos técnicas la encuesta y la entrevista, para el caso de la encuesta la construcción de su instrumento estuvo dividida en tres momentos: 1. La identificación de las unidades de análisis y sus consecuentes variables, dimensiones, categorías e indicadores; 2. Creación del primer instrumento y pilotaje del mismo. & 3. Desarrollo del instrumento con dos apartados: a) Datos de Identificación y b) Desarrollo de los ítems. El instrumento se aplicó a partir de un muestreo estratificado considerando una confiabilidad del 95% y una precisión de menos del 10%.

B. La Violencia En Tlaxcala

Ahora bien, se hace necesario comprender cuál es la configuración de la violencia en la entidad, en cuanto a los datos relacionados con a la violencia es necesario recordar que a pesar de que durante el año 2012 la Cadena Noticiera *Cable News Network* (CNN) *Expansión* dio a conocer un ranking en el que se hacía referencia a las entidades más seguras del país, posicionando a Tlaxcala en el número 28 de las 31 entidades y el Distrito Federal; destacándola como una de las entidades más seguras, hoy día los índices delictivos muestran que este ranking ha quedado obsoleto ante una realidad dinámica y con múltiples influencias que la hacen hasta cierto punto caótica y la sumergen en la incertidumbre especialmente en cuanto a estos procesos.

Prueba de que la cultura de la entidad ha comprendido la situación que permea en cuanto a la violencia es la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción, sobre Seguridad Pública (ENVIPE) (2014) la cual da pauta que el nombrar a Tlaxcala como una entidad segura ya no convence a las personas, de hecho el 60% de la población de esta entidad la considera insegura.

En este sentido, se debe recordar que una de las características de una sociedad es que en ella la información que pueda generarse es regularmente a partir de la configuración de lo que circula como creencia en los medios masivos de comunicación y es aquí donde se ampara la mayoría social, por tanto es el consenso mayoritario y su reino es lo naturalizado que instaura la aceptación de un fenómeno (Saur, 2012), en otras palabras para que una situación, acontecimiento o actividad sea considerada como “problema social” es necesario que se instale y ocupe un lugar en el imaginario colectivo (Castoradis, 1983; Cabrera, 2006).

De esta manera, se puede comprender que la sociedad que integra a la entidad Tlaxcalteca pueda situarse, en el de la inserción de un imaginario social que da fe de la cristalización o conformación de una fisiología violenta en la entidad. Ahora bien, los hechos planteados previamente, pueden aportar información como un referente para entender el problema obedeciendo tanto a lo contextual como a lo empírico, en la misma dirección, otro elemento que puede dar fe de lo empírico es el que señala la BBC (2012), al mencionar que es la trata de blancas, la principal razón –delictiva-violenta- por la cual es conocida la entidad, tanto en diferentes Estados de la república como en otros países, sin embargo, esto se muestra como uno de los elementos más visibles en la entidad y que ponen en riesgo la integridad de la población tlaxcalteca, especialmente la que se encuentra en edad escolar.

Ahora bien, siguiendo estas mismas descripciones es necesario resaltar lo siguiente pues el anuario estadístico de Tlaxcala 2012 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Diagnóstico sobre la Realidad Social, Económica y Cultural a Nivel Territorial para el Diseño de Intervenciones en Materia de Prevención Social de las Violencias en el Estado de Tlaxcala (2012) señalan un total de 22 municipios con incidencias delictivas y por tanto violentas, de los 60 que existen en la entidad Tlaxcalteca.

Como puede notarse el contexto se muestra con tendencias a la consolidación de una fisiología de violencia la cual necesariamente se inscribe como un reflejo cultural de esquemas y niveles sociales.

C. Reflexiones en torno a la cultura escolar como espacio de prevención contra la violencia

La cultura escolar entendida como el complejo de relaciones e interacciones generadas y re-creadas en un espacio educativo, es sin duda uno de los lugares donde se genera además de normas, los ritos, sistemas de lenguaje y comunicación, supuestos básicos que norman el quehacer cotidiano, imaginarios y valores (Gálvez-Fernández, 2006) también se crea un sistema de orientación que permite hacer frente a diversos fenómenos y tendencias como lo es la violencia escolar.

En este sentido, la cultura se construye como un espacio amplio en el que se pueden desarrollar actividades conducentes a los procesos de mediación en la prevención de procesos denominados problemáticos, en las escuelas, pese a estar insertos en un exosistema, también se puede identificar la construcción de una cultura que en muchas veces se ha confundido con la identidad de un centro escolar.

Para el caso de esta investigación, la cultura escolar ha contribuido a hacer frente a los fenómenos que se integran por el contexto y que son manifestados por los estudiantes, uno de acuerdo a esto es la violencia tanto en sus diferentes dimensiones como manifestaciones.

Tan solo, en Tlaxcala de los procesados registrados en los juzgados de primera instancia en materia penal sobresale un intervalo de edad de entre los 20 y 39 años de edad, quienes se sujetan a la normatividad y penalización del fuero común. Mientras que en el fuero federal el promedio de edad se desplaza en el intervalo de los 20 a los 49 años de edad. Es de resaltar que, en materia de género la población que muestra mayores índices delictivos es la masculina, ahora bien, en cuanto a la población adolescente según el Anuario Estadístico de Tlaxcala (2012) la extorsión, robo a transeúnte, robo a casa habitación y lesiones son los delitos que más incidencia tienen por parte de estas poblaciones cuyas edades giran entre los 12 y 18 años de edad.

Como podemos observar estas cifras nos dan pauta de identificar qué tipo de violencia se puede convertir en delito y de qué tipo, sobre todo para identificar en qué nivel educativo es donde debe poner especial énfasis sobre las estrategias de prevención, atención y canalización de la violencia en Tlaxcala.

En este tenor la cultura escolar juega un papel de suma importancia en la creación de actividades que permitan la generación de espacios de reflexión y prevención de conductas antisociales y por tanto violentas, aunque también se destacan acciones que busquen la atención y canalización de estas conductas. Se debe poner atención en comprender que este tipo de situaciones puede ser mediado por la conformación de una cultura que está de por sí generada en los centros escolares.

En un primer momento, la cultura escolar puede identificarse en la razón de ser de la escuela, la cual cumple sus objetivos al desarrollar una actividad educativa, en ella deben existir siempre canales de comunicación que se dan en una dialéctica interna-externa (Ritter, 2012) en este sentido la cultura se presenta como un proceso líquido en el que logra adaptarse de manera casi inmediata tanto a partir de las fuerzas estructurales (Saur, 2012) como de las fuerzas que la integran.

Es entonces que, las fuerzas antes citadas pueden identificarse en la educación, para el caso de esta investigación, las identificamos a partir de la educación secundaria, esta decisión se toma a partir de los datos empíricos recopilados sobre los índices de violencia en la entidad, puesto que al situarse en edades de los 12 a 18 años, el nivel educativo donde podrían presentarse los casos de violencia sería en la educación secundaria y de medio superior.

En relación a esto, entender el proceso de configuración de la violencia escolar y de la cultura que la enfrenta como lo es el caso de la escuela, permitió comprender de qué manera el docente enfrenta este fenómeno a pesar de que en un contexto actual, la docencia mantiene más retos como el individualismo (Pozo Andrés, 2004) enajenación (Flores Osorio & García Cejudo, 2012) condiciones de contratación (Piña Osorio, 2012) o acoso en los medios de comunicación (Ortiz Casallas, 2010).

En esta dirección, los docentes de educación básica especialmente los del nivel secundaria hacían énfasis en la construcción de comunidades de sana convivencia con la intención de encontrar una solución al fenómeno de la violencia escolar, ya en una investigación sobre la violencia escolar coordinada por Hernández-Hernández y Carro Olvera (2013) describían como los entornos de la juventud influían en la conformación de una conducta violenta y por tanto daba pie a la consumación del delito. Lo cual se refleja en los resultados de otras investigaciones realizadas en el país como las de Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) donde se señaló que al menos el 11 % de los alumnos manifestó haber participado en peleas, el 43 % manifestó haber sido víctima de robo de dinero o algún objeto dentro de la escuela, 14.1 % expreso haber sido lastimado físicamente por sus compañeros y 13.6 % expreso haber sido víctima de burlas por parte de los mismos (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

En este tenor, el reto que se presenta al quehacer docente no se muestra sencillo, sin embargo, es a partir de la cristalización de los esfuerzos de cada escuela que existen medios para lograr atender a este fenómeno.

De acuerdo a lo anterior, cada centro escolar se mostró interesado en participar en la investigación sobre todo debido a que el fenómeno, a juicio de los actores es percibido como uno de carácter muy importante, en este sentido, la aseveración de Castoradis (1983) se hace necesaria y por tanto ad hoc a la situación que se percibe de forma empírica en el contexto.

En la presente investigación se pudo identificar que los docentes hacían referencia de manera constante a dos factores que ellos consideran contribuirían en su práctica cotidiana y por tanto la cultura escolar de su centro de trabajo para enfrentar el

fenómeno de la violencia escolar. Dichos factores fueron en primer lugar *los conocimientos* que ellos mantienen sobre este tema y por tanto las consecuentes competencias para abordarlo.

En otras palabras, los docentes de Tlaxcala en el nivel secundaria, afirman necesitar apoyo en cuanto a la capacitación para enfrentar las manifestaciones de la violencia que se desarrolla en la escuela, este hecho concuerda con otras investigaciones en las que afirman que la formación de los docentes debe buscar desarrollar competencias para las contribuyan, a través de su práctica, al logro de los niveles de calidad que la sociedad reclama. El papel a desempeñar por los profesores en la actualidad no es fácil ya que rompe con los papeles tradicionales en donde ha sido el centro de la relación educativa y ahora pasa a realizar el papel de orientador, guía, coordinador de la actividad educativa en la que el alumno como principal agente educativo adquiera las competencias necesarias (Vélez-Chable, 2006) para desempeñarse en la vida cotidiana y por tanto responda a la cultura en la que está inmerso.

En cuanto al segundo factor que los docentes identifican como necesario y que mantienen deficiencias sobre ello es el relacionado al *apoyo que reciben de parte de sus superiores y por tanto de la sociedad*, puesto que los docentes que experimentan dificultades como la violencia en el aula no siempre reciben el apoyo que esperan de director de su escuela o de la supervisión (Dirección General de Educación y Cultura, 2003), de acuerdo a ello, el quehacer docente encuentra deficiencias para trabajar sobre este tipo de situaciones y por tanto ejercen su derecho a la exigencia para este tipo de situaciones.

Como se puede apreciar, los docentes se enfrentan día a día a un fenómeno que no ha sido inculcado en su formación profesional previa, sino por el contrario, se ha construido a partir de su cotidianidad y de su experiencia, desarrollando para poder enfrentarlo múltiples técnicas y estrategias que les permiten abordar de cara al problema.

De entre las estrategias que se detectaron en la investigación, las que tienen mayor peso y por tanto preponderancia son las de carácter comunicativo y de convivencia, puesto que en los centros escolares se ha buscado abatir al fenómeno de la violencia mediante el dialogo entre los afectados y las familias de los mismos, sin embargo, los resultados que dicen tener los docentes parecen ser mediáticos, debido a que el tiempo que pasan con ellos nos les permite abarcar las problemáticas de manera profunda, aunque agregamos que el hecho de efectuarlo traería consigo implicaciones como la aceptación de la familia y por tanto el desempeño que tengan con ellas.

Conclusiones

Tal como puede notarse, el comprender los aspectos que circundan en los exosistemas como lo son las escuelas nos permite interpretar las formas que se configuran y adaptan a la cultura externa, sobre todo el estudio de los actores involucrados en la construcción de una sociedad, como los docentes, es de vital importancia, puesto que su papel los consolida como formadores y transformadores de una sociedad.

Sin duda alguna pese a la existencia de múltiples retos como lo son el demérito de su actividad y por consiguiente la resignificación del papel del educador, la lucha por su configuración laboral y sobre todo sus formas y estrategias para enfrentar el trabajo en el aula, ya no son los únicos a los que debe poner especial cuidado, sino por el contrario, estos retos son únicamente una parte del abanico de retos a los que se enfrenta el quehacer docente.

En este tener el entramado social, intercomunicado y sobre todo caótico, hacen que el ejercicio docente esté preparado para la incertidumbre y por ende para atender los fenómenos violentos que cada día toman fuerza en los centros escolares, la construcción de estrategias comunes que beneficien a estos miembros. les permitirá atender estas demandas y sobre todo coadyuvar en la importante labor que ellos ejecutan la de transformar a una sociedad.

Referencias bibliográficas

Aguilera, G. M., Muñoz, A. G. y Orozco, M. A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud. México: INNE*

Barri Vitero, F. (2010). *Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. España: Wolters Klunwer*

Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: history and perspectives. Psychologies, 19(5), 537-549*

Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas. Buenos Aires. Biblos*

Castoridad, C. (1983). *La ruptura con las pre-construcciones espontáneas o cultas, en P. Champagne, R. Lenoir et al., Iniciación a la práctica sociológica, México, Siglo XXI.*

Dirección General de Educación y Cultura (2003). *Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3.* Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=0iA-cxMERmsC&pg=PA148&lpg=PA148&dq=las+autoridades+educativas+y+el+apoyo+a+los+docentes&source=bl&ots=6rRuLyBSX&sig=a12NzF3QMkMj7ApMUS43KstG67U&hl=es&sa=X&ei=yHKTVOqvCqO0sASa5oLgDw&ved=0CDQQ6AEwBA#v=onepage&q=las%20autoridades%20educativas%20y%20el%20apoyo%20a%20los%20docentes&f=false>

Fernández Domínguez, M. R. & Palomero Pescador, J. E. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41) 179-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404112>

Mendoza González, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar. México: Paz México*

Orozco-Fuentes, B. (2012). Problematización en la Investigación Socioeducativa. En M.A. Jiménez (Coord.). Investigación Educativa: Huellas Metodológicas. (p. 95-119). México: Juan Pablos

Ortiz Casallas, E. M. (2010). Medios de comunicación y representaciones sociales. Los maestros: su imagen y autoimagen. Opción, 26(62) 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31015653002>

Ortiz, M. y Lobato, X. (2003) *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Bordón, 55 (1), 27-39.

Pozo Andrés, M. del P. (2004). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.movilizacioneducativa.net/resumen-libro.asp?idLibro=179>

Prieto, Q. M., Carrillo, N. J. y Jiménez, M. J. (2005). *La violencia escolar. Un estudio en el nivel superior*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (27).

Ritter, M (2012). Cultura Organizacional. Buenos Aires. Argentina. DIRCOM

Rubiano Alborno, E. (2009). La cultura escolar ¿escenario de la crisis?. Educere, 13(46) 683-688. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218012>

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Veléz-Chablé, G. (2006). *El docente ante los retos educativos del siglo XXI*. Pampedia Num. 2 Enero-junio. Recuperado de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/6-El-docente-ante-los-retos-educativos-del-siglo-XXI.pdf>

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturales escolares y reformas*. Madrid: Morata
Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=64dfkXHPWbIC&pg=PA80&lpg=PA80&dq=Cultura+Escolar+Vi%C3%B1ao&source=bl&ots=8U2uTZIsAd&sig=TPumCV8gcta6FEhFjFDFqi3Qlw8&hl=es&sa=X&ei=4DCSVLLeMZD3yQSsglKgBA&ved=0CFgQ6AEwBw#v=onepage&q=Cultura%20Escolar%20Vi%C3%B1ao&f=false>

Karla Nallely Canto Morales¹, David Israel Becerra Martín², María del Carmen Trejo Irigoyen³

Eje temático: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales

LA DISCUSIÓN DELIBERATIVA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA DOCENCIA CRÍTICA

Tradicionalmente la figura del docente ha sido la de un experto que transmite su conocimiento a los alumnos que asisten a sus clases, sin embargo los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan algo mucho más complejo que esto. Es por esto que resulta de vital importancia que el docente pueda cuestionarse acerca de los objetivos que persigue con su asignatura, así como las habilidades que los estudiantes deberían desarrollar al finalizar determinado curso. De modo particular, en el nivel superior se hace necesaria la práctica constante de ejercicios y experiencias de aprendizaje que potencien la capacidad de razonamiento abstracto y argumentación. En este sentido, una estrategia de enseñanza que tiene el potencial tanto para desarrollar como para interesar e involucrar a los estudiantes de una clase teórica, es la Discusión Deliberativa; la cual, implica las capacidades en los estudiantes para estructurar sus ideas o representaciones mentales, comprender contenidos académicos, tomar una postura crítica y expresar de forma argumentativa sus puntos de vista.

Este trabajo tuvo el propósito de desarrollar la estrategia de enseñanza de Discusión Deliberativa, en una materia de tipo teórico del nivel superior, en una licenciatura del área de la salud con estudiantes del 5° semestre, de una universidad privada de la ciudad de Mérida. Este trabajo se realizó como un proyecto de desarrollo para profesionalizar la práctica de una de las docentes del grupo, de modo que pueda desarrollar de una forma más eficiente los objetivos de la asignatura que imparte al grupo; a través de un marco teórico que sustentara las acciones de la profesora.

En este sentido la aplicación de la Discusión Deliberativa por parte de la profesora permitió a los estudiantes estructurar ideas y representaciones mentales para comprender contenidos académicos y a la vez tomar una postura crítica y desarrollar habilidades de participación y opinión fundamentada. Así mismo como parte de las estrategias de la Metodología Participativa en Educación, el uso de esta estrategia de enseñanza fortaleció la interacción social, el trabajo en equipo y la cooperación entre los estudiantes del grupo. Además, permitió que los estudiantes ponderen alternativas y discutan los posibles cursos de acción referente a las problemáticas en salud, y con esto contribuir en la formación de profesionales éticos y críticos de la realidad, comprometidos con la sociedad y sus necesidades en temas de alcance público.

¹ karlacantomorales@gmail.com, México, Universidad Autónoma de Yucatán

² davidbecerramartin@gmail.com, México, Universidad Autónoma de Yucatán

³ mtrejo@uady.mx, México, Universidad Autónoma de Yucatán

LA DISCUSIÓN DELIBERATIVA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA DOCENCIA CRÍTICA

En la actualidad, la innovación de las tecnologías parece ser la constante que permea todos los campos de la vida de las personas, incluidos el del conocimiento y la educación. Es así que el desarrollo de nuevas propuestas y modelos educativos constantemente se presenta a aquellos encargados de conducir los procesos formativos: los docentes; quienes en ocasiones resultan desconcertados por la cantidad de formas y estilos de presentar el conocimiento, y que en algunos casos no cuentan con la formación para distinguir cada uno de ellos y discernir cuál es el mejor para lograr el mejor resultado de acuerdo con la asignatura, la pedagogía y la pedagogía de determinada asignatura.

Tradicionalmente la figura del docente ha sido la de un experto que transmite su conocimiento a los alumnos que asisten a sus clases, sin embargo los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan algo mucho más complejo que esto. Por una parte, los procesos se desarrollan de una forma paralela aunque atemporal, es decir que la tarea del docente de enseñar (incluye desde la planeación, la instrucción y la evaluación) se desarrolla a destiempo del de los estudiantes (el aprendizaje). Por otra parte, existen múltiples factores que pueden influir en el propio proceso; de modo que aun cuando el docente y el alumno se encuentren, digamos, dispuestos, el proceso puede no lograr el mejor resultado debido a algunos factores extraños como las condiciones del entorno, aspectos psicológicos o sociales, entre otros.

Es por esto que resulta de vital importancia que el docente pueda cuestionarse acerca de los objetivos que persigue con su asignatura, así como las habilidades que los estudiantes deberían desarrollar al finalizar determinado curso. De modo particular, en el nivel superior se hace necesaria la práctica constante de ejercicios y experiencias de aprendizaje que potencien la capacidad de razonamiento abstracto y argumentación. Más aún, cuando se pueden encontrar en todos los planes curriculares asignaturas de tipo teórico, en las que se espera que los estudiantes puedan realizar juicios y argumentaciones con los contenidos temáticos. Es así, que la labor del profesor implica la determinación de las estrategias de enseñanza más adecuadas en función del campo de conocimiento, la asignatura y los objetivos deseados.

En este sentido, una estrategia de enseñanza que tiene el potencial tanto para desarrollar como para interesar e involucrar a los estudiantes de una clase teórica, es la discusión. La cual, implica a diferentes niveles las capacidades en los estudiantes para estructurar sus ideas o representaciones mentales, comprender contenidos académicos, tomar una postura crítica y expresar de forma argumentativa sus puntos de vista (Ting, 2009). De esta manera, tanto Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (1998) como Pimienta-Prieto (2012) proponen una serie de estrategias de enseñanza y plantean que algunas de ellas pueden ser utilizadas con grupos, de acuerdo con las características de los contenidos.

La implementación de dichas estrategia en el nivel superior, obedece a la necesidad de potenciar las capacidades y logros de los estudiantes al lograr discusiones grupales (no en binas), que originen una mayor participación activa de los alumnos. Esto debido a que para realizar una discusión es necesario leer, escribir, estructurar y organizar las ideas, para finalmente poder expresar de manera coherente los puntos de vista acerca del tema. Así, los puntos de vista se amplían y se desarrollan mejor las ideas al comentar las preguntas críticas entre todos, esto genera

mayores beneficios tanto para los objetivos de los estudiantes como para los de los docentes (Butell, O'Donovan y Doughty, 2004; Patterson y Mighten, 2005).

Propósito

Este trabajo tuvo el propósito de desarrollar la Estrategia de Enseñanza (EE) de Discusión Deliberativa, en una materia de tipo teórico del nivel superior, en una licenciatura del área de la salud con estudiantes del 5° semestre, de modo que los alumnos desarrollen la capacidad de juicio crítico, argumentación académica y escucha activa, de forma que a la vez desarrollen progresivamente en la sesiones, habilidades de participación y opinión fundamentada. Este trabajo se realizó como un proyecto de desarrollo para profesionalizar la práctica de una de las docentes del grupo, de modo que pueda desarrollar de una forma más eficiente los objetivos de la asignatura que imparte al grupo.

Es así, que dado el grupo de 5° Semestre de la Licenciatura en Nutrición de una universidad privada de la ciudad de Mérida, en la asignatura Políticas de Nutrición, se consideró desarrollar una estrategia que pueda ser aplicada al grupo y que funcionara para dinamizar los contenidos teóricos de la asignatura. De igual manera, se coincide con los autores antes mencionados en que se debe tomar conciencia en el diseño instruccional para mejorar el aprendizaje y su utilización.

Justificación

Se enfatiza la pertinencia de esta estrategia ya que el perfil de egreso del Licenciado en nutrición de la universidad participante como en las universidades en México, plantea que debe ser un profesional con habilidades de pensamiento crítico, análisis y síntesis, así como con capacidad de comunicación efectiva de forma verbal y escrita; además de actitudes de trabajo en equipo, tolerancia y respeto. Es por esto que se requieren Metodologías Participativas en Educación (MPE) que desarrollen y potencien las capacidades críticas de los estudiantes.

De modo particular, la asignatura *Políticas de nutrición* pretende que el alumno al formarse un juicio crítico y propio, proponga cursos de acción u orientaciones para la atención a problemas de alimentación y nutrición que hoy en día se presentan en nuestro entorno. Es por esto que se hace importante incluir estrategias y metodologías participativas que fomenten las características citadas por Janiszewski y Stein (2008), a saber: a) ponderar alternativas y discutir acerca de todos los posibles cursos de acción relacionados a un problema público y b) enfocarse hacia la resolución de la cuestión de la acción correcta, de modo colaborativo.

De este modo, se reconoce el potencial que tiene la Discusión Deliberativa (DiDe) en la formación de los profesionales de la salud para mejorar el aprendizaje y el pensamiento crítico en todos los niveles del plan de estudios, además de estimular a los estudiantes a examinar múltiples puntos de vista de un tema y obtener una comprensión más profunda de los problemas de salud en la sociedad, y finalmente conocer y ser capaz de hablar de manera académica de los asuntos públicos que afectan a la salud (Janiszewski y Stein, 2008). Además, con base en los trabajos de Khourey-Bowers (2011) y Patterson-Johnson y Mighten (2005) acerca de la DiDe, se plantea la necesidad de desarrollar esta estrategia de modo que el grupo despierte su curiosidad, motivación, explore los contenidos, se cuestione, genere nuevas representaciones de su conocimiento y finalmente que manifieste un desempeño profesional que lo coloque como un estudiante calificado para desarrollar su carrera de

forma crítica.

Varios autores recomiendan el uso de la DiDe en las aulas del campo de la salud, ya que la reconocen como una estrategia innovadora para el estudio de este tipo de temas en este campo de conocimiento; que permite además que los estudiantes se manifiesten dispuestos a contribuir activamente a la discusión, a partir de la creación de la interacción entre el instructor y los participantes y la creación de ejercicios de aprendizaje experiencial (Patterson y Mighten, 2005; Janiszewski y Stein, 2008; Billings y Kowalski, 2006).

Fundamentación teórica

Como se ha mencionado, el desarrollo de aprendizajes y habilidades de orden superior son algunas de las principales labores de la docencia que “se desarrollan a través de la utilización reflexiva y flexible de estrategias, medios y recursos que brindan la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos (Díaz-Barriga, 2010, p.118). Estas EE deben tener una base teórica y metodológica, y estar concebidas dentro de un plan general sistematizado para su implementación y el logro de las metas educativas (ERIC, 2014).

Además, de acuerdo con Díaz-Barriga (2010) la implementación de cualquier EE requiere necesariamente de conocimientos previos para la construcción del nuevo conocimiento, de modo que el proceso de asimilación e interpretación de la información se convierte en la base sobre la cual se genera el proceso de reestructuración del conocimiento. Es así que la teoría constructivista necesariamente ha de ser considerada como la base teórica de la discusión como EE, ya que sus postulados teóricos enmarcan la práctica de esta estrategia de acuerdo con lo señalado por Díaz-Barriga y Hernández (2010). Entre los principales aspectos se pueden encontrar los siguientes:

- La finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.
- Los aspectos clave serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.
- Se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales.
- La educación debe promover el doble proceso de socialización y de individualización.
- Debe permitir el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar en colectivo.

Es de esta manera que cualquier EE debe generar en los estudiantes aprendizajes que mantengan un significado fuerte en ellos, y que no sean sólo producto de la memorización y repetición recurrente. Por tanto, la práctica instruccional requiere de experiencias en las que los alumnos interactúen con su entorno y construyan sus propias representaciones personales, que realicen sus propios juicios de valor, que puedan ser críticos de su realidad, que les permitan finalmente tomar decisiones

(Rivera, 2004; Tirado, Santos y Tejero-Díaz, 2013).

En este mismo sentido, Delors (1994) menciona que todos los seres humanos deben recibir una educación que les permita forjar un pensamiento autónomo y crítico para elaborar juicios individualizados, y con estas herramientas determinar por sí mismos lo que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Añade que el intercambio de argumentos y el enfrentamiento mediante el diálogo son dos instrumentos básicos en la educación de nuestro siglo.

Metodología participativa en Educación

De esta manera, se hace evidente la necesidad de que los centros educativos, y sobre todo la universidad, sean espacios que brinden la autonomía de pensamiento a las personas, de forma que adquieran protagonismo social y autorregulación de los procesos educativos, a partir de estrategias que permitan este nivel de pensamiento; estas estrategias pedagógicas son conocidas como Metodologías Participativas, y contrario a lo que se esperaría no son una innovación de este siglo sino de mediados del anterior (López, 2005).

Dichas MPE fueron desarrolladas alrededor de los 50's del siglo XX en modelos de aprendizaje colectivo como el de La enseñanza por equipos de Cousinet, el Plan de los grupos de estudio de Maguirre o las Comunidades escolares de Wyneken, entre otros (López, 2005). Ya desde entonces se consideraba su utilización debido a que los resultados de las MPE superaban la individualidad del estudiante hasta llegar a los beneficios de los grupos. Es decir este tipo de metodología permite además de que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes, el fortalecimiento de la interacción social y la cooperación entre los alumnos, de modo que se alcanza el logro de competencias ciudadanas que benefician a la sociedad en general (López, 2005).

Así mismo, López (2005) menciona que las MPE tienen cualidades interactivas que desarrollan el compromiso de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje y facilita el logro de los objetivos tanto del docente como del estudiante. Es decir las MPE tienen un carácter interactivo basado en la comunicación dialógica entre el docente y los estudiantes, que permite el intercambio de conocimientos y experiencias para la resolución de problemas y la construcción cooperativa de saberes. Este intercambio en ocasiones puede tomar formas de discusión o confrontación, sin embargo aún estas discrepancias suelen repercutir favorablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2005).

Sin embargo, aun con todos los beneficios que puede brindar esta MPE, este mismo autor refiere que existen varias consideraciones para su uso e implementación, de modo que tampoco representa la panacea de la educación. La primera de estas consideraciones es que hay que mantener la consciencia de que las estrategias que utilice con base en las MPE son los medios para llegar a determinados aprendizajes y de ningún modo constituyen el fin último del proceso. De modo que el docente ha de tener presente en todo momento cuáles son los objetivos de la sesión, del tema y de la asignatura, como guías del trabajo que realizará mediante dichas estrategias, y sabrá que sólo en algunas ocasiones estas metodologías serán las más idóneas.

La segunda de estas consideraciones se sustenta en el hecho de que al grupo enmascara a los estudiantes menos dispuestos o a los que no son conscientes de su labor en el proceso de aprendizaje, es decir que las MPE permiten la omisión de los

estudiantes que no trabajan y que se aprovechan de las participaciones de los otros estudiantes. La tercera de estas consideraciones sería que para el desarrollo óptimo de esta estrategia se requiere de bastante tiempo, de modo que se colecten todos los puntos de vista y opiniones sustentadas de los alumnos, así la práctica docente con estrategias basadas en MPE requieren una mayor dedicación y participación del profesor en tiempo real, además de las planeaciones que tradicionalmente se realizan.

La discusión como estrategia en la Metodología Participativa en Educación

De acuerdo con López (2005), existen diversas estrategias que permiten que los estudiantes interactúen en una dinámica de comunicación directa o indirecta. Dentro de las estrategias grupales que se relacionan con la MPE se encuentra la discusión dirigida o debate, los diálogos simultáneos, el foro, la lluvia de ideas, el estudio de casos, entre otros; cada una con objetivos muy variados, pudiendo conseguir con éstas, metas pedagógicas de gran alcance en nuestras clases, tales como favorecer la comunicación y el trabajo en equipo; desarrollar pensamiento autónomo de carácter creativo; desarrollar la capacidad de crítica y argumentación de un posicionamiento ideológico o intelectual; analizar diferentes aspectos de un problema o realizar el diagnóstico de una situación en el aula; aprovechar los conocimientos y la experiencia de los estudiantes, etc. Entre las estrategias mencionadas es la discusión la que permite mayor dinamismo entre los participantes y es la que puede ser utilizada con mayor versatilidad en las sesiones de clase.

Al mismo tiempo, López (2005, p. 158) agrega que además de cumplir con los objetivos mencionados con anterioridad, la discusión dirigida o debate estimula la participación de los estudiantes así como el intercambio de opiniones, al presentar temas que son susceptibles a diferentes interpretaciones y posicionamientos. Asimismo enfatiza que esta estrategia requiere, por parte del docente, de una cuidada preparación previa de la sesión, para que en los momentos donde puedan surgir bloqueos grupales o divagaciones, el profesor encamine de nuevo la discusión alrededor de los objetivos planteados.

Cabe mencionar que este autor considera la estrategia del debate como un sinónimo de discusión y no concibe alguna diferencia entre ambos. Esto se ajusta a la definición presentada en la 22ª edición del Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2001), donde se observa a la discusión como un sinónimo del debate. No obstante, en este trabajo se observarán diferencias entre el uso de estos términos, por lo que en la siguiente sección se presentarán las concepciones que brindan sustento para esta divergencia.

Diferencia entre Discusión Deliberada, debate, conversación y diálogo

De acuerdo con Bridges (1979), el término discusión se aplica a una actividad que vincula a un grupo de personas o a una sola persona, además del hecho de que puede ser aplicado a un producto, como un artículo académico o editorial. De manera formal se entenderá la discusión como un ejercicio de intercambio de comunicación orientada a un objetivo específico mediante la argumentación dinámica de opiniones y puntos de vista, sin la necesidad de una postura fija o definida.

En contraste, Pimienta-Prieto (2012) plantea que el debate es una competencia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina, en el cual se elige un moderador, quien se encarga de hacer la presentación del tema y de señalar los puntos a discutir y el objetivo del debate. La diferencia fundamental entre la

discusión y el debate radica en que el debate está caracterizado por seleccionar previamente a un grupo de participantes que asumirán el rol de defensores y otro grupo el rol en contra de la afirmación planteada en la disputa, al mismo tiempo cada equipo asigna los roles que adoptará cada uno de sus integrantes tales como líder, secretario y comunicador por lo que desde el principio deberá definirse la postura que adoptará cada participante.

Por otra parte, el diálogo o conversación tiene como función principal empatizar y generar un ambiente gregario de modo que las interacciones entre los miembros participantes generen un clima de armonía, cercanía y calidez que permite mejores relaciones; así mismo requiere el logro de cierto equilibrio entre los pensamientos de cada individuo, así como en el nivel de participación al hablar y escuchar. Por su parte, la discusión tiene el objetivo de desequilibrar y generar conocimientos a través de la duda metódica y la exploración de argumentaciones académicas, de modo que cada argumento genera la posibilidad de un contra-argumento que permite una dinámica de enriquecimiento conceptual que supera el nivel original del que se parte al inicio de la misma (Brookfield y Preskill, 2005).

En este sentido, se puede decir que para construir saberes de orden superior un estudiante tiene que superar la barrera de la conversación y el diálogo que en general se desarrolla de un modo informal y poco estructurado, para pasar a la discusión académica como una estrategia propia de la MPE. El uso de esta estrategia brinda la posibilidad de desarrollar investigación, aumentar la comprensión acerca de un tema, mediante la realización de una actividad estructurada y con un objetivo claro: que los participantes se preparen para responder de forma crítica y académica a los cuestionamientos referentes a cierto saber (Bridges, 1979).

Además, Bridges (1979) refiere acerca de la discusión que se tiene que mantener en la conciencia de los participantes el objetivo parcial y total de dicha discusión, de forma que la actividad no puede quedar completamente abierta a todo tipo de participaciones. Es en este punto donde se hace relevante la labor del moderador. Además, todos los participantes deben considerar que al iniciar un ejercicio de discusión se abre la posibilidad de que las opiniones y críticas académicas dinamizarán determinada concepción, por lo que un punto de vista puede estar errado o incompleto.

Así mismo, pueden existir ciertos sesgos en la percepción de determinado tema, debido al género, la edad, la preparación académica, e incluso la cultura y la influencia de ésta en la construcción de los juicios morales. De modo que la apertura es indispensable, tanto como la capacidad de crítica y de argumentación; de tal forma que la comunicación es más que el intercambio de información llegando a convertirse en un espacio académico de construcción *en tiempo real* de saberes en los estudiantes participantes.

Es así que surge el constructo de Discusión Deliberativa, como una clase especial de comunicación que permite el flujo libre de los saberes en un marco académico. En este sentido, Janiszewski y Stein (2008) y Brookfield y Preskill (2005) mencionan que la DiDe tiene una diferencia clara con otras MPE como el debate en que, esta última, mantiene o encasilla a los participantes en posiciones profundamente arraigados, mientras que la DiDe induce a los participantes a escucharse unos a otros para desarrollar un entendimiento más profundo de puntos de vista alternativos. Es así que la DiDe se refiere, de acuerdo con Brookfield y Preskill (2005) a la “disposición de los participantes para discutir de la manera más completa posible, ofreciendo

argumentos y contra-argumentos sustentados en la evidencia, los datos y la lógica, y manteniendo firmemente a estos a menos que haya buenas razones para no hacerlo”(p. 13).

El uso de la DiDe como una Metodología Participativa en Educación (MPE) continúa siendo una práctica poco difundida en los ambientes educativos relacionados con las áreas de la salud, ya que aún con más de 30 años de vigencia en foros públicos y grupos comunitarios no se ha integrado formalmente al catálogo de estrategias docentes, y se ha limitado a una implementación inintencionada y parcial (Janiszewski y Stein, 2008). Estos mismos autores refieren que el uso de la DiDe fue desarrollada formalmente a finales del siglo XX en el marco de los Foros de Asuntos Nacionales en los que se reunió a diversos grupos de personas para discutir acerca de temas de interés público; el uso de esta MPE tuvo la finalidad de llevar los beneficios y éxitos encontrados en estas reuniones comunitarias a las aulas.

Además, Bridges (1994) agrega que la DiDe se caracteriza como una discusión colaborativa de un grupo analítico y laborioso, que tiene la intención de recoger y construir un saber a partir de la deliberación de los múltiples puntos de vista alternativos. De este modo, las DiDe se pueden considerar como una forma de investigación compartida que involucra a los participantes a lo largo de la deliberación con el propósito de que los debates continuarán posteriormente del foro hacia la vida cotidiana, profesional y cívica de los participantes (Janiszewski, 2008).

Recapitulando, se puede concebir a la discusión como una estrategia importante entre las MPE, que además está circunscrita dentro del modelo constructivista; esto debido a que concibe al aprendizaje como un proceso de construcción personal, donde el estudiante parte de sus conocimientos previos y mediante la colaboración con otros estudiantes, reconstruye sus representaciones de la realidad (Pimienta, 2008). Así mismo, un profesor puede utilizar la discusión deliberativa en todo tipo de formas para ayudar en su tarea de lograr el aprendizaje en sus estudiantes, de modo que consiga facilitar la discusión, el control de las participaciones y el desarrollo de la calidad de la discusión (Bridges, 1979).

Desarrollo de la estrategia

En este apartado se describen las características institucionales, curriculares y grupales de los estudiantes así como la relación de estas con el uso de la DiDe como una MPE, y los beneficios encontrados en este grupo de alumnos. Así mismo, se describen los pasos para la implementación de esta estrategia y el rol que el docente debe mantener antes y durante el desarrollo de esta estrategia. Por último, se plantean algunos instrumentos y formas para evaluar la DiDe y se plantea a modo de ejemplo una de las sesiones en las que se trabajó con esta metodología, además se agregan algunas consideraciones que se deben tomar en cuenta cuando se utiliza esta metodología participativa.

Pasos para su implementación

Preparación:

De acuerdo con las recomendaciones realizadas por Ting (2009) para el desarrollo de cursos en los que se utilice la DiDe, la profesor:

- Introdujo a los estudiantes en la forma y propósito de la DiDe como una estrategia inductiva para desarrollar conocimientos y facilitar el entendimiento profundo de las ideas y valores de los textos académicos

revisados.

- Propuso a los estudiantes una serie de lecturas y textos que les ayudarán a generar juicios para la DiDe, así mismo sirvió para marcar el estándar de conocimiento que se requería para la participación en la actividad. Se estipuló que realicen de forma escrita una “pre discusión” de manera que se garantizara que el día de la sesión hubieran leído.
- Revisó con los estudiantes las normas de la DiDe, de modo que no existieran omisiones o desinformación por parte de los estudiantes acerca de lo que se esperaría y se permitiría en este tipo de actividades.

Otras acotaciones que se realizaron, se ajustaron a lo referido por Chowning y Fraser (2007) acerca de que una discusión debía contener al menos las siguientes normas:

- Una discusión no es una competencia o un debate con un ganador y un perdedor.
- Todo el mundo va a respetar los diferentes puntos de vista expresados.
- Si surgen conflictos durante la discusión, deben ser resueltos de una manera que conserva la dignidad de todos.
- Todo el mundo tiene una voz igual.
- Las interrupciones no son permitidos y ninguna persona se le permite dominar la discusión.
- Todos son responsables de seguir y hacer cumplir las normas.
- Crítica ideas, no a la gente.

Además, a la manera de Cashin (2011) la profesora inició su asignatura compartiendo sus expectativas de participación por parte de sus alumnos, tanto de manera verbal como escrita, así como las reglas para la discusión, entre ellas: que los estudiantes debían llegar a clase preparados y haber leído la sesión o completado la investigación apropiada para participar en la DiDe, debían participar en la discusión y poner a prueba sus ideas y conclusiones, debían además levantar la mano, etcétera. Durante la discusión:

La profesora dispuso un entorno físico apropiado para el desarrollo de la discusión, arreglando los asientos de tal forma que resultara fácil para todos los participantes verse unos a otros; para lo cual utilizó en algunas sesiones la configuración de círculo y para otras la de curva, y la profesora tomó parte del grupo evitando quedar detrás de los estudiantes.

Además de la disposición de los asientos de los participantes, y ajustado a lo referido por Ting (2009) la participación de los alumnos en la discusión debió dirigirse a sus compañeros y no sólo a la profesora. Además de estas recomendaciones, este mismo autor realiza otras menciones entre las que destacan las siguientes:

- Se puede iniciar la DiDe con una pregunta clave, pidiéndoles a los estudiantes clarificar y elaborar sus argumentaciones utilizando pasajes particulares del texto leído.
- Si durante el diálogo se divaga o se sale del tema, el profesor deberá enfocar a los estudiantes a la pregunta inicial mediante la reformulación de la misma; de igual forma el profesor utilizará preguntas adicionales para llevar la discusión a lo largo del contenido a tratar.
- El profesor deberá anotar las ideas principales y las contribuciones de los

participantes para lo cual puede utilizar abreviaturas o diagramas; esto le servirá para resumir los puntos tratados, ya sea en un punto tranquilo a hacia el final de la discusión.

- Como alternativa, el profesor puede pedir a uno o varios estudiantes que resuman los puntos principales de la discusión.

Después de la discusión:

- La profesora realizó preguntas para cuestionar a los estudiantes.
- Al finalizar la discusión, la profesora compartió su propia experiencia con el grupo, desde sus impresiones hasta las críticas acerca de la participación de sus estudiantes.

El rol del profesor

La implementación exitosa de la DiDe se relaciona directamente con la participación que el docente mantenga en el grupos durante la EE. Es por esta razón que la docente ajustó su práctica a lo referido en la literatura, por ejemplo: realizar preguntas que inducieran a la deliberación; entre ellas podemos destacar las cuatro cuestiones principales que el moderador debe hacer a los participantes:

- ¿Qué es valioso para nosotros en este tema?
- ¿Cuáles son los costos y las consecuencias asociadas con las diversas opciones?
- ¿Dónde están los conflictos en este tema que tenemos que trabajar?
- ¿Podemos detectar cualquier sentido compartido de dirección o de un campo común para la acción?

Además de la guía o inducción que el profesor debe realizar con su clase, y de acuerdo con Cashin (2011) todo profesional de la educación debe realiza las siguientes tareas, como parte de la preparación para este tipo de estrategias participativas. Estas pautas también fueron consideradas en el desarrollo de la DiDe:

- Conocer a sus estudiantes.
- Estar preparado, como facilitador, con lecturas extra.
- Comenzar la discusión, ya sea con una pregunta, una controversia, o una experiencia común.
- Facilitar la discusión controlando su ansiedad y estados emocionales independientemente de la dinámica de la actividad.
- Escuchar lo que dice cada estudiante, e identificar quién está y quién no está participando.
- Eventualmente, aún como facilitador, hacer preguntas y pedir a un alumno que aclare ello o para apoyar su comentario u opinión; utilizar preguntas abiertas y divergentes, vigilando que las participaciones sean de todos los estudiantes y no solo de uno.
- Enfrentar los conflictos, listando los pros y los contras.
- Proporcionar resúmenes o síntesis periódicamente de lo que se ha compartido durante la discusión; y desde luego, al final, algunas conclusiones de la discusión. Verificando el consenso del grupo y comprobando para ver si todos los estudiantes hacen en realidad están de acuerdo, por ejemplo: ¿Esa declaración refleja lo que todos ustedes piensan?
- Reflexionar sobre lo que ocurrió durante la discusión, de modo que, después

de la discusión, los estudiantes puedan pensar en lo que funcionó bien y lo que podría hacer de manera diferente. Como docente, pensar en lo que el estudiante hizo o no en la discusión. ¿Cuál de ellos contribuyeron más? ¿Algún estudiante domina? ¿Cuál fue la calidad de los comentarios de los estudiantes? Y sobre todo, ¿qué aprenden los alumnos?

Cómo evaluar la discusión

Con el afán de garantizar que los estudiantes tomen en serio este ejercicio, tanto Brookfield y Preskill (2005) como Cashin (2011) mencionan que el docente debe estructurar o utilizar un sistema de recompensa para trabajar con los alumnos. Así mismo, considerar la sistematización de las evaluaciones mediante el uso de rúbricas y listas de cotejo que serán respondidas durante o después de la discusión. Estos instrumentos comprenden el llenado del esquema para la DiDe, la evaluación de pares por parte de los compañeros y la autoevaluación del participante.

En este caso, la docente utilizó la rúbrica y la lista de cotejo para generar la evaluación de pares, la autoevaluación, y la retroalimentación de la profesora a sus alumnos. Esto le permitió la triangulación de la información correspondiente a la valoración de la pertinencia de la participación de los estudiantes en la actividad. A partir de la experiencia se sabe que es importante presentar estas rúbricas y guías con suficiente antelación para que cada uno de los participantes considere el estándar deseable que se considerará durante el desarrollo de la discusión deliberativa, mismo que servirá para asignar una calificación de manera posterior.

Beneficios para el estudiante

El uso de la DiDe en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitió que los estudiantes desarrollen la capacidad de juicio crítico, argumentación académica y escucha activa, de forma que a la vez desarrollen progresivamente en la sesiones, habilidades de participación y opinión fundamentada. Esto coincide con lo propuesto por Cashin (2011) quien menciona que este estilo de discusión puede ayudar a los estudiantes a adquirir mejores habilidades de comunicación a medida que aprenden a estructurar y presentar sus ideas de manera clara y brevemente. Además menciona que, las discusiones estructuradas pueden contribuir al desarrollo afectivo de los estudiantes mediante el aumento de su participación en una variedad de temas, ayudando a clarificar sus valores, y ayudar en el reconocimiento de algunas actitudes.

Por su parte, Brookfield y Preskill (2005, p. 21-22) enlistan quince beneficios que permite el uso de la DiDe en el aula de clase, a saber:

- Ayuda a los estudiantes a explorar diversas perspectivas y puntos de vista.
- Incrementa la conciencia de los estudiantes, así como su tolerancia ante las divergencias con respecto de los otros compañeros.
- Ayuda a los estudiantes a reconocer e investigar sus supuestos.
- Desarrolla en los estudiantes tanto la atención como la escucha respetuosa.
- Se desarrolla la apreciación por las diferencias existentes entre los compañeros.
- Debido al dinamismo de la estrategia, aumenta la agilidad intelectual y la capacidad para realizar mapas y esquemas mentales.
- Ayuda a los estudiantes a conectarse con los diversos temas, debido al estilo inductivo de la DiDe.
- Se muestra respeto por las voces y experiencias de los estudiantes.

- Ayuda a los estudiantes a aprender los procesos y hábitos de discurso democrático.
- Son los mismos estudiantes los co-creadores de conocimiento y del saber.
- Desarrollan una mayor capacidad para la comunicación clara de ideas y de su significado.
- Desarrolla hábitos de aprendizaje colaborativo.
- Aumenta la cercanía y hace que los estudiantes sean más empáticos con sus pares.
- Ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de síntesis e integración.
- Es una estrategia que claramente transforma el conocimiento y a las personas.

Es así que, la DiDe permitió a los estudiantes participar en la construcción de sus propios saberes, lo cual resultó estimulante e incrementó su nivel de motivación para aprender. Mientras que, como cita Cashin (2011), la docente recibió retroalimentación en tiempo real del estado del desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes mediante el número y el nivel de profundidad de las preguntas que ellos realizaron, sus comentarios y participaciones, así como sus argumentaciones.

Consideraciones adicionales para la aplicación de la Discusión Deliberada

La siguiente lista de consideraciones ha sido extraída de las menciones y referencias citadas por diversos autores en la literatura. Es conveniente tomarlas en consideración al momento de incluir entre las MPE que el docente utiliza, de modo que su práctica logre los mayores resultados en los estudiantes que participan en la clase.

Como primer punto de consideración, Cashin (2011) menciona que el género puede ser un factor que afecte la manera en que se desarrolla una discusión grupal ya que aunque no existen diferencias significativas en el estilo de pensamiento de hombres y mujeres, si se ha encontrado una diferencia en el modo de afrontar los problemas. Los hombres aminoran los efectos emocionales y los enfrentan con mayor autoestima, mientras que las mujeres en vez de enfrentar tienden a ser más tolerantes, y flexibles en su pensamiento. Estas diferencias pueden tornar la discusión hacia posiciones de participación en los varones y de pasividad en las mujeres.

Lo segundo es que debido a la temporalidad en la que se desarrolla la DiDe, no resulta una manera eficaz para cubrir una cantidad significativa de contenido, en cambio consumen mucho tiempo, lo que requiere más tiempo de preparación y de clase. Así mismo, incluso cuando el docente facilitador esté bien preparado, la discusión no puede seguir la dirección se anticipe, es decir aún con una guía de discusión y la participación de un facilitador es un hecho que se tiene poco control de la dinámica de la discusión. Hasta cierto punto, la DeDi debe ir a donde las preguntas e intereses de los estudiantes participantes tornen al grupo, que puede no ser consistente con el plan inicial.

Por su parte, Ting (2009) menciona que se debe tener presente que los elementos que integran la realización de la DiDe deben ser elegidos cuidadosamente, entre ellos los materiales o textos de estudio, el ambiente del aula, la disposición de los asientos y las preguntas más recomendadas para la discusión. Así, el autor menciona que el Texto de trabajo puede ser un libro, documento gubernamental, artículo académico o película que contenga ideas y valores importantes que se relacionen con "grandes ideas" en la ciencia o campo del conocimiento que sea del interés de la

asignatura. En este sentido, son las fuentes primarias las que tienden a funcionar mejor para los fines de la discusión ya que son las que despiertan las discusiones más productivas.

No obstante, se debe recordar que el texto de trabajo debe estar en el nivel apropiado para los estudiantes en términos de complejidad y se debe relacionar directamente con los conceptos básicos del contenido de la ciencia que se estudia; además, un cierto grado de ambigüedad o potencial para diferentes interpretaciones también hace que para el debate más rico.

Con respecto al ambiente del aula, este mismo autor menciona que este debe ser colocado de manera que los estudiantes pueden mirar directamente entre sí, debido a que la discusión es sobre todo un diálogo entre los estudiantes, no entre los estudiantes y el profesor. Para este fin, una configuración de los asientos en círculo, cuadrado o incluso herradura funcionan bien. Y aunque en algunos casos a los docentes les puede agradar más utilizar sus escritorios es preferible que el profesor se integre y sea parte del grupo.

Adicionalmente, Ting (2009) postula que las preguntas son la piedra angular de una discusión grupal estructurada exitosa, y que el docente debe tener varias preparadas de antemano. Una opción a esto es que los estudiantes lleguen a clase con una serie de preguntas formuladas, y es el docente quien abre la sesión cediendo la palabra para que se realice la pregunta guía o base de la discusión. Otra opción, en vez de preguntar por las opiniones de los estudiantes, es fomentar el razonamiento bien justificado sobre la base de la evidencia en el texto; esto permite evitar que la discusión se convierta en personal o en un inicio de conflicto con las creencias de un estudiante en particular.

Es importante considerar que las “preguntas clave” pueden hacer una diferencia amplia en el desarrollo de las ideas de los estudiantes. De modo que el trabajo del docente en parte se centra en establecer las preguntas guías más pertinentes que conduzcan el pensamiento y análisis de los estudiantes y los dirijan hacia las metas de aprendizaje establecidos. Estas preguntas deben ser de tipo abierto en su mayoría y menos las de tipo cerrado, debido a que las preguntas de tipo cerrado solo evocan determinado conocimiento: ¿Que es determinada cosa? o ¿Cuándo sucedió determinado evento? mientras que las preguntas abiertas fomentan el desarrollo de pensamientos superiores, críticas, justificaciones, y a su vez propician la consolidación de la habilidad de argumentación.

Finalmente, Chowning y Fraser (2007) realizan una jerarquización de las estrategias relacionadas con la DiDe, en la que establecen desde la base para desarrollar la discusión grupal hasta las que deben continuar en el camino de lograr pensamientos de orden superior. Las estrategias son las siguientes:

1. Discusión Norma-Marco: Profesores y estudiantes trabajan juntos para crear un conjunto de reglas básicas acordadas para la discusión. Un conjunto de normas de discusión bien entendidas pueden servir como una red de seguridad para una discusión difícil; si una discusión se pone demasiado polémica en cualquier momento, es útil para detener tomar un "tiempo fuera" y se refieren a las reglas de juego, como clase, para evaluar si se han mantenido.
2. Escribir con la plática: Los participantes responden en silencio por escrito a imágenes, frases, declaraciones y preguntas sobre un tema en grandes bloques de papel publicadas por la habitación. Las reglas establecen que los comentarios

- deben ser anónimas y respetuosas.
3. **Debate silencioso:** Dos participantes debaten sobre un tema en silencio mientras escribía su posición y apoyar argumentos en un pedazo de papel que se pasa hacia atrás y adelante. Tras el debate, los participantes pueden identificar los argumentos y justificaciones más fuertes, y analizar lo que los hace tan importantes.
 4. **Discusión Deliberada:** En esta conversación de grupo, los participantes trabajan juntos para lograr una comprensión más profunda acerca de las ideas y valores en un texto. Los estudiantes llevan el peso de la responsabilidad por la calidad de la discusión, y utilizan el texto para apoyar sus ideas.
 5. **Controversia Académica Estructurada:** Grupos de cuatro participantes consideran posturas en pro y contra sobre un tema mientras se trabaja a través de una serie de medidas escalonadas para llegar a una decisión sobre el tema. Esta actividad pone de relieve tanto la presentación y capacidad de escucha.
 6. **Representar los Roles de los interesados:** Al asumir papeles de las partes interesadas, los participantes están expuestos a una variedad de posiciones sobre un tema sin tener que defender la posición de su propio. Esta exposición puede eventualmente ayudar a los participantes a formular su propia posición.

Conclusión

En suma, se considera que la labor del docente es la de elevar el pensamiento de los estudiantes y permitir que consoliden las habilidades y competencias académicas de la crítica, el juicio, la discusión y el acuerdo, de modo que se conviertan en profesionales dinámicos y participativos que contribuyan al beneficio del área de la salud y de la sociedad. A nivel universitario se hace necesaria la práctica constante de ejercicios y experiencias de aprendizaje que potencien la capacidad de razonamiento abstracto y argumentación y que involucren a los estudiantes en las clases de corte teórico.

En este sentido la Discusión Deliberativa atendió esta necesidad permitiendo a los estudiantes estructurar ideas y representaciones mentales para comprender contenidos académicos y a la vez tomar una postura crítica y desarrollar habilidades de participación y opinión fundamentada. Así mismo como parte de las estrategias de la Metodología Participativa en Educación, el uso de la discusión deliberativa fortaleció la interacción social, el trabajo en equipo y la cooperación entre los estudiantes del grupo.

Aunado a lo anterior, el uso de esta estrategia específicamente en el campo de la salud, permitió que los estudiantes afiancen los contenidos temáticos de la asignatura, ponderen alternativas y discutan los posibles cursos de acción referente a las problemáticas en salud que hoy en día se presenta en nuestro entorno y de esta forma generar propuestas de solución e identificación del alumno con su campo profesional; al mismo tiempo que sirvió como una herramienta de evaluación sumativa. Finalmente esta estrategia le brindó a la profesora la oportunidad de profesionalizar su docencia y con esto potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la educación cumpla con la función de formar profesionales éticos y críticos de la realidad, comprometidos con la sociedad y sus necesidades en temas de alcance público.

Referencias

- Billings, D. y Kowalski, K. (2006). Keeping Participants Enrolled: Participation. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. Vol. 37, No. 4, pp. 152-153.
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. Reino Unido: NFER Publishing Company.
- Brookfield, S. y Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. U.S.A.: Jossey-Bass.
- Butell, S; O'Donovan, P. y Doughty J. (2004). Instilling the Value of Reading Literature Through Student-Led Book Discussion Groups. *Journal of Nursing Education*. Vol. 43, No. 1, pp. 40-44.
- Cashin, W. (2011). Effective Classroom Discussions. *The IDEA*. No. 49. Manhattan, KS: The IDEA Center.
- Chowning, J. y Fraser, P. (2007). *An Ethics Primer. Seattle. Lesson ideas and ethics background*. WA: Northwest Association of Biomedical Research.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Paris: El Correo de la UNESCO.
- Díaz- Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (2ª Ed.)*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill. pp. 69-112.
- Janiszewski H. y Stein, D. (2008). Deliberative Discussion as an Innovative Teaching Strategy. *Journal of Nursing Education*. Vol. 47, No. 6, pp. 272-274.
- Khourey-Bowers, C. (2011). Active Learning Strategies: The Top 10. 10 strategies to help students overcome their naive conceptions of science. *The Science Teacher*. pp. 38-42.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. España: Narsea.
- Patterson-Johnson, J. y Mighten, A. (2005). A Comparison of Teaching Strategies: Lecture Notes Combined with Structured Group Discussion Versus Lecture Only. *Journal of Nursing Education*. Vol. 44, No. 7, pp. 319-322.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- Real Academia Española, (2001) en <http://www.rae.es/>
- Rivera, J. (2004) El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*. Vol.8, No. 14.
- Ting, J. (2009). Socratic seminars in science class. *The science teacher*. Vol. 76, No. 8, pp.36-41.
- Tirado, F; Santos, G. y Tejero-Díez, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. *Perfiles Educativos*. Vol. 35, No. 139. UNAM

**LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL A PARTIR DE
UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DESARROLLADA CON EL
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.**

Dra. Adriana Carro Olvera
Universidad Autónoma de Tlaxcala
acarroo1@yahoo.com.mx

Dra. Felipe Hernández Hernández
Universidad Autónoma de Tlaxcala
luisfel96@hotmail.com

Lic. Alma Karen León González
Universidad Autónoma de Tlaxcala
nerak_al07@hotmail.com
tel. 045 246 593 79 45
País México
Lenguaje: Español

**EJE TEMÁTICO: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE
SOCIEDAD. LOS EDUCADORES COMO TRANSFORMADORES SOCIALES.**

PALABRAS CLAVE: Formación, docencia, inclusión, educación básica.

RESUMEN

Los diversos indicadores del sistema educativo muestran una realidad que nos hace ver no sólo lo injusto que resulta “dejar en el camino” a niños y niñas que obtienen rendimientos académicos diferentes a los esperados, sino lo peligroso que es desde el punto de vista social apostarle a un proceso de exclusión con costos para todos. Detrás de un alumno que no ha cumplido plenamente con los objetivos educacionales existen una serie de causas que pueden y deben ser consideradas como una responsabilidad compartida por todos los actores que intervienen en los procesos educativos.

Al reconocer que los problemas educativos son multicausales y complejos un equipo de investigadores y docentes de la Dirección de Evaluación Educativa de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala y de la Secretaría de Educación Pública del Estado desarrolló una propuesta de investigación-acción acompañada por los actores reales que viven el problema día a día, para garantizar la pertinencia en materia educativa y recuperar el sentido de corresponsabilidad en las personas que pueden y deben actuar ante una problemática específica.

Educación inclusiva parte de la necesidad de ajustar los componentes del proceso educativo (autoridades educativas, docentes, padres de familia y comunidad) para beneficio de los alumnos como destinatarios finales de este proceso.

En este sentido, los docentes son pieza clave, (más no única) para lograr que los objetivos educativos sean alcanzados. Si queremos resultados diferentes se necesitan acciones diferentes, por lo cual esta propuesta abordó y planteó un proceso de formación docente diferente encaminados a la transformación social, congruente con los propósitos y principios que motivan esta acción de intervención pedagógica.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de educación inclusiva se implementó por vez primera en el año 2011 como un proyecto de investigación-acción por la Dirección de Evaluación Educativa de USET-SEPE; por sus resultados, en el año 2012 la propuesta pasa de ser proyecto a ser un Programa Estatal de la Secretaría de Educación Pública del Estado.

Esta propuesta surge con el objetivo de contrarrestar uno de los componentes del rezago educativo como son los indicadores de insuficiencia en el avance educativo del Estado de Tlaxcala, identificados a través de la Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE, 2011) el cual señala que 78,593 niños en la entidad registraron problemas de insuficiencia en los objetivos de aprendizaje. En cuanto a la tipificación de los centros escolares, los resultados señalan que las escuelas primarias comunitarias expresan una gran dispersión frente a las demás escuelas tanto rurales, urbanas públicas y particulares, ya que sus resultados son muy por debajo del promedio nacional. A partir de estos datos se diseñó un instrumento de trabajo priorizando su incidencia en los centros escolares ubicados en localidades marginadas y alumnos con bajo desempeño quienes regularmente no aprueban los ciclos escolares y que son considerados como los excluidos del sistema educativo.

Adicionalmente, datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación arrojaron para Tlaxcala que 96 de cada 100 niños que se matriculan terminan la primaria; de ese total solo 83 concluyen la educación secundaria esto significa que la tasa de deserción aumenta durante el tránsito de la educación primaria a la secundaria y que menos del 80 por ciento de los que inician la primaria concluyen la secundaria. El porcentaje de deserción se acentúa en los varones por su inserción temprana en la actividad laboral ubicándose en un 6.4 por ciento, mientras que en las mujeres solo representaba el 3.6 por ciento (INEE, 2009).

Estos datos motivan la creación de este proyecto que nace con el objetivo de generar prácticas educativas innovadoras en centros escolares seleccionados, a partir de una adecuada formación (capacitación) docente y una corresponsabilidad social que permitieran construir alternativas de inclusión basadas en las condiciones reales del alumno, de la familia, de la escuela y de su comunidad. Al estar enfocado a lograr que los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad dentro del sistema educativo mejoren significativamente su desempeño en la escuela se requería la participación activa y consciente de los diversos actores sociales y escolares que podían y debían intervenir para la solución del problema.

COMPONENTE TEÓRICO METODOLÓGICO

El referente teórico del proyecto encuentra sustento en lo que en educación se conoce como la investigación - acción, la cual ha destacado en las últimas décadas como una adecuada estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los docentes y facilita las innovaciones educativas con un impacto directo en el desarrollo de los centros escolares. El propósito de la investigación acción en comparación con gran parte de la investigación tradicional o fundamental, es resolver los problemas diarios e inmediatos de los profesores en ejercicio (McKernan, 2008). Por esta razón y en el entendido que el proyecto se trabajaría con alumnos de educación básica se recurrió a este enfoque para circunscribirlo teóricamente. La investigación acción ha sido definida como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella (Elliot, 2010) y pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas.

Los fundamentos de la investigación acción descansan inicialmente sobre tres aspectos que son: primero, que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian y conocen el entorno educativo; segundo, que la conducta está muy influida por el entorno social en el que se produce; y, tercero, que las metodologías cualitativas son las más adecuadas para investigar los entornos sociales complejos. Así entonces, este enfoque para el caso del proyecto que se explica permitió un abordaje integral de involucrarse en los espacios educativos con los profesores- investigadores – actores, adicionando los elementos contextuales de cada centro escolar que significó la necesidad de integrar a los padres de familia.

La exclusión educativa es resultado de la exclusión social, son fenómenos que están estrechamente vinculados y, en determinadas ocasiones, pueden verse reforzados mutuamente (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). El análisis desde la perspectiva educativa adquiere relevancia si consideramos que durante el periodo formativo y escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinadas personas y/o colectivos sociales atendiendo a un conjunto amplio de factores tanto personales como socioculturales (Contreras, 2009).

Dicha situación trae aparejada como consecuencia nuevas situaciones definitorias necesarias de estudiar y comprender; ya que hablar de exclusión social implica hablar de situaciones que se reflejan como producto de la desigualdad socioeconómica (González y Villagómez 2006), como es el caso de la segregación residencial en las zonas urbanas, subrayando que se “aísla a los pobres” (Itzcovich, 2012), siendo el caso de la segmentación educativa uno de los más sobresalientes.

Las desigualdades educativas posibilitan la convivencia de dos polos opuestos una que tiene acceso y oportunidades en todos los sentidos y la otra que carece de lo más elemental para poder matricularse y aprobar los primeros grados escolares. Esta exclusión se reproduce en las escuelas y en las aulas, por género, niveles de aprendizaje o condiciones socioeconómicas.

La exclusión educativa de manera general se manifiesta a través de dos aspectos fundamentales la reprobación y la deserción escolar los cuales son multivariantes e interdependientes UNICEF (2012). Hammond y coautores (2007) establecen una clasificación de elementos que componen a ambos aspectos, sobre la reprobación escolar señalan que se presenta básicamente por las siguientes razones:

a) falta de interés por parte de los alumnos para aprender; b) implementación de prácticas docentes tradicionales como dictados; c) falta de motivación en los alumnos; d) los alumnos no tienen hábitos de estudio; e) no asisten con regularidad por problemas familiares, falta de nutrición o porque desarrollan labores.

En cuanto a la deserción los aspectos que estas organizaciones detectan están agrupadas en dos partes, las relacionadas al aspecto personal y las de dominio familiar. Referente a las primeras mencionan: a) alguna discapacidad para aprender; b) alto número de horas de trabajo; c) baja asistencia; d) retención, reprobación y sobre edad; e) falta de esfuerzo; e) poca identificación con la escuela; f) bajas expectativas educativas g) bajos logros; y h) mal comportamiento y agresión temprana. En cuanto a las de dominio familiar son: a) bajo nivel educativo de los padres; b) gran número de hermanos; c) interrupción familiar; d) pocas expectativas educativas; e) movilidad familiar; f) poco contacto con la escuela; y, g) bullying en la escuela.

El modelo de trabajo se construyó a partir de una serie de principios elementales basados en la metodología de investigación-acción y transformación social para:

1. Promover la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje.
2. Motivar la acción consciente del alumno en la definición de sus entornos de vida, en el desarrollo de sus capacidades y en la construcción de sus conocimientos.
3. Fomentar el trabajo colectivo, es decir, la generación de grupos cuyos miembros se apoyan para aprender en colectivo.
4. Crear contextos favorables para la construcción de conocimientos sociales útiles para la vida.
5. Se fomenta el autodidactismo, la independencia y la autonomía, como forma de garantizar un desarrollo integral y sustentable de los alumnos.
6. Impulsar la conciencia y la responsabilidad comunitaria a través de la construcción de aprendizajes significativos para la acción social.
7. Plantear el diálogo, la tolerancia, el respeto y el compromiso social como elementos indispensables de la acción educativa.

Los principios del modelo estuvieron orientados dentro del campo de conocimiento de las competencias en el saber (contenidos conceptuales), saber hacer (contenidos procedimentales), ser (contenidos actitudinales) y convivir (aprendizajes para vivir con los demás). Es decir; aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos; principios universales y establecidos en el Foro Mundial de la Educación. Las reformas educativas actuales, señalan la necesidad de promover aquellas competencias que van dirigidas a favorecer la vida de las personas (Ramírez y Albarrán, 2009). En este sentido es importante que los docentes identifiquen que las competencias para la vida son desarrolladas de forma integral y holística por los estudiantes, por lo que no se puede decir de dónde a dónde llegan o dónde terminan; sin embargo para favorecer el trabajo pedagógico de los docentes el Proyecto Tuning para América Latina las ha clasificado en cuatro grandes grupos.

GRUPOS DE COMPETENCIA	SE LOGRA CUANDO EL ESTUDIANTE ES CAPAZ DE:
Aprendizaje permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender, evaluar y asumir su propio aprendizaje. • Desarrollar habilidades del pensamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> • Integrarse a la cultura escrita y matemática. • Movilizar diversos saberes socioculturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
Manejo de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar, evaluar y sistematizar información. • Pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos. • Analizar, sintetizar y aprovechar información.
Manejo de situaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y diseñar proyectos de vida. • Tener iniciativa para llevar a cabo los proyectos de vida. • Administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar lo que se presente. • Tomar decisiones. • Manejar la frustración. • Plantear y llevar un buen término procedimientos o alternativas para solucionar problemas.
Convivencia y vida en sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse con la naturaleza. • Aplicar normas sociales y valores. • Trabajar en equipo. • Dialogar. • Tomar acuerdos y resolver conflictos. • Desarrollar su sentido de pertenencia. • Reconocer y valorar la diversidad cultural y natural. • Promover una cultura de prevención y atención a la salud y al ambiente.

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Dado que el objetivo de *Educar sin Excluir* fue desarrollar un proceso de apoyo a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa a partir de componentes de reprobación escolar (una o más materias o grados), rezago educativo, deserción y situación socioeconómica; es decir, los que son excluidos dentro y fuera del aula se parte del reconocimiento de:

- Construir con los actores que participan en los diferentes sectores educativos estrategias innovadoras que mejoren la condición escolar.
- Establecer mecanismos para escuchar y conocer la realidad educativa desde quienes la experimentan: docentes, padres de familia y alumnos.
- Generar alternativas para desarrollar prácticas democráticas en las escuelas.
- Contribuir en la generación de alternativas de solución desde la participación del docente y el alumno.

Para lograr lo anterior se desarrollaron líneas de intervención sustentadas en cuatro estrategias fundamentales:

1. Capacitación a un cuerpo técnico de docentes para desarrollar el proyecto.
2. Fortalecer la formación de docentes frente a grupo con la vocación y sensibilización necesaria para atender las necesidades operativas del proyecto.
3. Creación de una red y plataforma educativa que permitiera una amplia participación y comunicación solidaria en el análisis de la problemática educativa y en la construcción de alternativas didácticas en línea.
4. Enfrentar directamente las causas de la exclusión a partir de un proceso participativo y de creciente conciencia por parte de los actores principales acerca de las potencialidades con las que cuentan para enfrentar este problema.

En los meses de julio y agosto se trabajó en cada una de las sedes, el programa se estructuró a partir de módulos considerando los tiempos disponibles y la pertinencia de los mismos, en el sentido del enfoque de intervención pedagógico, relacionado con la necesidad de revertir el impacto de los mecanismos de exclusión que en muchas ocasiones pone en juego el “mundo escolarizado”; estos atendieron los aspectos de: conciencia y situación escolar; manejo de estrés académico; herramientas de análisis y estudio; conciencia de para qué aprender; aprender a mejorar el clima de clase; ajustes en su casa para poder estudiar mejor, y; desarrollo de autonomía y autoestima.

Las características de los módulos son las siguientes:

Módulo 1. Es divertido aprender a aprender. El alumno comienza a poner en práctica su plan de mejora, en el cual considera una estrategia relacionada con la necesidad de aprender a aprender.

Módulo 2. Descubriendo mi creatividad. Desarrollan las capacidades de imaginación y de creatividad. El desarrollo de estos aspectos seguramente mejorará la forma en que los alumnos se perciben a sí mismos y el cómo y cuánto valoran sus propias capacidades y fortalezas.

Módulo 3. La escuela, mi familia y yo. Aborda la problemática del alumno en la escuela, entendido esto, como la relación que los alumnos mantienen entre sí y con los maestros y directivos.

Módulo 4. Descubro, aprendo y transformo. Atiende lo relacionado con las potencialidades que los alumnos poseen para cambiar su entorno inmediato.

Módulo 5. Elaborando mi proyecto de vida. En este módulo se abordan los niveles de logro por asignatura y la forma en que enfrentará su solución.

La selección de las escuelas participantes se realizó en función de cuatro criterios:

1. *Nivel de marginación socioeconómica:* A partir de datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2010) y del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010).
2. *Nivel de insuficiencia en el aprovechamiento escolar:* Con datos de la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE, 2011) y del seguimiento de los informes bimensuales de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (2011 y 2012).
3. *Escuelas y municipios voluntarios.* Que solicitaron la intervención del programa.
4. *Escuelas que no participan en programas federales:* Se tomó en cuenta que no participaran en “Escuela Siempre Abierta” y “Escuela de Tiempo Completo”.

Como parte del programa se les proporcionaron material bibliográfico y de apoyo a los alumnos, maestros y padres de familia.

EL PERSONAL DOCENTE-FACILITADORES

El objetivo de Educar sin Excluir fue desarrollar un proceso de apoyo a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa a partir de componentes de reprobación escolar (una o más materias o grados), rezago educativo, deserción y situación socioeconómica; es decir los que son excluidos dentro y fuera del aula.

Para lograr el propósito se partió del reconocimiento de: a) construir con los actores que participan en los diferentes sectores educativos estrategias innovadoras que mejoren su condición escolar; b) establecer mecanismos de atención para escuchar y conocer la realidad educativa desde quienes la experimentan: docentes, padres de familia y alumnos; c) generar alternativas para desarrollar prácticas democráticas en las escuelas; d) contribuir en la generación de alternativas de solución desde la participación del docente y el alumno (véase figura 1)

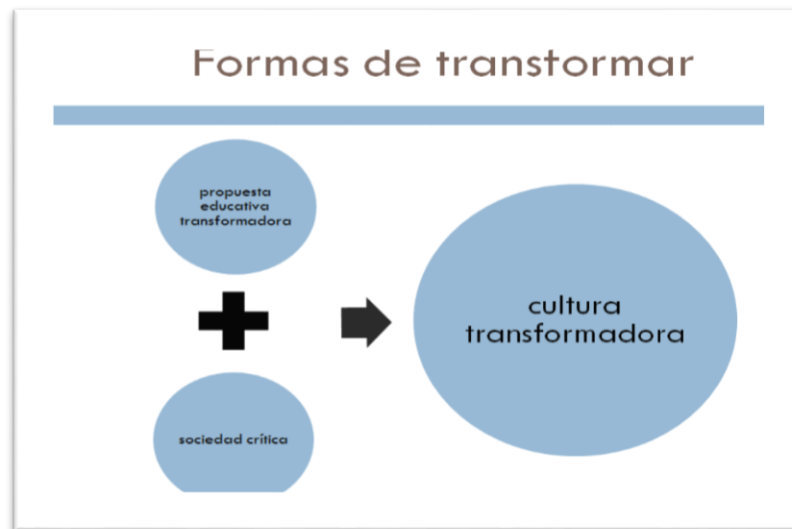


Figura 1: Cultura transformadora

Para ello se requirió de un cuerpo técnico pedagógico de docentes facilitadores normalistas y universitarios (con formación pedagógica) recién egresados, quienes percibían 152 salarios mínimos y los coordinadores 186 salarios quienes tuvieron que cubrir con la calendarización del programa en sus dos ediciones en su fase de intervención inició a partir de la segunda quincena de junio con el proceso de formación y capacitación de los facilitadores y concluyó en la tercera semana de agosto.

El proyecto tuvo la intención de apoyar con oportunidades de empleo a recién egresados de las diversas instituciones de educación superior en la entidad. El proceso para la selección de los facilitadores incluyó una entrevista diseñada y aplicada por los asesores pedagógicos de la Dirección de Evaluación de la USET-SEPE para identificar el nivel de preparación y competencia para la atención de la problemática educativa y evidenciar las posibilidades de respuesta e intervención ante una situación real.

Los aspirantes eran egresados principalmente de las siguientes instituciones:

- Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Escuela Normal Urbana de Tlaxcala "Lic. Emilio Sánchez Piedras".
- Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" de Panotla, Tlaxcala.

- Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala (CESCET).
- Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 291) de San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala.
- Escuela de Educación Física “Revolución Mexicana” de Tlaxcala.

Posterior al proceso de selección de los facilitadores se llevó a cabo una capacitación intensiva que tuvo las características generales siguientes:

- Sistema educativo en su conjunto.
- Taller de construcción colectiva para la elaboración del modelo pedagógico.
- Establecimiento de los principios del proyecto, metodología y contenidos generales para el trabajo en los grupos.
- Determinación de la forma en que se organizaría, documentaría y sistematizaría la experiencia
- Capacitación en técnicas de risoterapia y actividades artísticas para reproducirla en los niños
- Explicación de la plataforma “EDMODO” que tendrían como herramienta para compartir recursos y experiencias para solucionar problemas.
- De manera específica la capacitación se desarrolló en cuatro momentos: Escucharnos, reconocernos y desprejuiciarnos, recuperar la confianza y reaprender, construir el nuevo conocimiento y aplicar el nuevo conocimiento

Como productos particulares para el desarrollo del taller se diseñaron las herramientas didácticas siguientes:

1. La estructura básica de un día de trabajo.
2. Elaboración del plan de trabajo con su diagnóstico, objetivos, estrategias, medios y seguimiento.
3. Bitácora del facilitador.
4. Guía de análisis del facilitador
5. Cuestionario de diagnóstico para la problemática del alumno
6. Autoevaluación de las prácticas de los facilitadores.
7. Encuesta sobre valores, habilidades del pensamiento y conocimientos básicos para los alumnos de primaria y secundaria
8. Perfil del facilitador del proyecto “Educar sin excluir”
9. Elementos para el debate y la reflexión
10. Momentos del proceso de aprendizaje.

Para la asignación de las escuelas a los facilitadores la coordinación del programa consideró los siguientes criterios: El perfil profesional del facilitador, la cercanía geográfica de la escuela con el domicilio particular referido, la formación de equipos de trabajo multidisciplinarios para enriquecer el trabajo pedagógico, y de acuerdo a las necesidades presentadas en el programa.

RESULTADOS

Durante el año 2011 se atendieron 10 municipios y 16 para el 2012, reflejando comparativamente un aumento. Como resultado se tienen 26 municipios atendidos en este programa, con un impacto regional de 451 escuelas primarias y 184 escuelas secundarias (635 totales) en 61 escuelas sede, beneficiando a 5,136 alumnos.

Conviene señalar, que si bien el proyecto partió de la necesidad de apoyar a los alumnos con bajo desempeño y en situación de reprobación del ciclo escolar, la convocatoria para que se inscribieran los niños no fue obligatoria ya que solo se les indujo para que a partir de la experiencia de las primeras semanas, alumnos y padres de familia decidieran su permanencia durante todo el verano. La principal estadística que se obtuvo fue que el nivel de deserción fue del cero por ciento, derivado del agrado manifestado por los estudiantes, la diversidad de actividades y sobre todo la calidad humana y de respeto hacia los alumnos.

Debido a que el curso tuvo como centro de interés a los alumnos predominaron durante las sesiones las actividades interactivas y de retroalimentación, esto permitió en muy poco tiempo transformar la inseguridad con la que los alumnos se expresaban y actuaban, a la confianza obtenida cuando el docente respaldaba sus iniciativas. De 1086 niños con bajo rendimiento escolar atendidos en nivel secundaria en el año 2012, 382 (35%) se encontraban en situación de reprobación de una o más materias, de los cuales el 98.7% logró aprobar sus asignaturas.

Al ser uno de los propósitos del curso llevar a cabo sesiones dinámicas, los alumnos descubrieron formas divertidas de aprender y de llevar a cabo trabajo en equipo y sobre todo de desarrollar sus destrezas, habilidades y capacidades; situación que dejó en entredicho la constante señalización tradicional que se hace del alumno como incompetente y reprobado. El respaldo de padres de familia y autoridades fue fundamental ya que se requirieron insumos para el traslado de los alumnos de sus lugares de residencia a las escuelas sedes. Esta situación generó en los alumnos una conducta de apoyo e integración sin la presencia de docentes y padres.

Adicionalmente a la mejora en los resultados arriba señalados se obtuvieron los siguientes productos materiales revista del proyecto, presentaciones a diferentes figuras del sistema educativo, video oficial, empleo a facilitadores a través de contratos, clases modelo y propuesta de crear una red de educadores.

Otro dato importante derivado del impacto que tuvo el proyecto en la disminución de los efectos negativos en el rendimiento escolar, el desarrollo de una práctica docente más activa y creativa y el involucramiento de los distintos actores educativos y sociales para atender la problemática escolar, fue que los facilitadores adquirieron experiencia docente, el conocimiento de sus potencialidades, la mejora de sus habilidades docentes y la oportunidad de obtener espacios laborales, esto último se reflejó en lo siguiente:

- De los 228 facilitadores que presentaron examen para adquirir una plaza dentro del sector educativo público, 20 la obtuvieron en la entidad y 35 en otros estados del país.
- El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) solicitó para desarrollar un programa de asesoría pedagógica por acompañamiento a 24

de los facilitadores en el estado de Tlaxcala y 85 para el estado de Querétaro con un contrato para un ciclo escolar.

- Se crearon diez empleos para los docentes del proyecto con el fin de reforzar proyectos de trabajo educativo con la iniciativa de padres de familia y escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública.

CONCLUSIONES

Derivado de la experiencia desarrollada en este proyecto se ratifica el hecho de que en todos los programas y acciones educativas el papel del docente tiene una importancia fundamental por lo que es conveniente en la formación de los docentes considerar lo siguiente: (véase figura 2)

- Los docentes deben ser formados como agentes de transformación social
- Su formación debe ser permanente y su práctica debe ser mejorada a través de la asesoría o acompañamiento.
- La formación docente debe enfocarse a la escucha atenta, la facilitación de aprendizajes, la creatividad y la innovación.
- El docente debe ser un constructor permanente de alternativas educativas acordes a la realidad en la que trabaja.
- Debe partir del conocimiento de sus alumnos.
- Debe manejar el programa como un referente que le apoye en el desarrollo de sus propuestas pedagógicas.
- La experiencia durante la formación ofrece a los jóvenes una base propicia para su inserción profesional, además de que puede facilitar la formación de educadores competentes para el mercado laboral.
- Desarrollar una visión integral de la problemática escolar desde su formación.
- Familiarizarse, desde su formación con aspectos específicos del mundo laboral, como: comunicación con sus superiores, puntualidad, responsabilidad, relación con compañeros de trabajo, etcétera.
- Puede mejorar el nivel de empleabilidad de jóvenes educadores, con base en una formación más apegada a la realidad del mercado laboral y a las demandas reales de la sociedad.
- Debe considerar al alumno como el eje central de su trabajo.

El camino de la transformación

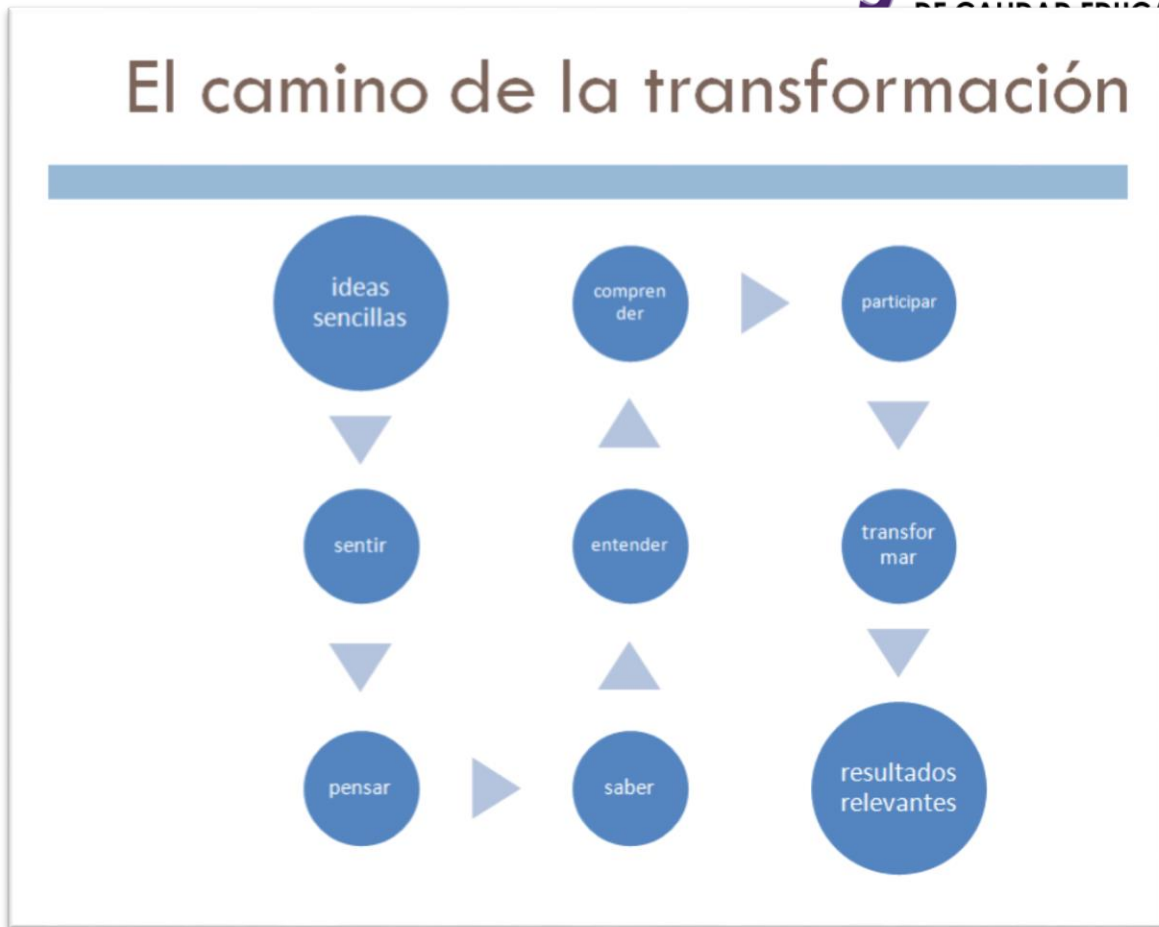


Figura 2: El camino de la transformación

El desarrollo de este proyecto permitió construir un modelo pedagógico de inclusión educativa con evidencias cualitativas en la mejora de los niveles de autoestima y adquisición de estrategias de aprendizaje en los alumnos participantes, fortalecimiento del interés y gusto por la asistencia escolar por parte de los alumnos, padres de familia y una eficaz colaboración con las autoridades y servicios municipales, así como enriquecimiento del conocimiento sobre formación docente, alumnos, procesos de aprendizaje, disciplina, padres de familia, comunidad educativa, espacios escolares, currículum y evaluación.

La propuesta, si bien es incipiente, en la medida que se consolide puede incidir con mayor profundidad en la formación de los futuros docentes con otro esquema de valores y sensibilidad en el quehacer docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL. (2010). *Resultados de Pobreza a Nivel Nacional y por Entidad Federativa*. México.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO. (2010). *Índice Nacional de Marginación socioeconómica municipal*. México.
- Contreras, E. (2009). “Marginalidad, pobreza y exclusión en América Latina. Continuidades y rupturas entre los años sesenta y los albores del siglo XXI”, en Rodríguez, F. (coord.), *Pobreza y Geografía*, IIEc-UNAM, CRIM-UNAM, México.
- González, M. y Villagómez, P. (2006). “Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social”, en Saraví, Gonzalo, *De la pobreza a la exclusión*. CIESAS, México y Prometeo, Buenos Aires.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata. España.
- _____ (2010). *La investigación – acción en educación*. Ediciones Morata, sexta edición. España.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2012). *Completar la escuela, un derecho para crecer, un deber para compartir*. Foro Mundial de la Educación (2000). Dakar.
- Hammond, et. Al. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*, Clemson University – National Dropout Prevention Center/Network.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2009). *Panorama Educativo de México*. México.
- Itzcovich, Gabriela (2012). “Inclusión educativa en contextos de segregación espacial” en *Alas para la equidad*, Órgano Informativo del Consejo Nacional de Fomento Educativo, Año 4 Núm. 38.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión”, *Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 13 Núm. 3.
- McKernan, J. (2008). *Investigación - acción y currículum*. Ediciones Morata, tercera edición. España.
- Ramírez, M. y Albarrán, A. (2009). *Guía para evaluar por competencias*. Editorial Trillas. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares*. México.
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Tlaxcala (2011 y 2012) “Informes bimensuales de las áreas de control escolar”. México.

LA POLÍTICA DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN BAJA CALIFORNIA

Eje temático 2: Políticas educativas y realidad Latinoamericana

Autores:

Catalina G. Ortiz Macías

Jesús Ortiz Figueroa

Juan Carlos Madrueño Pinto¹

Resumen

El objetivo general de este trabajo es conocer y explicar la trayectoria de la política de profesionalización docente instrumentada en Baja California desde 1992, como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. El marco teórico se basa en aportes del campo de estudio de la política educativa, desde la óptica de la sociológica crítica. Los datos, que son en su mayoría cualitativos, se derivan de entrevistas a profundidad con actores clave: responsables políticos y docentes destinatarios, así como en el análisis de documentos. Los hallazgos más importantes son los siguientes: a) la política de profesionalización docente es un proceso necesario y de gran importancia para la mejora de la práctica pedagógica, pero debe analizarse críticamente desde los modelos estructurales, las dinámicas y relaciones antidemocráticas que pudiera estar reproduciendo, pues estos elementos han demostrado actuar en perjuicio del desarrollo de la enseñanza como profesión; b) en Baja California la instrumentación de la política se apoyó en un modelo gerencial que contribuyó a la construcción durante más de dos décadas, de un patrón de profesionalización docente único para todo el país, con un fuerte énfasis en el control y la regulación desde fuera; b) una serie de estrategias políticas derivadas de modelos democráticos alternativos debe tomarse seriamente en cuenta a fin de dar un giro la política para revertir el papel marginal que ha sido asignado a los profesionales de la educación en relación con la determinación de prioridades, planificación, regulación y evaluación de su propio desarrollo profesional. De lo contrario, los esfuerzos realizados no podrán verse proyectados en una auténtica profesionalización de los maestros.

Palabras Clave: Política de profesionalización docente, educación básica, modelo gerencial, Baja California.

¹ Institución de procedencia: "Escuela Normal Fronteriza Tijuana". Tijuana, Baja California, México.

Correo electrónico de los autores:

c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

jc.madrueño@normalfronterizatijuana.edu.mx

Actualmente en México, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y sus 32 Instancias Estatales de Formación Continua (IEFC); dirige la operación del Programa Nacional del Sistema de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio (PNSFCSP). Por medio de este programa, el gobierno canaliza grandes esfuerzos y recursos para que año con año, más de un millón de maestros de educación básica en el país tengan la posibilidad de ser profesionalizados.

Esta política de profesionalización docente tiene sus antecedentes, a nivel nacional, en el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 y en la Ley General de Educación (LGE) de 1993, donde se prescribe el avanzar hacia la regulación de un sistema de actualización, capacitación y formación profesional de los maestros de educación básica, y se estipula que la autoridad educativa federal regulará dicho sistema.

Desde sus inicios, la construcción de esta política se ha basado en el reconocimiento del papel fundamental que juegan los maestros en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, por tanto, como se sostiene en el ANMEB: “los maestros requieren de procesos formativos pertinentes a lo largo de su vida profesional que tengan un mayor impacto en la mejora de sus prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de sus estudiantes” (ANMEB, 1992).

Aunque la trascendencia de dichos procesos formativos a lo largo de la vida profesional, también llamados Formación Continua (FC) de maestros en servicio o Desarrollo Profesional Docente (DPD), goza de consenso internacional y ha tenido un lugar estratégico en las agendas de política educativa a escala global, nacional y local en los últimos 20 años; la manera en se ha interpretado al DPD en México, primordialmente como un programa de cursos de actualización tomados por los profesores al comienzo de un nuevo ciclo escolar, o en otros momentos específicos durante el año, ha contribuido a que el desarrollo profesional se asuma sobre todo, como algo externo a los maestros "hecho para ellos" en vez de "con ellos", con un enfoque en el "programa" que instruye sobre “estrategias” y "deberes" a cargo de expertos.

Es así que la política de profesionalización docente desarrollada por el gobierno federal a partir de 1992, se concentró en la impartición de una serie de cursos de actualización, con el objetivo de “transmitir un conocimiento [a los docentes] sobre la reformulación de contenido y materiales para la educación básica” (ANMEB, 1992). Desde esta visión, “la actividad más amplia para el desarrollo profesional de los maestros debía concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado a los tres niveles de educación básica” (CGF y CGE, diciembre 12, 1996).

Hoy en día, la interpretación del DPD no ha cambiado sustancialmente, el programa nacional vigente de formación continua y superación profesional, considera que ser un “docente formado y/o profesionalizado” significa haber recibido alguno de los servicios de formación continua (cursos, diplomados, especialidades y posgrados)

ofertados por la DGFCMS, por conducto del Catálogo Nacional de Especialidades de Actualización y Superación Profesional.

Sin embargo, la profundización en el análisis de esta política, va dejando claro cómo la concepción del DPD que ha predominado, es tan sólo una manifestación del modelo de profesionalización desde el cual se le ha dado continuidad a lo largo de dos décadas en el país, cimentado en mecanismos gerenciales y de mercado.

El objetivo de esta investigación es precisamente conocer y explicar desde una perspectiva crítica, el proceso histórico de la política de profesionalización docente en Baja California atendiendo al modelo que se ha seguido a lo largo de su implementación. Para ello se trabaja en el análisis de documentos y textos de la política locales, y de manera importante, en entrevistas realizadas a diferentes actores clave de la política de profesionalización docente en Baja California: coordinadores de la Instancia Estatal de Actualización (IEA), de los Centros de Maestros (CdeM), a Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's) y a maestros en servicio.

Entender y hacer explícito el modelo de profesionalización docente que ha predominado en el contexto de la práctica, contribuirá a la localización de problemas estratégicos de la política y por ende, a estar en mayores posibilidades de generar vías de solución también estratégicas.

Antecedentes

En 1992, el proceso de descentralización educativa que se había iniciado en Baja California -así como en todas las entidades del país-, formaba parte de la generación de reformas de descentralización que se venían dando no sólo en México, sino en otros países de América Latina, desde los años ochenta. Sin embargo, con el ANMEB se introdujeron también reformas de focalización y de mercantilización, éstas últimas son identificadas por los estudiosos de las políticas sociales en América Latina, como parte de la segunda generación de reformas -de los años 90-. Tanto la generación de reformas de descentralización y focalización, como las de mercantilización, han sido distinguidas como las reformas del consenso de Washington².

²“El Consenso de Washington” marca el comienzo de la era de globalización neoliberal, este consistió en el establecimiento de un conjunto de prescripciones políticas, que llegaron a ser globalizadas por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), sobre todo en los países en desarrollo. Durante la crisis de la deuda en la década de los 80, el BM y el FMI, hicieron nuevos préstamos a los países -para que pudieran recuperarse- bajo ciertas cláusulas condicionales, cuyo cumplimiento implicaba la aceptación de la puesta en marcha de políticas de ajuste estructural que los comprometían a una participación activa en el mercado mundial a través de la privatización, la desregulación y el libre comercio.

Tanto en México como en los demás países que recibieron préstamos del BM, las medidas de política educativa fueron muy similares en su contenido, porque tuvieron como base el modelo estándar de políticas del BM (Mundy, 2002: 490). La adhesión de México al este modelo estándar fue evidente, sobre todo a partir del gobierno de Carlos Salinas en su impulso a la “Modernización de la educación”.

Los tres ejes de política que se ponen en marcha en Baja California a través de ANMEB en 1992, proyectan claramente estas generaciones de reformas. Si bien la descentralización educativa es la que resulta más evidente, la focalización se concretó en la reforma a los planes y programas de estudio de la educación básica y normal³. Y la mercantilización, como lo veremos en el último apartado de este capítulo –sobre la base de la descentralización y la focalización-, direccionó la política de profesionalización docente.

La generación de reformas de mercantilización que predominaron en América Latina en los años 90, ha sido ampliamente estudiada por académicos latinoamericanos⁴ especialmente en su aplicación a la esfera de la salud pública⁵. En este análisis, se ubica a la política de profesionalización docente en Baja California como un proceso que ha sido moldeado bajo el calor de estas tres generaciones de reformas: de descentralización, de focalización y de mercantilización. A partir de este trasfondo, se va definiendo a lo largo de su trayectoria, como una política gerencial y de mercado⁶.

La profesionalización docente en Baja California a partir de 1992

³ La reforma a los planes y programas de la educación básica obedeció a esta determinación de focalizarlos (o reducirlos) a los contenidos mínimos básicos valorados en términos de su capacidad de recuperar la inversión hecha, a través del incremento de la calidad del capital humano. Por tanto, se debían enfatizar los contenidos “verdaderamente esenciales”, se declara entonces que “el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas” (ANMEB, 1992: V). Al mismo tiempo quedaban focalizados los contenidos de los programas emergentes de actualización magisteriales, al manejo de esos contenidos mínimos básicos y al empleo de métodos simplificados, orientados a formar competencias efectivas y comprobables (Latapí, 1999).

⁴ Por ejemplo, el grupo de trabajo llamado Pobreza y Políticas Sociales, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) -la red académica más grande de América Latina-, lleva más de 20 años estudiando las reformas sociales que se dieron desde los años 80 y las han dividido en tres generaciones de reformas: de descentralización, de mercantilización y las actuales, a partir de año 2000, de universalización.

⁵ El establecimiento y desarrollo de políticas de mercantilización, ha sido parte de un proceso global, Leys (2001) hace un estudio muy completo de este fenómeno aterrizado en la esfera de la televisión y salud pública en Gran Bretaña.

⁶ Impulsada desde el paradigma de la nueva gerencia pública, que a finales del siglo XX comenzó a ser adoptado en el país por el gobierno federal. Aguilar (1996: 196), refiriéndose a las reformas impulsadas por el gobierno salinista afirma que se dio “El renacimiento de las tendencias eficientistas y racionalizadoras en la administración pública, con técnicas administrativas provenientes de la iniciativa privada, a la manera de la reciente escuela de “Gerencia publica [...]”. El énfasis se puso en la mejora de los sistemas de gestión, introduciendo cambios organizativos y tecnológicos, evaluando los procesos, reordenando el empleo de recursos para obtener mejores y mayores resultados con costos menores (PME, 1989:14). Dentro de esta visión se pone en primer término los aspectos económico/gerenciales para el cambio, por tanto, el reto del sistema educativo se sitúa en “asegurar la calidad de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la productividad” (PME, 1989:14) y la correspondiente vigilancia y control del proceso (aquí agregar los binomios, los que piensan y los que ejecutan).

En los años antes de la firma del ANMEB -que marca el inicio de la política pública de profesionalización docente en México-, la organización de las actividades de formación continua y superación profesional del magisterio en Baja California no estaba concentrada bajo la responsabilidad de una única institución estatal o federal. Era una actividad que se atendía directamente por los niveles y modalidades educativas, y por su pertenencia ya sea al sistema educativo federal o al estatal.

El sistema educativo federal estaba representado en el estado por la Dirección Federal de Educación Pública (DFEP) dependiente directa de la SEP y prestaba los Servicios Coordinados de Educación Pública en Baja California (SCEP). En el sistema de educación básica federal, eran las jefaturas de sector y la supervisiones federales escolares quienes en su programación operativa planeaban acciones que consideraban convenientes para sus docentes, como cursos, talleres, pláticas, conferencias y foros, que se realizaban según el tipo de gestión: por la escuela, la zona, el sector o el mismo nivel educativo.

Una maestra entrevistada, que trabajaba en la supervisión de una zona escolar de primaria en los años 80, habla al respecto:

En la supervisión, lo que principalmente hacíamos era organizar algunos cursos con los directivos para llevarlos a cabo con los maestros, los elaborábamos atendiendo a diferentes necesidades de formación que se tenían o detectaban, y una tarea importante era también capacitar sobre las reformas educativas que se daban.

Los niveles educativos recibían una partida presupuestal para el desarrollo de estas actividades, y las atendían directamente. También tenían acceso a recursos materiales como infraestructura y equipo técnico, y la facultad de comisionar a docentes como asesores técnicos para que apoyaran en las tareas de desarrollo profesional. Paralelamente, los docentes que dependían de la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS) del estado, llevaban a cabo sus propias actividades.

Un ejemplo de las acciones que los niveles educativos organizaban para el desarrollo profesional eran las “Jornadas pedagógicas”. En la constancia de participación que guarda una maestra que asistió en 1990 a la jornada realizada durante la última semana de agosto, aparece la lista de las temáticas de los cursos que fueron impartidos: La educación primaria, un reto para el maestro; Cartografía de Baja California; Evaluación de los aprendizajes; Ecología y reciclaje; La enseñanza de las matemáticas. La constancia está emitida por el Sector de Supervisión Primaria N°4 y la Inspección Escolar de la Zona 28.

Sin embargo, como narra una profesora que en los años 90 era asesora técnica:

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, a los niveles educativos se les desligó de esta función sustantiva [refiriéndose a la toma de decisiones respecto a las actividades de actualización]. La forma de planear la actualización docente se fue modificando, no sólo en la manera de elegir sus temáticas, modalidades y la forma de programarlas, sino que también implicó otro tipo de relación institucional en donde la actualización es un servicio que se empieza a brindar por parte del estado.

Las palabras de esta maestra dan cuenta de la profesionalización docente impulsada por el gobierno federal a partir del ANMEB, centralizó de tajo el control de las actividades de actualización docente.

¿Una nueva forma de profesionalización docente?

Inmediatamente después de haberse firmado el ANMEB en mayo de 1992 - excepto por el gobernador panista, Ruffo Appel, de Baja California, que lo firmaría hasta diciembre, después de haberlo revisado a detalle⁷, e incluso antes de la creación del ISEP en Baja California-, la SEP bajó el Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) al estado, por medio de la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California (SEBS) y los Servicios Coordinados de Educación Pública en Baja California (SCEP).

Sus objetivos generales apuntaban a 1) Fortalecer en el corto plazo los conocimientos de los maestros para realizar su labor docente y propiciar condiciones que los motivaran hacia la actualización permanente (en preescolar sobre el Programa de Educación Preescolar 1992; en primaria con relación al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos; y en secundaria para la implantación del plan de estudios por asignaturas); 2) Reforzar el federalismo educativo; y, 3) Consolidar un marco nacional para la actualización permanente de los maestros, basado en el seguimiento y evaluación del programa (PEAM, 1992).

El mismo mes de mayo en que se había firmado el ANMEB, se comenzaron a hacer las gestiones desde la SEP, para establecer en Baja California las condiciones que requería la rápida organización de un evento de capacitación masivo –dirigido a más de 25000 docentes- a través del cual se implantaba una nueva forma de profesionalización. ¿Qué era lo nuevo? Los elementos que van respondiendo a esta pregunta, al mismo tiempo van dando forma a lo nuevo: un modelo de profesionalización docente gerencial.

Un primer aspecto del cambio estaba relacionado con la jerarquía. Para la operación del PEAM se había establecido una cadena de mando encabezada por una Coordinación Nacional dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, que bajaba las órdenes de ejecución a una emergente Coordinación Estatal -era la primera vez que en Baja California se nombraba a un coordinador general de actualización para los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria-. La Coordinación Estatal fue conformada apresuradamente, se logró seleccionar un grupo de docentes a quienes se les refirió como los "expertos", que fueron capacitados directamente por la Coordinación Nacional. Estos, a su vez, capacitaron a los docentes que serían los instructores estatales. Fueron los instructores estatales quienes trabajaron en un primer momento con los supervisores y directivos de las escuelas. Al final de la cadena, los supervisores y directivos impartieron el curso de actualización a los docentes, por zona escolar –siguiendo la conocida estrategia “en cascada”-.

Las constancias entregadas a los maestros participantes fueron emitidas por la

⁷Como lo refiere Reyes (2009).

Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California (SEBSC) y los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP) de la Dirección Federal de Educación Pública en la entidad. Pero específicamente es “La Coordinación Estatal del Programa Emergente de Actualización del Maestro”, que se pone en la constancia, como la dependencia responsable directa. Se indica que el curso fue de 30 horas, del 20 al 26 de agosto de 1992, como parte del PEAM. El documento es avalado por dos firmas, la del inspector de la zona y la del director de la escuela.

Uno de los profesores destinatarios narra:

En esa época fueron los primeros cursos que tuvimos, por decreto nacional, para capacitarnos para la nueva reforma, de esa manera no estábamos tan desfasados en los cambios que había, como por ejemplo, en los diseños de los propósitos y contenidos de las materias [...] Les llamamos los cursos nacionales. No los veíamos como una especie de formación, sino únicamente para darnos a conocer los cambios. En realidad variaban más los términos con que tendríamos que llamar a las cosas, pero en el fondo, muchas cosas quedaban igual, solamente que había que organizarlas de manera diferente; por ejemplo, contenidos que se daban en un grado, había que darles otra secuencia y darlos en otro grado escolar. La primera vez nos reunieron por zonas en escuelas. Después se daban en las diferentes escuelas, por los directores.

Este primer paso en la instrumentación de la política de profesionalización docente –proyectada a futuro, como un sistema de formación continua y superación profesional, en su fase final o cúspide-, estaba siendo percibida por los docentes como parte de un proyecto gubernamental para informarles sobre las reformas y darles indicaciones. Los cambios más sobresalientes estaban en el ámbito de lo organizacional y administrativo, más que en el impacto que pudieran tener en sus prácticas docentes. Lo más novedoso resultaba la manera masiva y centralmente dirigida por la SEP, de bajar la actualización magisterial, su carácter obligatorio, y su formato estandarizado para todos los maestros del país.

Igualmente sin precedentes, eran los cambios estructurales generados para llevar a cabo estos cursos –como la creación de la coordinación nacional y la coordinación estatal. La adaptación de espacios, principalmente dentro de edificios de secundarias públicas, para este programa, donde se instalaron equipos de antenas parabólicas, videocaseteras y televisores para que, mediante señal satelital, se continuara -después del primer curso intensivo de 30 horas- la actualización a lo largo del periodo escolar, con estrategias de educación a distancia⁸. Además, se dio un apoyo económico a los instructores, mientras que a los miles de docentes que asistieron a recibir el curso, se les dio un incentivo económico diario para alimentos y transporte.

Pero el incentivo económico que sería decisivo por su impacto en las actividades

⁸ Estas sedes provisionales de actualización, instaladas para el PEAM, son las que posteriormente se convirtieron en los Centros de Maestros.

de formación continua, no precisamente para este programa, sino de la política de profesionalización –Programa de Actualización del Maestro (PAM), Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (PSNFCSP)- que le siguieron a lo largo de los últimos 20 años, sería el otorgado a través del programa de Carrera Magisterial (CM), también puesto en marcha a partir de la firma de ANMEB, pero oficialmente establecido en enero de 1993⁹.

Desde su inicio los programas de actualización magisterial se vincularon directamente al programa de Carrera Magisterial, a los maestros que asistieron a los cursos de actualización se les informó sobre la creación en puerta del nuevo programa de estímulos, a través del cual, se le otorgaría un valor en puntos a cada maestro por concepto de actualización y superación permanente, que tendría impacto en el aumento salarial.

La nueva forma de profesionalización docente que se estaba gestando en Baja California, basada en principios organizacionales, estrategias, métodos e incentivos, parecían estar más encaminada a fungir como medio de control externo del trabajo docente que como proceso generador de desarrollo profesional.

La implementación del PRONAP en baja california en 1997

Un segundo periodo en la instrumentación de la política de profesionalización docente en Baja California se abre cuando se transita de los programas emergentes de actualización -PEAM y PAM- a la operación del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en 1997.

El Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo; el Gobernador del estado de Baja California, Héctor Terán y el titular de la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California, Virgilio Muñoz, firmaron el “Convenio para la extensión del PRONAP” el 12 de diciembre de 1996, un documento que especificaba las acciones que comprendía el programa y los compromisos adquiridos por las partes, para su implementación.

Estas acciones consistían en: la realización de talleres generales para los docentes enfocados al conocimiento y aprovechamiento de los materiales educativos; la oferta de cursos nacionales de actualización, su evaluación y acreditación; la generación de otras actividades para ampliar la oferta y cobertura de actualización; la instalación y funcionamiento de centros de maestros; así como la planeación y evaluación de las acciones, resultados e impacto del programa.

Sin embargo, en lo relativo a la distribución de las tareas que se requieren para llevar a cabo las acciones estipuladas en el convenio, se aplica una lógica gerencial. Se crean binarios donde, a la SEP se le atribuyen las tareas de “diseñar, producir, entregar, coordinar, asesorar”; mientras que a la autoridad educativa estatal, se le asignan las

⁹ El programa de Carrera Magisterial se creó el 14 de enero de 1993, sin embargo, los maestros recibieron el estímulo monetario promovido a través de este programa con retroactivo a septiembre de 1992.

tareas de “promover, distribuir, garantizar la realización de acciones de capacitación y reportar” (CGF y CGE, 1996). De acuerdo con Groundwater-Smith y Campbell (2010: 201), esta creación de binarios, donde un cuerpo se involucra en el diseño del desarrollo profesional y otro se avoca a implementarlo; donde un grupo tiene el poder y la agencia y el otro se posiciona como un mero funcionario; donde un grupo es visto como responsable de la labor intelectual y el otro de la actividad práctica; hacen que la contribución a un auténtico aprendizaje profesional sea improbable en el mejor de los casos, y a que se genere una fuerte resistencia en el peor.

Pero, bajo esta línea de razonamiento gerencial, específicamente se establecen como facultades de la SEP¹⁰, proponer políticas y planes para la profesionalización, elaborar programas, diseñar materiales de estudio y guías de trabajo, proponer los criterios de evaluación y las normas que regulen el sistema nacional de profesionalización. Diseñar y producir los talleres generales y los cursos nacionales; producir y/o adquirir los programas televisivos de apoyo a la actualización –para su distribución en los centros de maestros-; diseñar, producir y entregar a las autoridades educativas de la entidad, los lineamientos para la administración, seguimiento y evaluación del PRONAP; diseñar, producir y coordinar la aplicación de los exámenes nacionales para la acreditación de los cursos nacionales de actualización en la entidad; y proporcionar las asesorías solicitadas por las autoridades educativas de la entidad, respecto a la operación del PRONAP.

Mientras que el gobierno de Baja California, por medio de la SEBS, se comprometía a crear una instancia técnica estatal, con un equipo dedicado a implementar las actividades del programa, bajo la conducción de un responsable general de actualización; a llevar a cabo la distribución de los materiales educativos; a destinar los espacios físicos para la instalación de centros de maestros, darles mantenimiento, así como asignar el personal para coordinarlos y atenderlos. También se encargaría de la aplicación de formatos para registro y seguimiento de las acciones del programa y de sus participantes, al igual que de la entrega de información y reportes solicitados por la SEP.

A grandes rasgos, la estructura organizativa establecida para la implementación del programa en la entidad, respondía al esquema piramidal de la jerarquía directiva que representa al tradicional modelo gerencial (Ver Esquema VI.1.). En la cima de la pirámide, el titular de la SEP; que en los términos propios de las funciones gerenciales equivale al “jefe ejecutivo”, administrador a cargo de la gestión total de la organización.

En el segundo sitio de la pirámide hacia abajo, el titular de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT), lo que era igual a “la alta gerencia” -integrada por un grupo reducido de personas en relación con “la gerencia media”-, responsable de administrar toda la organización, establecer las políticas de las operaciones y dirigir la interacción de la organización con su entorno (Marconi, 2012). En el convenio de extensión del PRONAP (1996) había quedado estipulado que el titular de la UNYDAC tendría las facultades de: “Proponer políticas y planes generales, Elaborar programas específicos, Diseñar

¹⁰ La SEP ejercería estas facultades a través del titular de la “Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros” (UNYDACT).

materiales de estudio, guías de trabajo y demás auxiliares, criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación y acreditación de los estudios derivados de los programas, Proponer las normas que regulen el Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional”.

El tercer peldaño de la pirámide -debajo de la alta gerencia-, lo ocuparía el coordinador estatal del PRONAP en Baja California. Este lugar, en tanto equivalente a la gerencia media, abarca varios niveles de una organización; los gerentes de niveles medios dirigen las actividades que sirven para poner en práctica las políticas de su organización y equilibrar las demandas de sus gerentes y las capacidades de sus patrones (Marconi, 2012). Precisamente, como se detallará más adelante, la coordinación estatal tuvo a su cargo esas tareas.

En el cuarto nivel hacia abajo se ubica lo que podría designarse en términos gerenciales, “la gerencia de primera línea”, integrada por los coordinadores de los 9 centros de maestros que se establecieron en Baja California, distribuidos en los diferentes municipios. La gerencia de primera línea se compone de las personas responsables del trabajo de los demás que ocupan el nivel más bajo de una organización, dirigen a empleados que no son gerentes, o que no supervisan a otros gerentes (Macorni, 2012). Así, los coordinadores de los centros de maestros, por ejemplo, tendrían bajo su responsabilidad, el trabajo del personal de apoyo académico y administrativo encargado de la atención directa de los docentes destinatarios últimos de la política, y en general, el de los asesores técnico pedagógicos (ATP,s) que participaran como instructores multiplicadores de los cursos de actualización en sus respectivos municipios.

La quinta división de la pirámide, debajo de la gerencia de primera línea, corresponde al STAF y empleados. Aquí es posible ubicar a los instructores encargados de reproducir los cursos directamente a los docentes en servicio, en los diferentes municipios, zonas escolares o escuelas; quienes generalmente tomarían este rol serían los docentes empleados del SEE que fungían como Asesores técnico pedagógicos (ATP´s) en sus propias escuelas o supervisiones escolares.

Finalmente, la base o sexto nivel, comprende a los destinatarios últimos de la política de profesionalización docente en Baja California, los docentes en servicio. En la pirámide del modelo tradicional gerencial, este espacio representa a los consumidores, que es precisamente el papel que la política estaba dando a los docentes participantes, en tanto que su principal rol era el de ser receptores de cursos comprados o mandados a hacer por la SEP para ellos. Así como se señala en el convenio de extensión (1996), lo que se esperaba de maestros, directivos y supervisores en servicio era que se inscribieran voluntariamente a los cursos que les fueran ofrecidos, de acuerdo con el nivel en el que estuvieran laborando, sus intereses y posibilidades de estudio.

El esbozo de este tipo de estructura para la coordinación de las actividades de desarrollo profesional, contenida en el convenio de extensión del PRONAP en Baja California, mediante el recurso de la cadena de mando de la jerarquía directiva, pudiera verse como incuestionable si se considera que solamente se trata de hacer funcionar un proceso de montaje de la oferta de talleres, cursos y materiales –priorizados, planeados, diseñados, producidos o adquiridos de antemano por una autoridad central-,

que necesitan para su distribución y cumplimiento, de elementos gerencial.

Sin embargo, dicho modelo gerencial de coordinación y el significado implícito que portaba del proceso de desarrollo profesional docente, no estaba proyectando estar orientado por criterios democráticos, ni educativos. En este sentido, el esquema piramidal organizativo para la formación de los docentes en servicio del PRONAP en Baja California, a la vez que se alineaba a unos de los puntos específicos estipulados en la LGE (1993) relacionados con la distribución de la función social educativa; contradecía otras de sus disposiciones generales que apuntaban al principio de la democracia en la educación.

Esto sólo era posible por la contradicción que encerraba la propia LGE (1993) en la que se enmarcaba el PRONAP. Por ejemplo, la LGE (1993), establece en sus disposiciones generales que la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá como uno de sus fines “Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad” (Cap. I, Art. 7o., Apdo. V).

También señala que el criterio que orientará a la educación que el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares impartan para la formación de maestros de educación básica: “Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo,” (LGE, 1993: Cap. I, Art. 8o., Apdo. I).

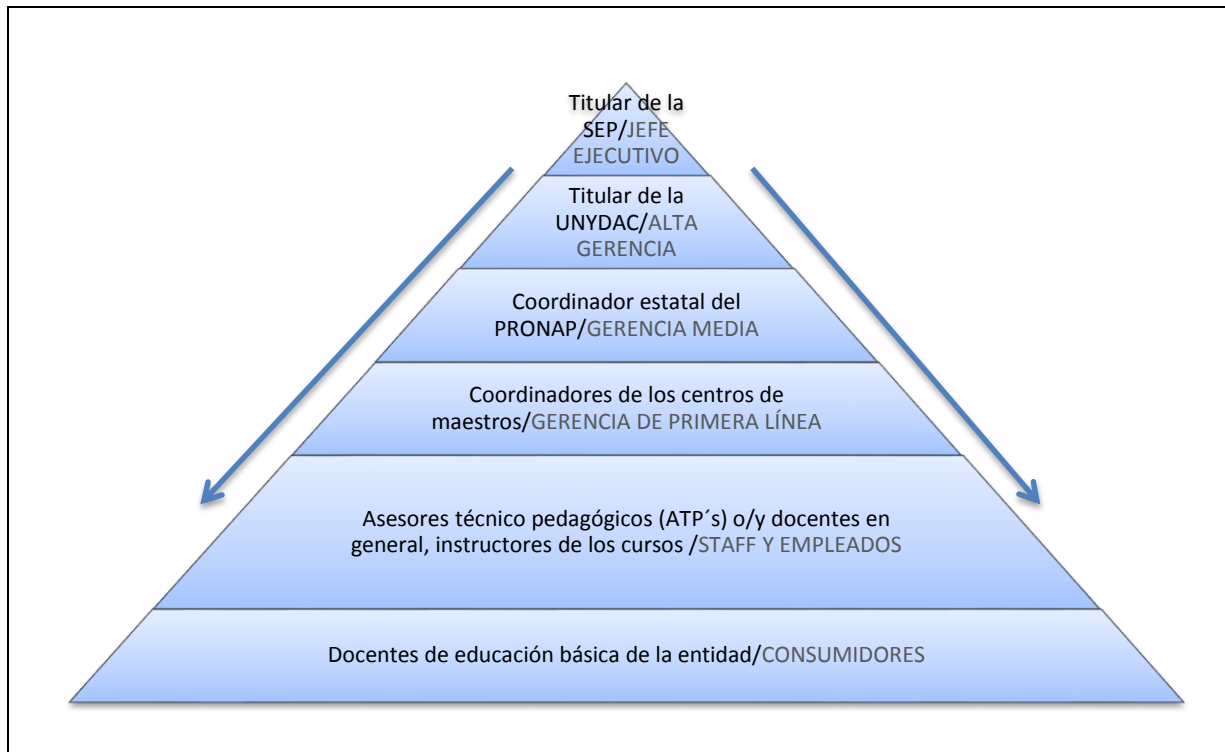
Pero al mismo tiempo, en el Capítulo II del Federalismo educativo, y aquí está la contradicción, la LGE (1993) estipula que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica, establecer el calendario para su aplicación y regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica (Sección I, art 12, apartado I, II y VI).

Evidentemente, con el PRONAP, esa contradicción se resuelve optando abiertamente por alinearse a los criterios centralizadores que la misma LGE (1993) contemplaba. De hecho, a lo largo del documento del convenio de extensión del PRONAP en Baja California (1996), la palabra democracia no aparece.

Sin embargo, desde la investigación crítica de la política de profesionalización docente que se estaba realizando en el país en los años 90, se concluía acerca de la importancia de dinamizar mecanismos democráticos para impulsar la participación activa de los educadores en el proceso de formulación de políticas, planes y programas de formación docente; como sujetos que aportan un conocimiento y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y su operación; como sujetos que se enriquecen, aprenden y avanzan ellos mismos profesionalmente en el proceso, a través del trabajo colegiado en torno a problemas comunes, el grupo como instancia de

aprendizaje, la relación entre teoría y práctica y la investigación con respecto a la tarea educativa. Se resaltaba que la participación de los educadores resultaba esencial en la redefinición del currículo de desarrollo profesional, pues eran ellos quienes mejor podían advertir los vacíos y debilidades de su propia formación y los requerimientos de la práctica (Torres, 1997:90).

Esquema VI.1: Pirámide del modelo gerencial de la cadena de mando de la jerarquía directiva del PRONAP en Baja California



Fuente: elaboración propia, , basado en el documento del convenio para su extensión en la entidad.

Por tanto, el PRONAP como instrumento de la política de profesionalización docente, no estaba siendo conducido bajo criterios democráticos; tampoco, como ya se dijo, por criterios educativos, puesto que las acciones comprendidas por el programa de actualización en la entidad, se habían enfocado principalmente en aspectos administrativos y organizacionales; dejando al margen aquellos que, a partir de la experiencia y de la investigación educativa en el campo del desarrollo profesional docente, se consideraban claves.

Investigadores de la política de profesionalización docente en México, también habían hecho señalamientos al respecto, por ejemplo, De Ibarrola y Silva (1995) explica cómo se estaba enfatizando el individualismo y la vigilancia bajo la influencia de la filosofía y las políticas del Estado mexicano neoliberal. Torres (1997) advierte también

acerca de esta influencia, en la manera que se estaba equiparando a una empresa, realzando así un tipo de perfil docente, que tendía a alejar, sobre todo a los directivos, del conocimiento pedagógico y a centrarlo en las cuestiones de gestión.

Otro aspecto problemático de la profesionalización del magisterio en México, que se había vuelto de referencia común por parte de los investigadores, era la manera en que los cambios generados en el ámbito de la formación de los docentes en servicio, estaban más estrechamente relacionados con disposiciones de la política sexenal y del propio sindicato de maestros, que con motivos pedagógicos (Zorrilla y Villa, 2003).

En suma, la política de desarrollo profesional docente en Baja California, con la implementación del PRONAP, planteaba de fondo dos importantes contradicciones: La primera era el estar enmarcado en una ley de educación que sostenía a la vez las disposiciones de infundir el conocimiento y la práctica de la democracia -como régimen político, estructura jurídica, forma de gobierno, como un sistema de vida y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones-; y al mismo tiempo establecía las disposiciones necesarias para el desarrollo de estructuras, procesos y relaciones centralistas y gerenciales para la distribución de la función social educativa.

La segunda contradicción importante, que se relaciona directamente –en una relación de dependencia- con la primera, era que a través de la implementación del PRONAP en Baja California, mientras que se manifestaba explícitamente en el discurso la determinación de impulsar el desarrollo profesional de los maestros; al mismo tiempo, en la práctica, se estaban despojando a la profesión de la enseñanza en la entidad, del papel protagónico que debía jugar en la determinación de las prioridades, la planeación, regulación y evaluación de su propio desarrollo. De tal manera que el vínculo que se estaba favoreciendo era el del docente como trabajador individual con la directiva de la organización, y no, como lo exige el desarrollo profesional, el del docente con sus colegas en colegiados, como parte de un grupo ocupacional, comprometido con la mejora de su propia profesión.

Como trabajador individual, vinculado principalmente a la directiva de la organización, el docente adquiriría el rol pasivo de recibir las actualizaciones y capacitaciones que los dirigentes consideran apropiadas para mejorar su trabajo, hacer cambios o realizar nuevas tareas, de acuerdo a prioridades establecidas desde fuera de la profesión; de tal manera que si el trabajador cumple con los objetivos de actualización que le fueron impuestos, o no lo hace, el que pierde o gana es él mismo; ya sea que se le prive de ciertos estímulos y compensaciones externas o, en el peor de los casos, que se le despidan.

En cambio, como docente, vinculado principalmente con sus colegas, como parte de un grupo ocupacional comprometido con el desarrollo profesional, el rol del docente requiere ser activo y no se agota en el esfuerzo individual, su base está en el trabajo colegiado dentro y fuera de la escuela, porque lo que se busca es que todos los maestros lleven a cabo su práctica pedagógica como profesionales. Si se avanza o no se avanza en este proceso de desarrollo, no es un maestro individual el que gana o pierde, sino la profesión de la enseñanza como tal, con sus respectivas consecuencias.

Hasta aquí se ha llegado a un punto en el análisis de la extensión del modelo gerencial de profesionalización docente en Baja California, en el que se puede afirmar que las contradicciones que encerraba, abrían el espacio para la legitimación de un modelo gerencial de profesionalización docente y para la asignación de un papel secundario –y subordinado a fuerzas externas- a la profesión de la enseñanza en la entidad, en la construcción y regulación de su propio desarrollo profesional.

Dos aspectos que es posible identificar como elementos estratégicos de la política, por la importante influencia que mostraron tener –y continúan teniendo- en la determinación de los actores clave de la política y de sus cuotas de poder formal, en los argumentos sostenidos por estos actores y en sus iniciativas para responder eficazmente a esos argumentos, en el tipo de interacciones que establecen y en los procesos clave que siguen para cuestiones políticas concretas. Al mismo tiempo, la identificación de estos elementos estratégicos permite avizorar que las alternativas posibles están asociadas a un modelo de profesionalización democrático liderado por la profesión de la enseñanza.

Conclusión

Aunque después del PRONAP se transitó al Programa Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (PNFCSP) en 2008, bajo el sexenio presidencial de Felipe Calderón, los 11 años que se operó el PRONAP en Baja California fue un periodo clave para la estructuración y consolidación de este modelo gerencial que actualmente sigue predominando.

Los hallazgos obtenidos a partir de este estudio permitieron distinguir y esbozar con claridad, cómo en las últimas dos décadas, la política de profesionalización docente en Baja California se ha basado en un modelo gerencial que fue posible detallar explicando la manera en que la estructura organizativa establecida para la implementación del PRONAP –que persistió incluso después de la transición del PRONAP al PSNFCSP en 2008–, respondía al esquema piramidal de la jerarquía directiva que representa al tradicional modelo gerencial.

Los efectos de este tipo de profesionalización no son el control de la práctica ocupacional por los profesionales, sino, el control de ésta por los gerentes de la organización y los supervisores. Estas son formas en que los objetivos organizacionales y las normas establecidas para lograrlos, regulan y remplazan al control de la profesión en las interacciones de trabajo practicantes/clientes, limitando así el ejercicio de la discrecionalidad y la ética del servicio que ha sido tan importante en el trabajo profesional.

Así, desde 1992, a través de la política, se fue construyendo un modelo gerencial de profesionalización docente único para todo el país, con un fuerte énfasis en el control y la regulación desde fuera, de tal manera que, los docentes en servicio de Baja California se volvieron destinatarios de cursos y talleres nacionales estandarizados, con periodicidad anual. En otras palabras, ha prevalecido la estructuración de una agenda de desarrollo profesional docente descontextualizada, que ha pretendido simplificar al límite la complejidad de la enseñanza, alimentando políticas del tipo “una sola medida para todos”. La estructuración de tal agenda, no ha contado hasta hoy con la

participación, deliberación e inclusión de los colectivos de maestros de Baja California respecto a la determinación de sus necesidades de desarrollo profesional, partiendo de los diversos problemas que enfrentan en los contextos socioculturales y políticos locales específicos de las escuelas donde ejercen su práctica.

Referencias

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). DOF, 19 de mayo). México. En: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (2 de abril de 2011).

Aguilar, L. (1996). *Reformas y retos de la administración pública mexicana (1988-1994)* en Foro Internacional, XXXVI: 1-2, enero- junio 1996.

CGF Y CGE. (1996). *Convenio para la extensión del Programa Nacional para la actualización permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio* que celebran, por una parte, el Gobierno Federal a través de la SEP y, por la otra, el Ejecutivo del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Baja California, Mexicali, Baja California, 12 de diciembre de 1996.

Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación*, DOF, 13 de julio de 1993. En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm (2 de abril de 2011).

Groundwater-Smith, S. y Campbell, A. (2010). *Joining the dots: connecting inquiry and professional learning*. In A. Campbell and S. Groundwater-Smith (eds), *Connecting inquiry and professional learning in education: International perspectives and practical solutions* (200-206). Londres: Routledge.

Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*, México: UNAM-IISUE/Plaza y Valdés.

Leys, C. (2001). *Market-driven politics: neoliberal democracy and the public interest*. Nueva York: Verso.

Macorni. (2012). *Habilidades y funciones gerenciales*. En: <http://www.monografias.com/trabajos93/habilidades-y-funciones-gerenciales/habilidades-y-funciones-gerenciales.shtml> (4 de mayo de 2013).

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa de Modernización Educativa*. (1989). En: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109> (10 de agosto de 2012).

Torres, R. (1997). *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros* en Confederación de Educadores Americanos CEA, Cuadernos de Trabajo 8, Cumbre Internacional de Educación, México: UNESCO, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Zorrilla, F. y Villa, L. (coords.). (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En:
<https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=02>

Compromisos docentes para una educación de calidad para Iberoamérica.

Luisa Cañas Cano

María Felipa Cañas Cano

Resumen

El compromiso docente debe contemplar, además del dominio de la temática, el conocimiento y manejo de metodologías didácticas acordes con el contexto en que se desempeña, cualquiera que éste sea, incluidos el nivel básico, medio y superior.

La articulación de estos procesos educativos debe promover la ausencia de quiebres o brechas entre niveles. Para cada uno de ellos, se requieren competencias previas y es usual, que en un determinado nivel, los docentes perciban que su desarrollo es aún parcial o incluso ausente.

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación depende de la visión que se tenga de ella. Desde la perspectiva actual, es momento de tomar conciencia de que su efectividad depende del enfoque y la puesta en práctica, lo cual incluye procesos permanentes de retroalimentación. Recordemos que es imprescindible que implique formación en competencias y que se realice no -sobre el aprendizaje- sino -para el aprendizaje-.

El presente artículo intenta mostrar parte del panorama actual de la educación peruana. Se orienta fundamentalmente en la articulación entre la educación básica y la superior. El análisis está aplicado en instituciones educativas de nivel superior de carácter privado y desde el punto de vista de la evaluación vigente. Se hace énfasis en el uso de metodologías acordes con la evaluación en base a competencias y la medición cualitativa y cuantitativa de su efectividad, mostrando resultados alentadores.

Palabras claves: Evaluación formativa, retroalimentación, competencias.

Pontificia Universidad Católica del Perú canas.l@pucp.edu.pe

Universidad de Piura maria.canas@udep.pe

Introducción

Desde nuestra experiencia docente en distintos niveles y modalidades, se ha percibido la constante ruptura que hay entre el nivel de inicial y primaria, entre el de primaria y secundaria, y consecuentemente entre la secundaria y el nivel superior, cada docente espera encontrar saberes previos ya adquiridos, sin embargo descubrimos que la realidad es otra, muchas de las capacidades y competencias que supondríamos alcanzadas, se encuentran en proceso y no han llegado aún a su maduración, como alternativa para lograr un equilibrio debemos tomar las primeras sesiones en el desarrollo de nuestra temática para mejorar y fortalecer aquellas que no han sido conseguidas. Ello supone retroceder y postergar la adquisición de nuevas competencias o el mejoramiento de las mismas.

Por ello consideramos imprescindible que se dé una coherente articulación y secuenciación en todos y cada uno de los niveles educativos, de forma que las etapas formativas se vayan concatenando para alcanzar la excelencia educativa. Los procesos involucrados son complejos, por eso, es importante que desde el planeamiento y diseño de cada nivel educativo, se oriente un enfoque evaluativo, donde los estudiantes y docentes resulten beneficiados, logrando el andamiaje necesario para incorporar una - evaluación para el aprendizaje-, que permita, no solo medir o verificar los resultados obtenidos, sino que apunte los recursos y herramientas para el mejoramiento del aprendizaje.

1. ¿Cómo entendemos la evaluación?

La evaluación entendida como un proceso continuo, riguroso y sistemático, que se encuentra incorporada de forma inherente en el proceso de enseñanza aprendizaje, permite recoger información significativa y necesaria para conocer la situación y poder tomar decisiones acordes para mejora progresiva de los aprendizajes, tal como lo indica Ruiz, R (2011,9): *“La evaluación continua, por tanto, y en el contexto actual, es una valoración integral, significativa, acumulativa que puede mostrar enormes ventajas para todas las partes que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos reciben información sobre su ritmo de aprendizaje, pudiendo modificar métodos y hábitos, sobre cómo se les va a evaluar de una forma práctica, reorientando su aprendizaje si fuera necesario, y adquiriendo de forma paulatina los conocimientos y competencias que deben desarrollar en el estudio de una materia.”*

Es entonces prioritario incorporar en el proceso de enseñanza aprendizaje un enfoque que contemple además la evaluación cualitativa, de forma que ofrezca información enriquecedora del avance que progresivamente va alcanzando cada uno de los estudiantes y no únicamente los resultados que se obtengan.

La evaluación no debe ser utilizada como herramienta de poder, ni como instrumento para comprobar lo que han aprendido, o para conseguir la promoción a otro grado; se evalúa para alcanzar la formación integral de la persona, su formación para la vida, que es el fin último de la educación.

La evaluación debe ser formativa, entendiendo esta no solo como proceso continuo, sino como evaluación para el aprendizaje, es decir, una evaluación formadora.

El poder de la evaluación es doble, aborda factores cognitivos, ya que brinda al estudiante la información que requiere para comprender la situación en la que se encuentra respecto a su aprendizaje, y factores motivacionales, que le permite desarrollar una mayor autonomía y autorregulación de su propio aprendizaje y en consecuencia motivarlo a ello.

2. ¿Evaluar por competencias?

Si pretendemos formar personas competentes, es indispensable evaluar por competencias, que supone tomar en cuenta no solo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino que se requieren distintos marcos de trabajo, donde se desarrollen experiencias de aprendizaje atractivas, que puedan integrarse en las diversas áreas. Debemos pasar de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes, lo que implica que nuestros estudiantes aprendan mejor y estén preparados para hacer frente al futuro. Bolívar, citado por Cano (2008) afirma que:

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico” (Bolívar, 2008, 184).

¿Qué se requiere para aplicar una evaluación para el aprendizaje por competencias?

Para poner en marcha la evaluación para el aprendizaje y lograr las competencias necesarias para la vida, es necesario tener en cuenta como mínimo estos aspectos:

- a. **Establecer claramente los objetivos y metas**, que se pretenden alcanzar, donde específicamente se encuentren definidos los criterios que se requieren para alcanzar los desempeños esperados, los cuales deben ser conocidos y compartidos con los estudiantes, llamamos a estos "objetivos de aprendizaje". Cuando nuestros objetivos de aprendizaje son claros para nosotros como maestros, el siguiente paso es asegurarse de que también son claros para los estudiantes. Sabemos que las posibilidades de éxito de los estudiantes mejoran cuando comienzan con una visión de hacia dónde se dirigen.

b. Recoger evidencias del desempeño individual y grupal de cada estudiante, para ello corresponde diseñar actividades que estén conectadas con la realidad y dentro de su propio contexto, que les permitan alcanzar las competencias personales y profesionales que requieren. En este sentido, lo más importante no es la apropiación de determinados conocimientos y estrategias que adquiere el estudiante, sino el uso que haga de ellos, en consecuencia para poder establecer si un estudiante es competente o no, se debe tomar en cuenta las condiciones bajo las que se realiza el desempeño, en lugar de considerar el logro de los objetivos de aprendizaje trazados, los que podrían estar fuera de contexto.

Shepard (2006) al respecto señala: *“La evaluación no puede promover el aprendizaje si se basa en tareas o preguntas que distraen la atención de los objetivos reales de la enseñanza. Históricamente, las pruebas tradicionales muchas veces orientaban la instrucción en una dirección equivocada, si centraban la atención en lo que es más fácil de medir, en vez de hacerlo en lo que es más importante de aprender”.*

c. Incrementar la participación de los estudiantes como agentes involucrados en el proceso evaluativo, desarrollando mayor autonomía y conciencia de sus aprendizajes y reconociendo lo que aún le falta saber, desarrollando así la disposición para superar las dificultades. En este sentido, para Ibarra (2009): *el alumnado puede participar en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tres formas fundamentalmente: reflexionando desde su punto de partida en cuanto a los contenidos propuestos, sus propias dificultades, sus méritos, sus razonamientos (autoevaluación); valorando la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo (evaluación entre iguales, coevaluación); colaborando con el profesor en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (heteroevaluación).* Lo que favorece un conocimiento más profundo de la materia que aprende, propiciando un cambio en su participación como agente, pasando de un rol pasivo a uno activo, lo que proporciona el desarrollo de una reflexión crítica y la mejora de la comprensión de los procesos interiores que le permiten aprender autónomamente.

d. Recursos e instrumentos que favorezcan la evaluación para el aprendizaje, donde debemos considerar las diferentes modalidades educativas y en consecuencia tomar en cuenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no solo cuando nos referimos a la educación a distancia o e-learning sino dentro de la modalidad presencial, donde es prioritario hacer uso de ellas además de los otros recursos. Pero sea cual sea el recurso o instrumento que utilicemos para evaluar, la mayor importancia recae sobre la retroalimentación (feedback), que da el verdadero valor a la evaluación. Así como lo afirma Gairín (2009): *“La retroalimentación tiene la capacidad de influir en el aprendizaje, pero la simple entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora. Aumentar los límites de la retroalimentación para que ésta promueva el aprendizaje complejo tiene consecuencias trascendentales para el desarrollo de los estudiantes y las potencialidades que cada uno tiene.”*

La retroalimentación dentro de la evaluación formativa, consiste en la información que el docente comunica a los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje, proporcionándole orientaciones que lo ayuden a acortar la distancia entre el aprendizaje realizado y los objetivos planteados dentro de un determinado contexto. Para que el feedback sea efectivo es necesario contar con algunas características: “(...) Sin embargo, esa potencialidad del feedback parece depender de determinadas condiciones, como por ejemplo ofrecerse en el momento adecuado durante el proceso de aprendizaje y no sólo al finalizar el mismo, o darse de manera precisa y con suficiente claridad para que los estudiantes puedan utilizarlo (Gibbs y Simpson 2004; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006), lo cual beneficiará a los estudiantes al facilitarles un mayor nivel de motivación y compromiso con sus aprendizajes, una mejor comprensión de los tópicos tratados y el desarrollo de competencias, que le permitan trabajar en equipo, compartiendo y aportando de forma significativa y asumiendo el mando de su autorregulación del aprendizaje. Pero la retroalimentación no solo es función del docente, los estudiantes deben involucrarse también en ella a través de la reflexión, evaluación y mejora de sus propios aprendizajes.

- e. **Comunicación permanente y constante entre los estudiantes y el docente**, de nada servirá la evaluación sino se da un proceso efectivo de comunicación entre ellos, sino se realiza un intercambio de pareceres, donde cada uno contribuya con sus aportes y experiencias que permitan la mejora del aprendizaje.

La motivación también tiene base en la empatía, en el clima dentro del aula, en la interacción que se realiza en cada una de las situaciones de aprendizaje, todas ellas requieren ese tramado afectivo necesario en cualquier situación interpersonal, el cual solo se puede lograr a través de una comunicación efectiva.

La evaluación debe ofrecer una amplia riqueza de información que posibilite comprender el proceder de los docentes y los estudiantes, que permita intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación dentro de un proceso integrador.

3. ¿Cómo lo estamos haciendo?

El siguiente análisis se realiza en base a dos universidades particulares; Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Universidad de Piura (UDEP), en las facultades de Educación e Ingeniería respectivamente. En ambas se observa la situación de desfase ya explicada mencionada anteriormente.

La evaluación vigente en ambas universidades es sumativa, los estudiantes reciben una calificación que debería reflejar el logro previamente establecido.

En la universidad de Piura, en los cursos de Química general, hace algunos años se viene trabajando para cambiar la forma en que esas calificaciones son logradas. A pesar de aparecer como calificaciones y seguir ingresando esas notas

en las fechas programadas por la secretaria de la facultad, a nivel aula se viene implementando metodología más apropiada para la evaluación formativa que se pretende.

Se hace paulatinamente, los estudiantes ingresan a la universidad y entran a un ciclo previo (propedéutico). Vienen, en su mayoría, de quinto de secundaria o bien del bachillerato internacional. Cabe destacar que, en el país, los ingresantes son muy jóvenes, entre 16 y 17 años y como consecuencia, inmaduros.

El propedéutico resulta un híbrido de metodologías. Se aplica exposición acompañada de resolución de ejercicios (aproximadamente 50-50) a través de actividades pre-elaboradas, procurando trabajar en parejas y se realizan algunos trabajos cortos de investigación. El objetivo es iniciar al alumno en el trabajo con otros. Es un periodo de seis semanas intenso y la evaluación contempla casi exclusivamente aspectos cognitivos.

Recién el primer semestre de la carrera se utiliza metodología más activa. Las investigaciones muestran que empleadores, académicos, estudiantes y egresados coinciden en la prioridad de competencias como: contar con los conocimientos sobre el área de estudio y profesión, capacidad para aplicar esos conocimientos en la práctica, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, comunicarse de manera efectiva, capacidad para el trabajo en equipo y compromiso ético. En otras palabras se trata de integrar el “saber” con el “saber hacer” y “saber ser”. (Tunning A.L, 2008)

Se inicia con trabajo en equipo desde el primer día de clases, se forman grupos de cuatro estudiantes, que permanecen durante todo el semestre. Se trabaja en base a actividades pre-elaboradas de diverso tipo; algunas son conceptuales, mientras otras son aplicativas y evaluativas, todas ellas abarcan competencias transversales. A la vez se desarrolla durante el semestre un problema tipo ABP, donde los estudiantes toman decisiones en base a criterios específicos y que contemplan soluciones abiertas. El objetivo es enseñar a “aprender a aprender”, usando como detonante el curso.

Para que el alumno sea responsable de su aprendizaje, las clases deben diseñarse para que así sea. Su trabajo es el que debe destacar. El profesor crea, en una atmósfera de tolerancia y respeto, diversas y estimulantes situaciones.

Las actividades constan de una serie de tareas guiadas (por lo general, son evaluadas) donde el alumno desarrolla habilidades de trabajo individual y en equipo, dentro y fuera del aula. En todos los casos, al preparar las actividades que se desarrollaran no se puede olvidar partir de saberes previos, ya sea en base a sus vivencias o conocimientos interiorizados.

Debe cuidarse el equilibrio entre docente, estudiante y actividad o tarea. Es un hecho que los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales influyen en las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Nuestra planificación puede abarcar las dos primeras y ayudarlo a formarse integralmente.

Muchos factores contribuyen:

a. **La organización de la clase**, se interactúa permanentemente, los estudiantes, durante la sesión de clase cuentan con absoluta libertad para preguntar y resolver dudas, siempre contando con el apoyo docente y el de sus compañeros. Se hacen aclaraciones, y solo en caso de ser necesario, breves exposiciones durante el trabajo grupal. Por lo general se cierra la sesión con la intervención de los involucrados y conclusiones pertinentes.

b. **La estructura de actividades y problemas propuestos**, las instrucciones consignadas en las actividades deben ser claras. Es importante establecer desde su inicio el objetivo que se persigue, el tiempo del que disponen, su forma de desarrollo (individual, grupal) y los criterios de calificación.

La secuencia que se sigue es ir graduando el nivel de dificultad, desde los conceptos fundamentales, hacia las aplicaciones. Esto se utiliza tanto en las actividades de aula como en los problemas ABP o en los proyectos propuestos. La metodología en el aula permite ir adaptándose al trabajo cooperativo, ya que la estructura de las actividades propicia la interacción entre los componentes y participación igualitaria. (Cañas, 2011).

Los problemas o proyectos hacen alusión a hechos y situaciones de la vida cotidiana con el objetivo de demostrar su utilidad en el día a día y la influencia de la tecnología en los avances sociales. Otro factor relevante es su relación con la educación ambiental. Lo cierto es que urge hacer de la ciencia algo asequible y atractivo.

c. **Los mensajes que se transmiten antes, durante y después de la clase**, debemos tomar en cuenta que desde el primer día de clase proyectamos constantemente mensajes. La congruencia entre lo que decimos, cómo lo decimos y nuestra actitud es fundamental. Realicemos preguntas, comprobemos la comprensión del aprendiz, procuremos conseguir respuestas de todos, cuidemos la forma en que lo hacemos. Promovamos la retroalimentación, es con ella como el estudiante aprende más. Durante las clases estemos siempre atentos y dispuestos a orientar al alumno, no proporcionando respuestas sino provocando desarreglos en su estructura mental que propicien que se involucre en lo que aprende y que lo note (meta cognición).

Los estudiantes son muy sensibles a las expectativas del profesor, sienten cuando se tiene confianza en ellos y por lo general responden a esas expectativas, tener fe en la capacidad de los alumnos “se nota”. Tratar a los alumnos con justicia y escucharlos, permitir y alentar las preguntas. Asumamos la misma posición fuera de clase, propiciemos que se acerquen, atendamos sus dudas mostrando buena disposición. Hagamos posible un horario de atención a sus necesidades.

d. **Criterios de evaluación públicos y claros**, la evaluación en este tipo de trabajo difiere de medir meros conocimientos y aplicación de algoritmos. Se requieren matrices y rúbricas de evaluación informando al estudiante de manera clara de que forma será evaluado y porqué será evaluado de esa

forma. Los criterios que serán usados en la evaluación deben ser de conocimiento público y es importante no modificarlos una vez enunciados.

Debe contemplarse, en los criterios de evaluación, contar con oportunidades para revisar y mejorar los trabajos antes de la versión final a entregar. Esto permite hacer ajustes, además de favorecer la seguridad del estudiante. Esas oportunidades también deben constar en los criterios e indicadores de evaluación.

Las técnicas de aprendizaje activo exigen que los alumnos tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje, guiados y motivados por el profesor. Una idea importante es que el alumno necesita reconocer el esfuerzo como paso vital en el proceso de aprendizaje (Pinto, 2008)⁷

El esfuerzo del alumno se traduce en las oportunidades que utiliza para ir corrigiendo errores y realizando ajustes. Las matrices de evaluación deben ser conocidas por el estudiante con anticipación suficiente y antes de aplicar la evaluación respectiva. Esto facilita que conozca las ocasiones que tiene para evaluarse a sí mismo. Es importante leer y discutir en el aula las rúbricas, de modo que conozcan como se sustenta la calificación y los puntajes parciales ya sea por avances o por otra situación.

e. Documentos académicos que dan estructura, se requieren una serie de documentos académicos que dan estructura al curso.

- El sílabo y el diseño pedagógico (no pertenecen al trabajo cotidiano).
- El plan calendario que resulta ser una aproximación a lo que se espera realizar en las sesiones.
- El diseño de clase es una herramienta útil que permite secuenciar el trabajo en el aula. Se consignan los tiempos a emplear y recursos disponibles.
- Matrices de evaluación, donde se explicitan criterios e indicadores a usar en la evaluación ya se trate de actividades, pruebas individuales, problemas tipo ABP, etc.

Estos documentos permiten organizar y pautar la asignatura. Deben irse ajustando y no perder de vista que no son irrefutables. No se trata de que deban cumplirse a toda costa, deben modificarse cada ciclo después de recoger las opiniones de estudiantes y colegas.

4. Mediciones y propuestas

Hace ya varios años se viene promoviendo, en la mayoría de países, el sistema Investigación-Desarrollo-Innovación (I+D+I) como estrategia fundamental para el crecimiento, lo cual hace necesario contar con los recursos humanos calificados en las áreas de ciencias y tecnología.

En este artículo hemos reflexionado en torno a la conveniencia y necesidad de mantener una coherencia desde la educación básica hasta la superior. Este requerimiento es aun más importante a nivel de la enseñanza de las ciencias.

A nivel mundial se reconoce el papel fundamental que tiene actualmente la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y social. Sin embargo, esa necesidad crece en sentido inverso al interés de los jóvenes por carreras científicas. En el país, se hacen esfuerzos a través de una serie de programas, para recuperar grupos con formación de alto nivel, a nivel pre y post grado. De hecho son opciones prometedoras, sin embargo no resuelven el problema de manera sostenida y con proyección al largo plazo. Es necesario atacar la raíz, que se encuentra en las dificultades de aprendizaje de los alumnos, que alimenta su desinterés y la frustración de los docentes. Es decir hay que conocer los factores presentes en cada componente (docente, estudiante, enseñanza-aprendizaje) para construir estrategias que las articulen adecuadamente con el objetivo de lograr aprendizajes de calidad.

La decisión de trabajar en el aula en base a trabajo cooperativo y situaciones ABP responde a esa necesidad, donde las actividades y los problemas planteados representan la medula espinal de los cursos de Ciencias, y en este caso, específicamente de Química.

Trabajar en base a la solución de problemas favorece la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y cuestiones adicionales de carácter interdisciplinar, incluyendo aspectos medioambientales y sociales. Este tipo de trabajo también resulta motivante para el profesor debido a su búsqueda de situaciones que puedan tener interés para el estudiante supone un reto que va enriqueciendo su rol.

Es claro que métodos de este tipo obligan a mejorar las formas de evaluación, deben ser instrumentos de apoyo del proceso. Puesto que se fomenta el aprendizaje activo y autoaprendizaje, el alumno se ve involucrado en trabajo y seguimiento constante que en cierta forma lo “obliga” a comprometerse con su aprendizaje. En este contexto la retroalimentación forma parte del proceso y resulta fundamental.

Cada semestre se han realizado encuestas, entrevistas y conversaciones con alumnos que han llevado y aprobado los cursos con esta metodología y de manera persistente se obtienen valoraciones positivas hacia este tipo de metodología. Los alumnos afirman que tanto las actividades como los proyectos globales son de utilidad para asimilar conceptos, igualmente incrementan la motivación hacia el curso ya que las clases resultan más amenas. Los estudiantes afirman que los ayuda a entender mejor los conceptos relacionados. Otro comentario recurrente es como el uso de este método didáctico permite encauzar los conocimientos y saber cómo utilizarlos.

La participación del profesor es determinante, es por eso que urge replantear y reconstruir el perfil docente con un enfoque basado en competencias. Un profesor que no es competente y de calidad jamás podrá formar estudiantes y mucho menos profesionales competentes y de calidad. Todas las partes que conforman

las instituciones universitarias, la sociedad y mundo empresarial deberán participar, mientras que los gobiernos deberán trabajar por la cobertura y la equidad en la educación. (Gairín 2008)

Esta reflexión y estudio ha sido puntual, se ha realizado en una muestra y un contexto específico, por tanto no es posible generalizar los resultados más allá de la propia institución. Se ha iniciado la investigación cuantitativa con dos objetivos fundamentales.

- Evaluar las destrezas meta-cognitivas de estudiantes del primer año de Ciencias e Ingeniería durante la resolución de problemas.
- Correlacionar el desarrollo de la meta-cognición con la aplicación de metodología activa tipo ABP.

En base al Inventario de Actividades Metacognitivas (MCAi) (Cooper-Sandi-Urena, 2009-2010) se ha elaborado un instrumento de 32 ítems que usa una escala tipo Likert de cinco niveles, explorando el uso de componentes reguladores de la meta-cognición (planeamiento, monitoreo y evaluación), donde un mayor uso de estrategias meta-cognitivas se asocia con valores altos de puntaje. El instrumento en las pruebas preliminares ha arrojado una confiabilidad expresada como alfa de Cronbach de 0,85 determinado en la aplicación piloto. El tiempo requerido para responder el test es entre 20 y 30 minutos

Se está analizando la posibilidad de adaptar y validar instrumentos para recolectar datos de motivación al logro y actitud hacia la ciencia.

Esta reflexión y estudio ha sido puntual, se ha realizado en una muestra y un contexto específico, por tanto no es posible generalizar los resultados más allá de la propia institución, sin embargo la evaluación cualitativa y primeros indicios de cuantitativa es muy alentadora.

5. Comentarios y Conclusiones

El proceso educativo involucra una serie de situaciones y posibilidades de mejora. Variables tales como cognición/metacognición y motivación/autoconcepto son cotidianas y pueden ser desarrolladas. El diseño de las unidades didácticas, las estrategias, el tipo de evaluación, deben estar alineadas de modo de fomentar el desarrollo integral de los participantes.

El ambiente educativo ofrece potencialmente el ambiente apropiado para esas interacciones. Sin embargo, hay pocas evidencias que muestran el impacto de las prácticas pedagógicas, más aun, en la enseñanza de las ciencias, principalmente por la carencia de instrumentos simples y rápidos para su medición.

Hacer uso de la evaluación como instrumento formativo implica plantear la evaluación como una oportunidad de aprendizaje y una ocasión para aplicar y aprender destrezas, también conviene fomentar actividades de autoevaluación; pedir que evalúen el grado de confianza en sus respuestas, que autoevalúen sus expectativas y orientarlos constantemente, es decir, no debemos olvidar que la retroalimentación es fundamental para el seguimiento de los objetivos.

El ambiente de aprendizaje proporciona oportunidades para desarrollar habilidades intelectuales superiores para todos los participantes: estudiantes y docentes. Se requiere tanto de estrategias dirigidas al docente como de estrategias orientadas al alumno. Lógicamente es el docente quien selecciona y aplica las actividades y recursos. Durante la interacción docente-estudiante; se generan situaciones de reflexión de manera continua, de modo que es posible lograr la comprensión de temas y dialogar con los alumnos al respecto.

El estudiante que conoce sus estrategias de aprendizaje está más motivado a seguir aprendiendo y aquel más motivado, tiene mayores probabilidades de desarrollar estrategias

No podemos olvidar que:

- Cualquier propuesta de evaluación formativa que se haga debe tener en cuenta las características particulares del grupo con que se trabaja.
- Que cualquier propuesta que se aplique requiere adaptarla al contexto y a la medición buscada.
- Es conveniente evaluar desde diferentes propuestas, de tal forma que se pueda acceder a la información que brindan los estudiantes, desde sus diversas experiencias, evitando los obstáculos que se pueden presentar cuando se utiliza siempre la misma forma de indagación. Al mismo tiempo se le ofrecen alternativas para que tomen conciencia de sus propios procesos.
- No debemos olvidar los propósitos que nos planteamos cuando planificamos actividades, ya que esos mismos propósitos pueden guiarnos en la elección de la propuesta evaluativa.

Estamos convencidos que la educación debe promover el conocimiento autónomo, es nuestro objetivo. Quedan muchas variables posibles de analizar, sobretodo asegurarse de que se esta evaluando de manera integral, lo cual resulta ser lo más difícil. Aunque los resultados preliminares que se presentan corresponden a una implementación particular, cabe esperar que se obtendrán mayores beneficios si se persiste en exponer a los estudiantes a este tipo de situaciones de aprendizaje.

6. Referencias

CANO, M (2008) La evaluación por competencias en la educación superior REDALIC. Org Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Revista: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Obtenida de: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=56712875011PDF>: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf> consultado el 28 de octubre

CAÑAS, M (2011) El trabajo en equipo y su relación con la motivación del estudiante de Ingeniería Industrial y de Sistemas. Ibero- American Symposium on Project Approaches in Engineering Education. Lisboa.

COOPER, M; SANDI –URENA S (2009) Journal of Chemical Education 86,240-245.

IBARRA, S (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad, Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Área MIDE. Cádiz, España. Revista de Educación, 359. Obtenido de: http://zeus.inf.ucv.cl/~bcrawford/Modelado%20UML/Evaluacion_entre_pares.pdf , consultado el 12 de noviembre de 2014

GAIRÍN, J, DIEZ, P (2009) Nuevas funciones de la evaluación, Editores: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones – España. Obtenida de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=435649>

Consulta el 15 de noviembre de 2014

GIBBS Y SIMPSON 2004; NICOL Y MACFARLANE-DICK, 2006 citado en Rochera Villach, María José, Mauri Majós, Teresa, Ginesta Fontserè, Anna (2011) Feedback participativo en la evaluación continuada Obtenida de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui/article/view/21/14> consulta 28 de octubre de 2014

PINTO, G; GAUTHIER, C,V; WEAVER, G; KELTER, P.B. (2008) Some considerations regarding the active learning of chemistry . En The Chemical Educator, 13,186-189.

RUIZ, R. (2011). La evaluación de las prácticas externas universitarias. Hacia un modelo mixto de medición de la adquisición de competencias y satisfacción de los agentes implicados. En EVALfor (Ed.), *EVALtrends 2011 – Evaluar para aprender en la Universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación* (pp. 7-17). Madrid: Bubok Publishing.

SHEPARD (2006), citado en: Martínez, F (2009) Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado Revista electrónica de investigación educativa *versión On-line* ISSN 1607-4041 Obtenida de REDIE vol.11 no.2 Enseñada nov

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002 Consulta el 3 de noviembre de 2014

Eje temático: 3.-El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales.

¹Karina Estefanía Muñoz Ibarra.
Adán Tovar Yáñez.

La utilización de las TICS para favorecer el aprendizaje en alumnos de educación preescolar

Resumen

Describir la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) constituyéndose en un factor que actúa como reforzador en el aprendizaje de los alumnos de educación preescolar y opera como favorecedor en la calidad de vida de los aprendices quienes se desarrollan en una sociedad que demanda de la presente generación el poseer competencias para la vida. La investigación es de tipo mixto, de corte transversal por su temporalidad y descriptiva en su profundidad; además, se plantea una propuesta esbozada sobre estrategias que favorecen en el aprendizaje de los alumnos preescolares al utilizar las TICS. Se aplicaron encuestas a padres de familia, docentes, y entrevista estructurada a los directivos. Los resultados preliminares nos muestran que existe escasa utilización de las TICS en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el aula como en el hogar; por lo tanto, se asume que es menester emprender el uso didáctico de las TICS para reforzar, en forma lúdica, el aprendizaje de los educandos.

Los educadores obramos en pro de la transformación social cuando trabajamos estrategias en el aula acordes a las necesidades y retos del mundo presente, que está inmerso en una irreversible globalización. El fin último de este estudio en desarrollo es lograr una mejora en el aprendizaje mediante la propiciación de ambientes que lo hacen atractivo, pertinente e innovador, y que a la postre obra en una construcción social más sólida, en la que se desarrollan las competencias para la vida y sus saberes vertebrales: saber hacer, saber conocer, saber ser, saber convivir.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, aprendizaje, competencias, estrategias didácticas.

¹ Kemi-13@hotmail.com, Escuela Normal de Educación Preescolar, Saltillo Coahuila, México, adtoya100@gmail.com , Escuela Normal de Educación Preescolar, Saltillo Coahuila, México.

Planteamiento del Problema

La educación es un fenómeno eminentemente social, que contribuye a la formación del individuo, tanto como a la integración de una sociedad más progresista, en un ámbito de sana convivencia y de aplicación axiológica que es menester en toda sociedad civilizada.

Sin duda, los retos que hoy enfrentan las nuevas generaciones de alumnos en las instituciones escolares son diferentes a los que se sucedían hace dos o tres décadas. Hoy, los docentes están inmersos en un mundo globalizado. La ciencia y la tecnología han avanzado con un desarrollo impresionante. Los niños de esta generación viven otras experiencias, juegos y situaciones que no vivieron sus padres cuando estaban en su niñez.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. (SEP 2011)

En ese sentido, los docentes poseen un nuevo reto para lograr reforzar los aprendizajes de los alumnos. Esto implica que desde la edad preescolar se ha de buscar la forma más creativa e innovadora para lograrlo.

El presente estudio hace alusión a una problemática que está vigente hoy en día y que resulta apremiante solucionar: En los jardines de niños se carece de la incorporación de las TICS para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Esto es, quizá, por falta de recursos o carencia de actualización docente, es por eso que se propone el incorporar las TICS de una manera sencilla donde los docentes cumplan el objetivo de favorecer el aprendizaje del alumnado y egresen estudiantes con un curriculum mejorado en competencias para la vida, como lo propone el plan de estudios (SEP, 2011).

De ahí que nos planteamos la siguiente interrogante central para nuestra investigación: ¿Cómo se favorece el aprendizaje de los alumnos de educación preescolar, utilizando las TIC como recurso didáctico para la mejora en la calidad de la educación y enseñanza de las futuras generaciones atendiendo sus demandas educativas y sociales para desarrollarse en forma competente en una sociedad globalizada?

Objetivos de la investigación

El objetivo del estudio es explorar y describir el efecto de incorporar el uso de TICS como favorecedor en el aprendizaje de los alumnos de educación preescolar. Esta información fue recopilada en forma documental, en revistas, artículos en enciclopedias. Se complementó la investigación con el uso de una encuesta a padres de familia.

Esta investigación cuenta con lograr avances educativos y permitir las mismas oportunidades a los alumnos de encontrar maneras divertidas de aprender y reforzar lo que aprendieron en clase.

Los planes y programas de estudio están organizados en seis campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y social, desarrollo físico y salud y expresión y apreciación artística. (SEP, 2011), con estos campos se pretende conjuntar una interacción y vincular los campos entre ellos estructurar un acervo de actividades donde se desarrolla mediante actividades lúdicas interactivas el refuerzo del desarrollo socioemocional, físico, lingüístico y cognitivo en alumnos de educación preescolar.

Si se realiza el proceso enseñanza- aprendizaje obtendremos alumnos con el placer de aprender de una manera divertida y que realicen meta cogniciones sobre lo aprendido, dando pauta a que mejoren sus competencias para la vida al egresar del jardín de niños.

Justificación

La tecnología en la vida diaria se hace más persistente y por eso es importante dar mayor hincapié al proceso de enseñanza y el desarrollo de competencias incursionando con la tecnología y la gran demanda que presenta esta para poderse desarrollar en una sociedad globalizadora.

Los alumnos cuentan con una necesidad de exploración de recursos tecnológicos debido a que vivimos en un mundo mayormente globalizado y esto trae consigo enfrentar a la demanda de integrar el aprendizaje con las TICS por la demanda de incorporar el uso cotidiano de aparatos tecnológicos en clases.

El aprendizaje con el uso de la computadora puede ser un gran beneficio para los alumnos no sólo como reforzador de aprendizaje, sino también como beneficiario del desarrollo de la personalidad formando alumnos con confianza en sí mismos, creatividad, pensamiento crítico y analítico.

En edad preescolar se puede buscar el comienzo con herramientas básicas del uso de TICS para favorecer el aprendizaje de los alumnos y sean ellos quien realice meta cogniciones con este recurso para definir su estilo de aprendizaje y exploración de problemáticas que se le presente.

El sistema educativo en México no cuenta con la suficiente motivación para incorporar el uso de las computadoras en clase. Mediante el uso de las computadoras se pueden utilizar como propulsor que active el deseo por aprender de los alumnos y favorecer en las relaciones familiares y escolares.

A través de la historia del sistema educativo se ha hecho presente por ser el creador estructurado, constructivista y pasivo sobre la forma de enseñanza de los alumnos. En el sistema educativo el maestro es quien tiene el control sobre qué aprenden los alumnos u como y su proceso de enseñanza – aprendizaje es muy dinámico.

El sistema tradicional sobre la importancia del interés del alumno por el gusto por la educación se ha llevado a una necesaria asociación de actividades para favorecer en el desarrollo socioemocional, físico, lingüístico y cognoscitivo de los alumnos.

Antecedentes

La tecnología puede ser un gran recurso que se puede utilizar para que los alumnos aprendan y se relacionen con su contexto. El correcto uso de la computadora logra en el alumno desarrolle habilidades como: resolución de problemas, habilidades científicas, afectivas sociales. El incorporar una computadora sugiere que los computadores faciliten el aprendizaje de los niños con incapacidades para aprender (Lynch- Warner, 2004).

La tecnología puede cambiar de manera constante de buena o mala manera pero depende del docente darle el enfoque para mejorar el proceso de enseñanza de los alumnos mediante la exploración, resolución creativa de problemas y la autoeducación didáctica que puede formular los niños de 3 o 4 años de edad base a la experimentación y exploración.

Desde hace algunos años la educación ha incorporado la tecnología pero tal vez no con un enfoque educativo, en la encuesta aplicada a la directora del jardín de niños arroja una incorporación de las TICS prematuramente en su institución en el anexo. 1 se analiza que se cuenta con muy pocos recursos tecnológicos para las aulas, no obstante la experiencia argumenta que el uso de las TICS es un buen favorecedor para el aprendizaje y socialización de los niños donde se abre a un panorama de favorecer el ambiente educativo de manera divertida y con reglas.

El incorporación de las computadoras en niños de educación preescolar de 3 a 6 años es independientemente del estatus social-económico. Para el uso de las TICS en edad infantil para las docentes del jardín de niños, considera que se mejora los estilos de aprendizajes, habilidades, reglas, etc. Como lo muestra el anexo. 2 las educadoras deberían de algunos favorecimientos que presenta la manipulación de TICS y otros consideraban era fructífero para el aprendizaje dentro de las aulas.

El mundo entero con la constante globalización e incorporaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en la comunidad hay mayor demanda de su incorporación en cuanto alfabetización tecnológica (Paniagua-Calderón, 2013).

En preescolar se recurre a esfuerzos tecnológicos para el favorecimiento de aprendizaje y resaltan 2 características muy peculiares como lo son:

- La primera es que la experiencias de los docentes están de acuerdo con el uso de las TICS para favorecer aprendizajes y demandas de los alumnos.

La segunda representa uno con tres agentes que incorporan la inserción de la computadora en el aula como alfabetización tecnológica, ambientes colaborativos, el desarrollo socio cognitivo y favorecedor de aprendizajes en preescolar.

Las palabras claves en esta investigación son: Educación preescolar, tecnologías de la información y la comunicación, alfabetización tecnológica, software libre, ambientes virtuales colaborativo.

El ser humano es un ser sociable que cuenta con características emocionales y cognitivas, por medio de las TICS se pueden reforzar el nivel de desarrollo emocional que pasan los niños e ir paulatinamente a la contribución de mejoramiento del desarrollo cognitivo, colaboración y aprendizaje.

La incorporación de la tecnología en las aulas de preescolar puede ser agente para el desarrollo basado en algunas dinámicas peculiares para su implementación de actividades con fines metodológicos y software preestablecidas.

Las TICS ya son de uso muy concurrente en nuestra sociedad, sin embargo se cuenta con la limitación de que no toda la población cuenta con acceso a la tecnología ni a herramientas virtuales; en este caso la computadora y en otra índole solamente se utiliza para el ocio y no se enfoca a un uso educativo lúdico. En el anexo 3. Se muestra sobre los recursos tecnológicos de los alumnos en sus casas.

En el anexo 4 se puede percibir que las TICS no siempre son utilizadas para el uso educativo, algunos de sus usos son en juegos de diversión que trae consigo violencia, por eso la propuesta es incorporar en la vida de los alumnos juegos educativos divertidos y brindar a los padres de familia información de sitios web, aplicaciones, juegos que favorezcan en el aprendizaje de los alumnos.

El desempeño académico es uno de los indicadores para la medición de la calidad educativa y posibilitador de diferenciar el aprovechamiento académico del desempeño académico.(Martínez y Heredia 2010)

El utilizar las TICS como herramientas que faciliten la apropiación de contenidos, permite la interacción y participación activa de los alumnos mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotoras de manera creativa y divertida.

Así también favoreciendo el mejoramiento del desarrollo psicomotor de los niños, favorecer el aprendizaje y la motricidad fina. Las computadoras son gran motivadores del aprendizaje e implementador de mejoramiento en el desempeño escolar por su motivadora participación para el aprendizaje significativo.

Con las TICS se puede crear áreas de oportunidad para potenciar el saber y saber hacer de los alumnos de una manera interactiva y que a la vez desarrollarán en los alumnos áreas integradoras y facilitadoras para mejorar su desempeño escolar.

La experiencia educativa brinda al alumno a que construya su propio aprendizaje y a medida que da el papel del aprendizaje, el profesor debe construir estrategias lúdicas para adoptar un rol mediador y creador de nuevos conocimientos y así como reforzador para contener la realidad de mejoramiento del desempeño escolar mediante TICS.

La propuesta de la investigación encausa a que los docentes pueden lograr en los alumnos a; al aprender, aprender, transportando a una meta cognición o estrategia que favorecía su pensamiento crítico y reflexivo mediante la el quehacer de las TICS.

Método

El presente estudio es de tipo mixto, debido a que incluye en sus etapas la elaboración, aplicación y análisis de instrumentos de recopilación de datos que, unos, están visualizados desde la óptica cuantitativa y, otros, desde el proceder cualitativo.

Además es una investigación de tipo transversal, desde su temporalidad, esto debido a que se aplicará en menos de un ciclo escolar. El estudio es también descriptivo, pues parte de explorar el fenómeno que nos ocupa y relatar lo que sucede en la realidad cotidiana en las aulas, así como en la percepción de los participantes en la investigación.

Los instrumentos de recolección de datos son la encuesta, aplicada a 28 padres de familia y 2 maestros, así como la entrevista estructurada aplicada a los directivos de la institución, es decir, a la directora y a la asesora pedagógica. De la misma forma, se tomará en cuenta la opinión de los alumnos y se registrará la percepción que ellos tienen sobre la tecnología y su uso en la escuela y la casa para la mejora de la calidad educativa en los alumnos y lleven a un óptimo desarrollo de sus aprendizajes.

La investigación se llevo a cabo en recolección de datos con alumnos del grado de 1 y 2 grado del jardín de niños "Margarita Tapia" en Saltillo Coahuila México, ubicada la institución en un contexto medio alto socioeconómicamente hablando.

Resultados

Una vez aplicada la primera fase de la investigación, se han encontrado los siguientes resultados: La utilización de las TICS para favorecer el aprendizaje en alumnos de educación preescolar se percibe que si se incorpora el uso de las TICS en el aula puede ser un buen recurso para favorecer el aprendizaje de los alumnos y mejorar habilidades y destrezas en los alumnos.

El considerar una educación mediante TICS el 75 % considera que será un buen favorecedor en el aprendizaje de los alumnos así como el desarrollo de habilidades para interactuar si se cuenta con actividades novedosas, el otro 25% considera que se dificulta posibilitar el aprendizaje mediante TICS si los alumnos no reproducen materiales físicos en clases.

Las experiencias negativas al incorporar las TICS en el aula arrojan un hallazgo de deficiencia según los encuestados el 50 % considera que las consignas son importantes para un uso efectivo en el aprendizaje y un 25% consideran las reglas como un obstáculo para utilizar las tics y un 25% considera factores físicos como el material en mal estado pueden dificultar el impartir las clases con recursos tecnológicos.

Los sitios web que se utiliza para brindar un favorecimiento en clases el 100% son videos y juegos donde se adecuan a cada situación de aprendizaje que se aborda y esto resulta ser algo novedoso y crea un ambiente posibilitador de crear un favorecimiento en el aprendizaje de los alumnos en un 75%.

El 75% de la población considera que se puede favorecer las TICS para que los niños tengan y conozcan los recursos tecnológicos que se utilicen en actividades y vean cosas que no conocen en sus vidas cotidianas, favoreciendo en sus habilidades, estilos de aprendizaje y competencias para la vida que demanda la sociedad actual.

El uso de las TICS como favorecedor en el aprendizaje aumentan el desarrollo de destrezas sociales incrementado habilidades, aprendizaje colaborativo así como meta cogniciones sobre o que se aprende en el aula. Los maestros fundamentan que las capacidades de los alumnos aumentan con la incorporación de las TICS como propulsor de apropiación y secuencia lógica de aprendizajes.

El método para incorporar las TICS es enseñar de manera grupal el uso de software apropiados para la enseñanza, donde el método de enseñanza será atraído con resultados atractivos para la mejora educativa y calidad en competencias para la vida mejorando aprendizajes en los alumnos.

Se cuenta con percepciones positivas sobre el uso de las TICS donde se impactará favorablemente en la apropiación de aprendizajes y en aspectos contundentes en la mejora de habilidades y destrezas que se derivan de la apropiación de aprendizaje mediante las TICS.

Las TICS puede ser una estrategia en la educación preescolar propulsora de oportunidades de integrar aprendizaje y habilidades como mejoramiento en las áreas de, Matemáticas, artes, Tecnología, ciencias, relaciones interpersonales, lecto-escritura entre otras.

A través de las matemáticas los alumnos indagan sobre patrones, números, ubicación espacial, en ciencias sobre el mundo que los rodea y el entorno de otros países, en lecto-escritura amplía el vocabulario y su desarrollo de adquisición del lenguaje que permite favorecer la comprensión y reforzamiento sobre la lectura y escritura.

Las TICS para las educadoras es una oportunidad para aumentar el conocimiento, mejoramiento académico, buen ambiente educativo y así como favorece las oportunidades para aprender de manera esencial en función de herramientas para resolver problemas, indagar en información, investigar, imaginación y divertirse.

El aprender es un proceso continuo y dirigido en la edad preescolar pero también suele ser una decisión de cómo propiciar la adquisición de aprendizajes ya sea de una manera divertida y lúdica o tediosa y añeja.

Aún está en proceso la implementación de una propuesta de aplicación que contiene estrategias didácticas basadas en actividades lúdicas que reforzarán el aprendizaje de los alumnos y las estrategias de incorporación de TICS en el aula, al docente el proceso de su manejo lo favorece en nuevo conocimiento para apropiar herramientas didácticas innovadoras.

Conclusiones

El utilizar las TICS en preescolar puede ser un instrumento innovador y con mucho interés para el docente y generar con ellas beneficios cuando se incorpora las TICS en el desarrollo de destrezas y habilidades en la tecnología en los alumnos será útil y esencial para enseñar de forma individualizada y grupal donde se da acceso esencia a mejorar el aprendizaje del estudiante y creación de su propio pensamiento crítico mediante la interacción con las TICS en actividades secuenciadas.

Se necesita optimizar la utilización de las TICS en los maestros para crear generaciones con competencias para la vida al máximo y favorecer en el aprendizaje de los alumnos, no obstante hay que cumplir metas donde las prácticas educativas desarrollan el aprendizaje de fomentar la investigación, exploración, apropiación de aprendizaje de conceptos, el juego y la enseñanza basada en resultados excelentes para formar seres humanos más competentes para la sociedad del siglo XIX.

Bibliografía

Sharon A. Lynch y Laverne Warner, (2004). Informes de directores sobre el uso de computadoras en programas preescolares.

Bach. Cristina Paniagua Esquivel y Lic. María de los ángeles calderón, (2013). Costa Rica, Tecnología en preescolar: de las iniciativas auto gestionadas al diseño de aplicaciones educativas

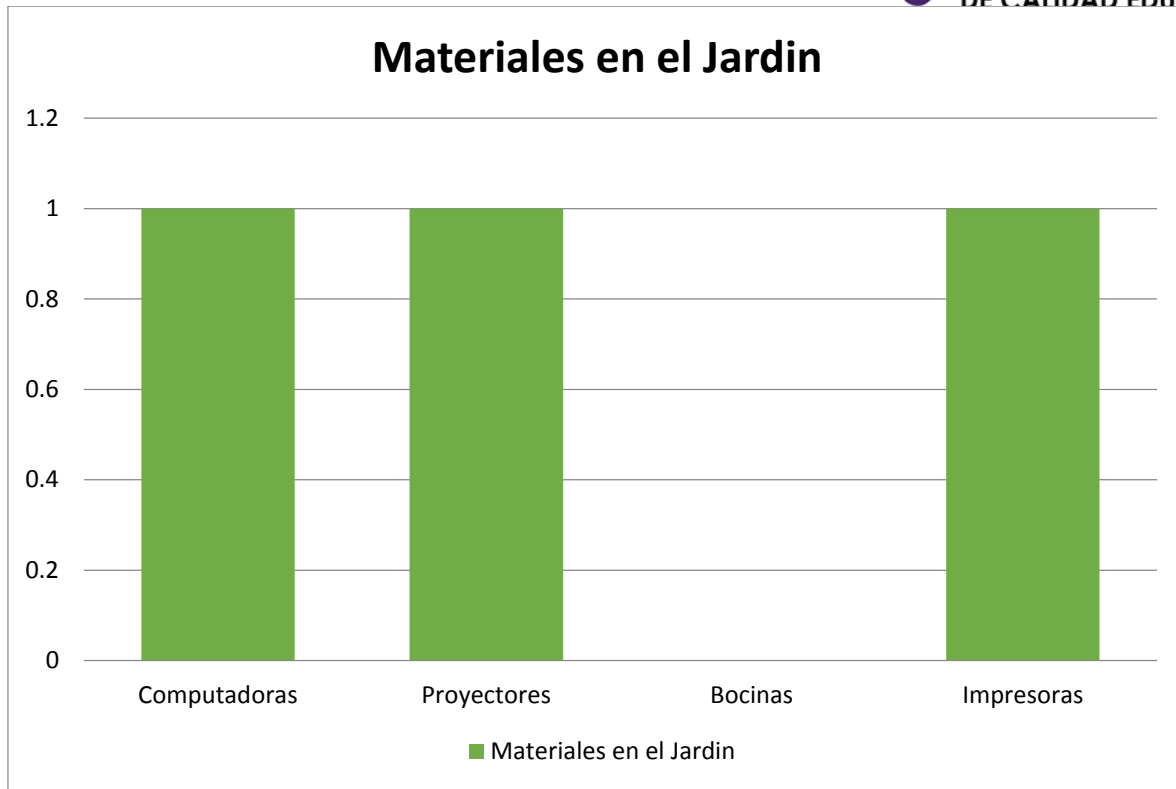
Román Martínez Martínez y Yolanda Heredia Escorza. RMIE vol.15 no.45 México abr./jun. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase: estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática.

SEP, 2011 pág. 21

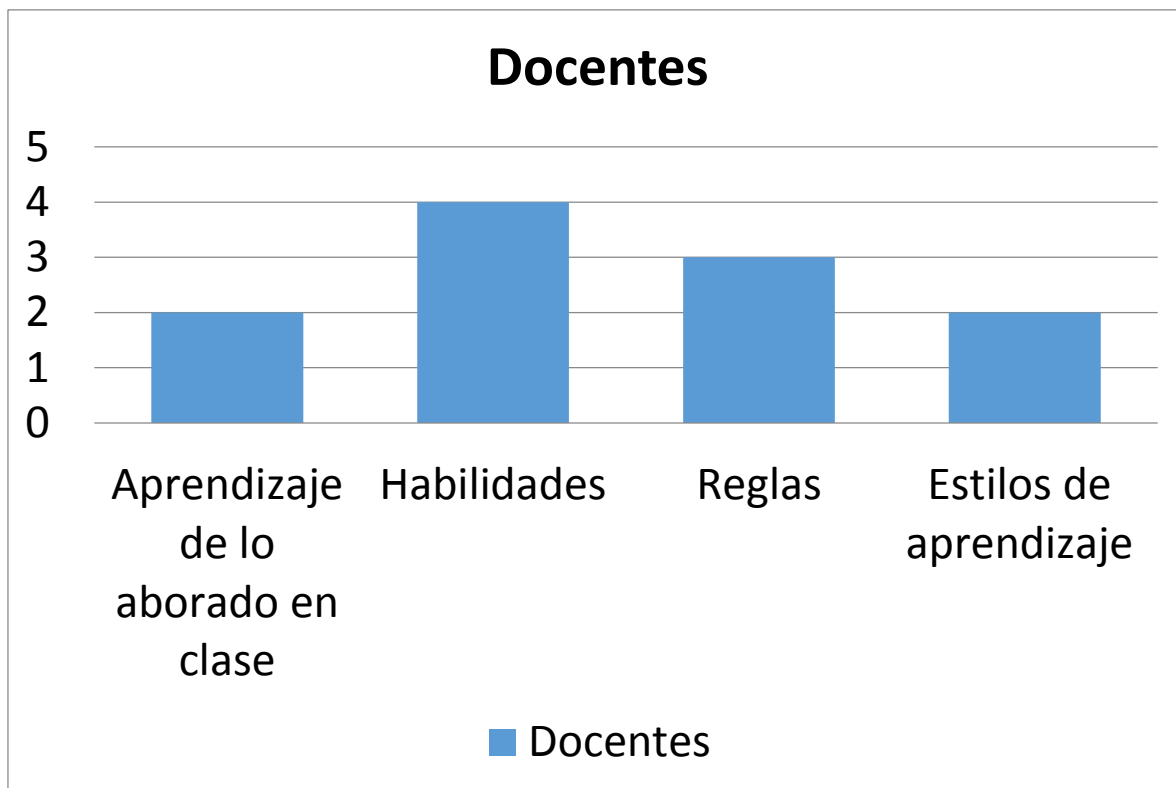
SEP, 2011. Plan de Estudios de Educación Preescolar

Anexos

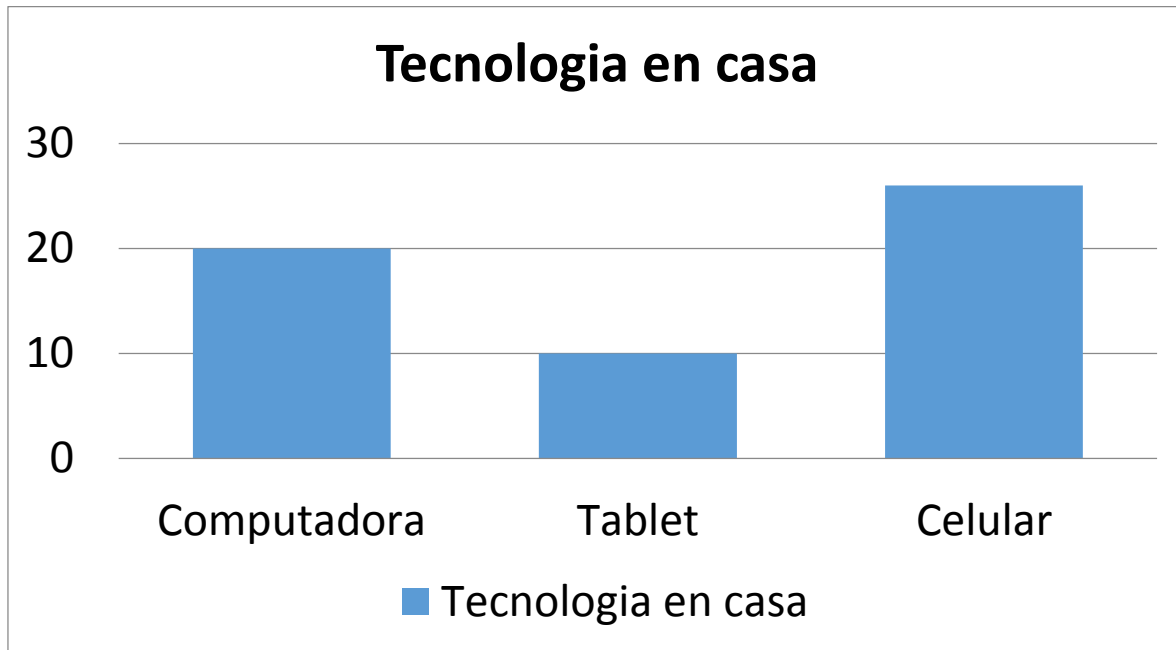
Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Rosa Elvia González García¹, rosaelviagg@hotmail.com
Salvador Villarreal González, salvadorvglz@yahoo.com.mx
Guillermo Reséndiz Sánchez, profresg@hotmail.com
Gerardo Garza Alcalá, gerardogarza@prodigy.net.mx

Eje temático: Compromiso docente por una educación de calidad para Iberoamérica

LOS ESTUDIOS DE EGRESADOS Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS EN LAS ESCUELAS NORMALES Y SU RELEVANCIA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Resumen:

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos de un estudio de egresados de la generación 2008-2012 de la ENEP luego de un año de egreso de la institución; y espera que, como un estudio de caso, sirva de apoyo a la reflexión sobre la relevancia de los estudios de egresados siempre y cuando tengan vinculación real con los ajustes institucionales que se implican o derivan de los mismos, porque de esa manera podrán tener relevancia para la calidad educativa. Asimismo, se señala la importancia de una puesta de acuerdo sobre indicadores consensuados y estandarizados para el estudio de egresados y seguimiento de egresados entre las instituciones de educación normal y que permitan entonces estudios comparativos y de integración de la información a nivel nacional.

¹ Los autores pertenecen a la Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila.
enepsaltillo@gmail.com

Introducción

Para las Instituciones de Educación Superior (IES), los estudios de egresados y de seguimiento de egresados, representan una estrategia evaluativa de los propios planes y programas de estudio, al conocer la ubicación, desempeño y desarrollo profesional de los egresados y valorar el impacto de la formación profesional recibida, al determinar si es adecuada para su realización profesional y si proporciona la preparación requerida para satisfacer las necesidades de la educación actual; es decir, son estudios orientados a valorar la formación profesional que recibe el egresado en función de su desempeño laboral (ANUIES, 1998; Alvarado, 1998).

Desde 1998, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), presentó una propuesta de “esquema básico”, que ha sido la guía para los estudios de egresados en todas las IES. Una de las recomendaciones (No. 13) señala justamente la de “realizar estudios de egresados cuando se requiera comprobar los resultados de los procesos de modificación de planes y programas de estudio.” (ANUIES, 1998). Para el año 2000, la ANUIES reafirma que “Las IES deberán considerar la realización permanente de estudios de seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y evaluación institucional” (ANUIES, 2000).

Y cuando se realizan modificaciones profundas al currículo de una licenciatura, como es el caso con los nuevos planes y programas de la licenciatura en educación preescolar y primaria (SEP, 2012), se recomienda la realización de estudios de egresados a partir del 3er. año posterior al egreso de las generaciones formadas con el plan de estudios modificado, a fin de constatar el impacto de las reformas aplicadas. Por ello, los estudios de seguimiento de egresados son estudios longitudinales de los alumnos egresados, cuyas entrevistas se recomiendan realizarse a los tres años después de que terminaron sus estudios y, posteriormente, otra entrevista hacia los cinco o seis años de egreso (Valenti y Varela, 2003). Desde el punto de vista de un sistema de calidad, los estudios de egresados son un mecanismo de retroalimentación para la mejora institucional y de su calidad; y por ello, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 1997) lo valoran también como un indicador positivo para la acreditación de las IES.

A partir de 2009 inicia en las escuelas normales de Coahuila la designación de personal docente para atender un nuevo Proyecto de Seguimiento a Egresados, impulsado por las autoridades estatales del nivel, que posteriormente darán la pauta para constituir en cada escuela normal los Departamentos de Seguimiento de Egresados respectivos, que por el carácter de su función se incorporan fácilmente a alguna de las líneas de investigación de los Cuerpo Académico en Formación de las escuelas normales. El primer estudio de egresados que se realiza en la ENEP es durante el ciclo escolar 2010-2011. Cuál es la percepción que los mismos egresados de las escuelas normales tienen sobre su propia formación a partir del nivel de logro del perfil de egreso, de reconocer el grado de desarrollo de las competencias profesionales para desempeñar

sus funciones docentes y la opinión que tienen las autoridades educativas inmediatas de estos egresados sobre su desempeño laboral (directivos de jardines de niños).

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos de un estudio de egresados de la generación 2008-2012 de la ENEP y espera que, como un estudio de caso, sirva de apoyo a la reflexión sobre la relevancia de los estudios de egresados siempre y cuando tengan vinculación real con los ajustes institucionales que se implican o derivan de los mismos.

Estudio de Egresados, Generación 2008-2012

Estos estudios están orientados a valorar la formación profesional que recibe el egresado en función de su desempeño laboral. La generación de estudio resulta relevante porque coincide justamente que en el ciclo escolar 2011–2012, año de su término de formación inicial y egreso, inicia en México la implementación del plan piloto de la reforma curricular de la educación normal; es decir, prácticamente es la generación que inicia el proceso de “cierre” del Plan 1999, como la generación 2011-2015, que actualmente está por terminar, será la que lo concluirá finalmente.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó el cuestionario de seguimiento de egresados ENEP-SE-01 V01/122012, que sigue el “esquema básico” de la ANUIES , pero con menos preguntas para conocer el desempeño laboral y grado de satisfacción de la formación inicial de las egresadas de la generación 2008-2012. Éste instrumento se aplicó de manera presencial en las instalaciones de la propia escuela Normal en las primeras semanas del mes de octubre de 2013 a 154 egresadas correspondiendo al 93.33 % de un total que son 165. Por otra parte, hoy en día se deberá incorporar los avances de las TIC para diseñar un sistema computacional que permita realizar la encuesta a distancia vía internet, con apoyos cuantitativos, cualitativos y gráficos para facilitar el análisis de resultados. Lo que permitirá retroalimentar los sistemas de planeación y de evaluación institucional.

La OCDE recomienda que es mucho mejor invertir en la formación de los docentes para su desarrollo profesional y mejora en su desempeño que en rubros de infraestructura o equipamiento tecnológico; pero también recomienda reducir su matrícula de ingreso a la formación inicial como estrategia para incrementar la calidad de la enseñanza en las instituciones. Y tal parece que se están instrumentando. De la generación 2008-2012 a la generación actual (2013-2017) se ha reducido la matrícula hasta en un 70%: de 165 alumnos en la generación de referencia a 48 alumnos en la generación actual. Y la tendencia sigue a la baja, porque se espera inscribir para el próximo ciclo escolar a solo un grupo de 30 a 35 alumnos; es decir, la reducción de la matrícula en tres años consecutivos alcanzaría entonces proporciones acumuladas hasta de un 80%.

Resultados

El supuesto o hipótesis de trabajo de los estudios de egresados es que la eficacia del docente en su vida laboral, al menos durante su inserción sociolaboral (primeros cinco años de servicio) depende de la Formación Profesional Docente recibida en la institución o Escuela Normal. Es decir, en estos estudios de egresados la variable

dependiente será la eficacia del docente en su labor; mientras que la variable dependiente, la formación profesional docente recibida. Como quiera, Cabrera, Weerts, y Zulick (2003) nos recuerdan y señalan la importancia metodológica de la entrevista o cuestionario a los egresados, porque algunos estudios muestran un efecto "halo" en la percepción de su formación y desarrollo profesional y en la opinión sobre la institución de educación superior que lo formó, dependiendo de su nivel de satisfacción con su trabajo y condiciones de trabajo actuales o al momento de la entrevista. A mejores niveles de satisfacción, mejores opiniones; y viceversa, a bajos niveles de satisfacción, opiniones negativas sobre la formación e institución educativa.

De la inserción de los egresados en el campo de trabajo

En lo referente al Ámbito Laboral: 96 egresados trabajan en el sector educativo que corresponde al 62.3 % del total encuestado. Lo que representa más de la mitad de los licenciados de esa generación ubicados en su campo profesional. Sin embargo, el 25.9% trabajan en la educación pública y el 36.3% en educación privada, denotando que es en éste sector donde hay más inserción de licenciados en Educación Preescolar por lo menos en el análisis de ésta generación. Asimismo, dentro de la educación pública solo son de base el 6.4% y de manera interina el 19.4 % de egresados, que evidencia la situación de incertidumbre laboral. Tres alumnas egresadas trabajan en otra rama no específica a su formación Inicial, en actividades administrativas y de comercio, que corresponde al 1.9%. Una alumna tiene negocio propio y corresponde al 0.6 %

Por otro lado, a un año de concluir su licenciatura, 54 alumnas egresadas no cuentan aún con ninguna actividad laboral, lo cual representa al 35% de la generación, lo que equivale a poco más de un tercio del total de egresados que no han logrado su inserción laboral para la cual fueron formados luego de un año de haber egresado.

El concepto de satisfacción en el trabajo se ha definido de muchas maneras. Sin embargo, la definición más utilizada de satisfacción en el trabajo en la investigación de la organización o empresa es la de Locke (1976:1304), que describe la satisfacción laboral como "un placentero y positivo estado emocional que resulta de la percepción de las experiencias de un empleo o de trabajo "

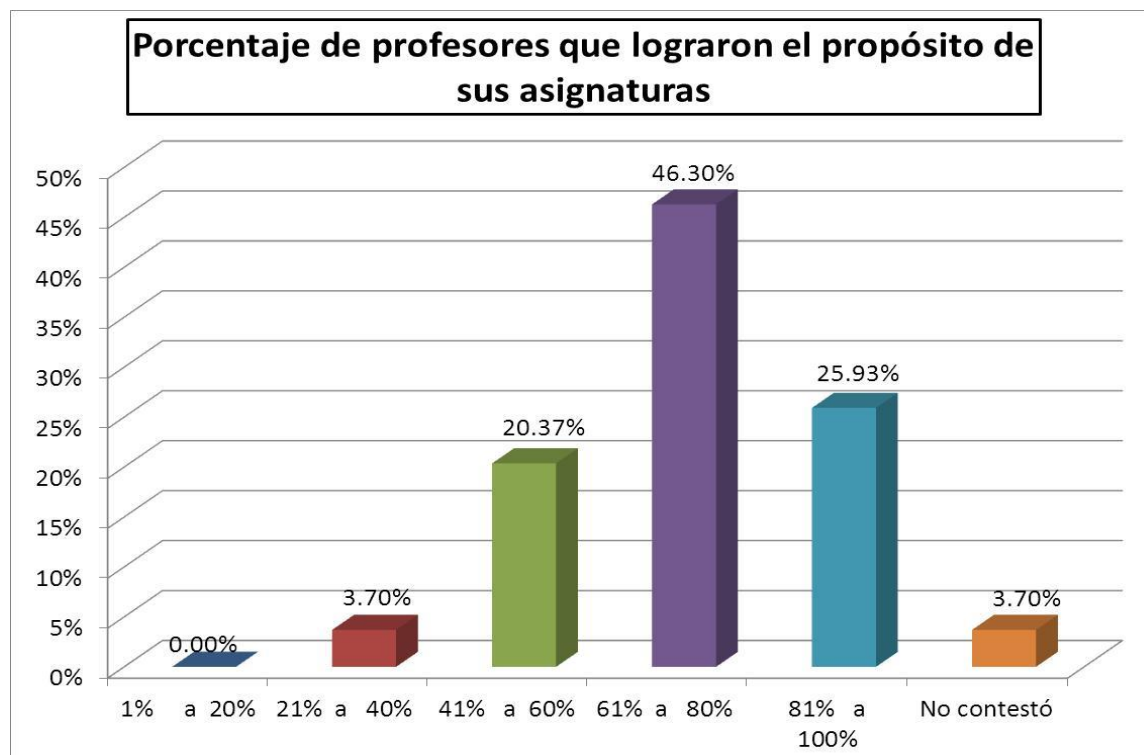
De la satisfacción de la formación recibida.

Se trata de evaluar la opinión de los egresados de las escuelas normales sobre su propia formación a partir del nivel de logro del perfil de egreso. Esto es un ámbito que deberá replantearse al respecto del nuevo plan de estudios.

Porcentaje de docentes que mostraban dominio de los contenidos de sus asignaturas	Respuestas	Porcentaje
1 % a 20 %	1	0.9 %
21 % a 40 %	5	4.6 %
41 % a 60 %	24	22.2 %
61 a 80 %	43	39.8 %
81 a 100 %	33	30.5 %
No contestaron	2	1.8 %

Los alumnos opinan que hay un 30% de docentes que no dominaron su asignatura; un 40% de docentes , dominan su asignatura en un 60 a 80%; mientras que un 30% sí logra un nivel satisfactorio o al menos del 80% hasta el 100% de dominio de la asignatura.

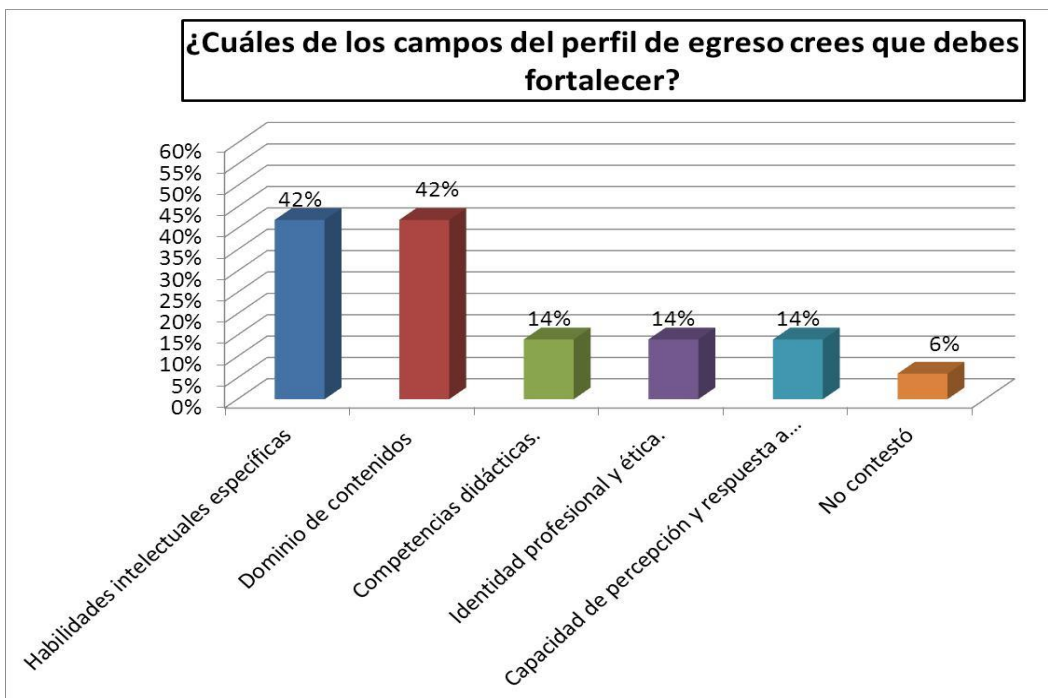
Una parecida relación nos arroja el porcentaje de maestros que lograron el propósito de su asignatura, hasta el 60% significó un 24.07%, para el 61% a 80% un 46.30% y para el rango de 81% a 100% un 25.93% información que requiere de una indagación y análisis más detallada.



Del ejercicio profesional.

Evaluar el grado de desarrollo de las competencias profesionales para desempeñar sus funciones docentes. Como señala Gerhard Bunk (1994:9), "...posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo." Para este ámbito de estudio se realizó una concentración de datos con una muestra de 50 egresados, que corresponde al 30% de los mismos, en el aspecto de apartado VI del cuestionario referente a su **desempeño docente** con los siguientes resultados:

Pregunta 42. ¿Cuáles de los campos del perfil de egreso crees que debes fortalecer?



De acuerdo al cuadro anterior se hace notar que las egresadas expresan que necesitan fortalecer tanto las habilidades intelectuales específicas como el dominio de contenidos.

Sin embargo, en los resultados del examen general de conocimientos (EGC) realizado por el CENEVAL, tenemos que según la Tabla No. 1, los resultados presentados recién terminaban su 8º semestre los alumnos obtienen un puntaje más bajo en el campo de Identidad profesional y ética.

TABLA N° 1. Promedio de aciertos en el EGC 8° semestre

ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (ENEP) LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, Plan 1999							
Cohorte o Generación escolar	Sustentantes 100%	Promedio Global	Propósitos y contenidos de la educación Preescolar	Competencias didácticas	Habilidades intelectuales	Percepción y respuesta al entorno de la escuela	Identidad profesional y ética
2008-2012	165	59.37	56.90	61.75	58.46	58.44	57.51
Media nacional 2012		58					
Media Estatad 2012		54.44					

Fuente: Reporte de Subdirección Académica de la ENEP, 2013

Una cuestión interesante resulta sobre la pregunta de asignaturas poco relevantes, se obtienen los siguientes resultados.

Pregunta 44. De las siguientes asignaturas que cursaste, señala cuáles consideras que **son poco** relevantes para tu desempeño actual.

Semestre	Asignatura	Respu estas	Porcentaje
1°	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	19	38%
1°	Problemas y políticas de la educación	16	32%
1°	Propósitos y contenidos	3	6%
1°	Estrategias para el estudio y comunicación I	12	24%
2°	La educación en el desarrollo Histórico I	3	6%
2°	Estrategias para el estudio y comunicación II	4	8%
3°	La educación en el desarrollo Histórico II	13	26%
5°	Seminario de temas selectos I	14	28%
5°	Asignatura regional I	13	26%
6°	Seminario de temas selectos II	8	16%

6°	Asignatura regional II	7	14%
	No contestó	14	28%

Para los alumnos las asignaturas poco relevantes son: Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; Problemas y políticas de la educación; Seminario de temas selectos I; Asignatura regional I y La educación en el desarrollo Histórico de México II.

Sin embargo, al correlacionar los datos con los resultados del Examen de Ingreso al Sistema, o Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes, obtenidos por las alumnas egresadas de la ENEP en el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2013-2014, con el propósito de identificar fortalezas y, sobre todo, debilidades encontradas entre las alumnas egresadas en los ámbitos de formación que explora dicho examen nacional encontramos lo siguiente:

Fuente: Consulta de resultados, SEP, 2013

Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2013-2014							
Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes							
Cohorte o Generación escolar	Sustentantes	% con respecto a la población participante preescolar	% con respecto a la generación	Promedio Global Por cohorte	Habilidades intelectuales	Competencias docentes	Conocimiento de la Educación Básica
2004-2008	No se identificó	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia
2005-2009	1	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia
2006-2010	5	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia	No hay relevancia
2007-2011	75	28.5%	31.3%	972,4	1008,8	1004,1	905,3
2008-2012	78	29.6%	46.7%	994,2	1034	1032	1032 901
2009-2013	110	41.8%	85.2%	990	1042	1036	875
Totales/ Promedio Global	269			976	1019	1006	902

Como puede apreciarse los resultados más bajos que obtienen los alumnos de la generación 2008-2012 corresponden al área de Conocimiento de la Educación Básica y que se refiere justamente a todo lo que en la entrevista comentó como cursos o aspectos poco relevantes para su práctica: conocimiento de las características, elementos, principios y finalidades de la Educación Básica a partir de la Reforma Integral y con base en los documentos del Acuerdo 592 y el Plan de estudios 2011 de Educación Básica. Así mismo, se evalúa el conocimiento de los aspectos legales y organizativos del Sistema educativo mexicano, los principios éticos de la profesión y competencias docentes, de acuerdo con los documentos normativos que dan sustento a la educación básica (Normatividad y ética docente).

Del desempeño laboral.

Valorar y medir la opinión que tienen las autoridades educativas inmediatas de los egresados sobre su desempeño laboral, para proponer indicadores de evaluación y desempeño sobre la inserción de los egresados de escuelas normales en el mercado de trabajo. Esto es un aspecto poco explorado y deberá incluirse los planteamientos que hace la propia SEP (2010) sobre las competencias y estándares de desempeño docente:

	1 Nada satisfecho	2	3	4	5 Muy satisfecho
1. Las situaciones auténticas de aprendizaje,					
2. El trabajo institucional,					
3. Las actividades colaborativas y comunitarias socialmente relevantes,					
4. La generación y el uso del conocimiento,					
5. La innovación educativa,					
6. La solución de problemas complejos,					
7. El dominio teórico y didáctico; la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje,					
8. El apego a las normas éticas y de la identidad docente, y					
9. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).					

Conclusiones

A pesar de que la ANUIES presentó un “esquema básico” como guía teórico-metodológica para estudios de egresados y seguimiento de egresados en educación superior, existe como quiera una gran heterogeneidad entre las instituciones y el cómo se realizan las investigaciones sobre esta temática, de tal suerte que hace difícil comparar e integrar los resultados obtenidos entre distintas instituciones. Y esto ocurre muy seguramente porque no hay una instancia que a nivel federal para el ámbito de competencias de la educación normal (DGESPE) marque la línea de investigación para elaborar un esquema de indicadores comunes y básicos de egresados y empleadores a nivel nacional y para todas las instituciones de educación normal. Para ello se requiere, igualmente, fortalecer el Programa de Seguimiento de egresados en las escuelas normales, así como su vinculación a los Cuerpos Académicos, articulándose en alguna Línea General de Conocimiento. Y esto, a su vez, tendrá un mayor impacto en las instituciones al generar una mejora continua y en elevar así su calidad educativa. Ante el nuevo plan de estudios, se deberá replantear todo el cuestionario con el enfoque del nuevo plan de estudios, considerando los ámbitos y competencias genéricas y profesionales, así como las unidades de competencia; en especial los estándares de desempeño docente porque hasta quizás servirán para señalar el nivel satisfactorio de las competencias que marca el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.

Referencias

- Alvarado, M. (1998). El seguimiento de egresados de estudios profesionales. México: CISE – UNAM.
- ANUIES, (1998). Esquema Básico para el Estudio de Egresados. Propuesta, México: ANUIES
- ANUIES. (2003). Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. México: ANUIES.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, CEDEFOP (<http://www.cedefop.europa.eu/>)
- Cabrera, A.; Weerts, D.J. y. Zulick, B. J.(2003). Encuestas a egresaos: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En Javier Vidal (coordinador). Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Universidad de León .
- CIEES Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.(1997). Marco de Referencia para la Evaluación de la Administración y Gestión en las

Instituciones de Educación superior.. México: SEP-ANUIES. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), Hanbook of industrial and organizational psicology (pp. 1297-1343). Chicago: Rand McNallv.

OCDE (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers, OCDE: París.

SEP (2010). Documento Base. Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México. México: SEP

Valenti, G. y Varela, G. (2003), Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados. México: ANUIES

LOS PARADIGMAS DE GÉNERO: ALUMNADO Y SEXISMO AMBIVALENTE

Eje temático: **El papel de la escuela en la construcción de sociedad.
Los educadores como transformadores sociales.**

Elena Surovikina¹, Francisco Sánchez Ponce²

Resumen.

De acuerdo con la perspectiva de género en la educación mexicana, se presentan los resultados preliminares de detección de actitudes sexistas internalizadas por una muestra de futuros docentes. Se analizan diferentes índices estadísticos descriptivos de dos inventarios y se concluye que el alumnado universitario, en efecto, manifiesta actitudes discriminatorias ambivalentes hacia ambos sexos.

Palabras clave: perspectiva de género, alumnado, sexismo ambivalente

Delimitaciones del estudio

Desde la perspectiva de género y con base en Bernstein y Bourdieu (Subirats, 1999), la educación, siendo un espacio de socialización secundaria, no es neutral. Una de las posibles explicaciones de tal hecho se relaciona con la interacción entre distintos agentes educativos, donde "los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación de sus posibilidades de desarrollo" (Subirats, 1999, p.23). Lo anterior conlleva implicaciones directas sobre el rumbo de las transformaciones sociales y sus protagonistas.

En México la "perspectiva de género" constituye una de las estrategias transversales, que -se espera- coadyuve al logro de la meta nacional "México con Educación de Calidad" (PND, 2013; PSE, 2013). Mientras tanto, en la praxis escolar se sigue constatando ejemplos de inequidad. Con el objeto de contribuir a este tópico en boga, en el presente documento se examinan algunos paradigmas de género, vinculados con las posibles actitudes sexistas ambivalentes, internalizadas por la juventud.

La presente indagación parte de idea de que cualquier persona miembro de una sociedad occidental, es heredera de un bagaje cultural, el cual -al ser acumulado dentro de una civilización patriarcal y androcentrista- no está exento de visiones sesgadas en lo que respecta a la perspectiva de género (Glick & Fiske, 1996). En consecuencia, los individuos -en una mayor o menor medida, de forma consciente o ignorante- exhiben y actúan según ciertos paradigmas estereotipados, que de acuerdo a las políticas vigentes en México (PND, 2013) y el mundo, deben revisarse, cambiarse o erradicarse. En este proceso, los contextos educativos también representan un área de atención (PSE, 2013).

Por lo anterior, el interés de este trabajo se enfoca en la revisión y análisis de las creencias y actitudes sexistas que hipotéticamente posee un grupo de jóvenes universitarios, quienes cursan los estudios de nivel licenciatura en una institución educativa en el noreste de México. Otra característica peculiar de esta población se refiere a que el estudiantado se está formando en las carreras relacionadas con la

¹ Universidad Autónoma del Noreste, México; <surovikinae@gmail.com>

² Universidad Autónoma del Noreste, México; <pacosanchezp11@hotmail.com>

educación y, probablemente, en un futuro desempeñará el papel multiplicador de ideologías, valores y conocimientos a las nuevas generaciones del alumnado. A raíz de ello, el hecho de ser un eventual poseedor de ciertos sistemas de pensamiento que pudieran identificarse como discriminatorios o inequitativos, conllevaría una mayor responsabilidad en su posterior ejercicio como profesionales de la educación; asimismo, requeriría de una sensibilización y, quizá, acciones al respecto. No obstante, el primer paso consistiría en el diagnóstico y la toma de consciencia en relación a los hallazgos, para lo cual coadyuvaría conocer los resultados del presente sondeo.

Aun cuando el procedimiento en conjunto incluyó distintas averiguaciones³, para los propósitos delimitados en este ensayo se enfoca en la aplicación de las versiones reducidas de las escalas del sexismo ambivalente hacia mujeres y hombres (Rodríguez Castro, Lameiras Fernández, & Carrera Fernández, 2009), así como su posterior dilucidación por medio de la estadística descriptiva.

De este modo, con base en lo expuesto y para fines exploratorios previstos, se seleccionó una muestra de naturaleza no probabilística por conveniencia, con la participación de los sujetos "accesibles y adecuados" (McMillan & Schumacher, 2005, p.140). El grupo se conformó por 36 personas (N=36), cuya edad promedio fue de 19.71 (casi 20 años) y donde un poco más de una quinta parte (un 22%) expresó tener 18 años. El 89% de participantes eran mujeres y el 11% restante, varones. La mayoría (78%) estudiaba la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) y el otro 22%, la Administración de Recursos Humanos (LARH)⁴, representando todos los semestres pares (del segundo al octavo) de las carreras nombradas.

Entre otras características de las y los educandos participantes, se cuenta con la información sobre su origen socioeconómico, preferencias religiosas, experiencia laboral, aprovechamiento académico y apreciaciones personales acerca de las cuestiones de género y en el ámbito socio-educativo, en general³. Sin embargo, el actual escrito se concentra en el tópico de las creencias sexistas ambivalentes, sobre la introducción a cuyo marco teórico se ocupa la siguiente sección.

Teoría de sexismo ambivalente

Con base en varias fuentes (Glick & Fiske, 1996, 1997, 2001, 2011; Cruz Torres, Zempoaltecatl Alonso & Correa Romero, 2005; Expósito, Moya & Glick, 1998; Rollero y Fedi, 2012), se ofrece una breve recopilación de la esencia de la "teoría de sexismo ambivalente", una reciente aportación en el campo de estudios de género, conceptualizada teórica e investigada empíricamente por los norteamericanos Peter Glick y Susan Fiske (1996, 1997, 2001, 2011).

La noción del sexismo ambivalente emerge más precisa para reflejar la realidad moderna, ya que el sexismo tradicional explícito suele ser fácilmente reconocido, públicamente censurado y combatido. Sin embargo, hoy en día el patriarcado y las inequidades derivadas de él persisten, lo cual procura explicarse a través de la mencionada contribución (*Ambivalent Sexism Theory*, AST). La teoría postula que en la actualidad ya no es suficiente la discriminación común basada en el repudio manifiesto, sino es preciso utilizar dos armas, paradójicamente

³ Véase la propuesta de ponencia titulada "Profesorado con formación en perspectiva de género: ¿requerido y bienvenido?"

⁴ El alumnado de esta licenciatura (LARH) participa en el sondeo debido a que uno de los campos ocupacionales previstos por esta carrera se refiere a la docencia.

antagónicas, pero muy efectivas en su complementariedad. Se denominan “sexismo ambivalente”, funcionan con base en antipatía y simpatía a la vez, de ahí proviene su designación como tal. La suma de ambos constituye el concepto del “sexismo ambivalente”. El primer componente (hostil) es prácticamente equivalente a la discriminación tradicional de los siglos atrás (por ejemplo, hacia las mujeres). El segundo (benevolente) profesa un tono afectivo y benévolo (e.g., la protección paternalista, caballerosidad e idealización de lo femenino). Es difícilmente reconocido, tampoco elevado a nivel consciente, por lo cual resulta efectivo para desorientar y confundir a las personas en su sentir, percibir y actuar respecto a las relaciones interpersonales entre los sexos.

En un inicio, los autores concibieron el Inventario de sexismo ambivalente para medir actitudes discriminatorias internalizadas hacia mujeres (*Ambivalent Sexism Inventory*, ASI; Glick & Fiske, 1996). Posteriormente, en 1999, complementaron y ampliaron la base teórica, elaborando argumentaciones y creando otro instrumento de medición del sexismo ambivalente hacia hombres (*Ambivalence toward Men Inventory*, AMI; Rodríguez Castro *et al.*, 2009). Ambos inventarios fueron validados a nivel internacional, en 19 y 16 países, respectivamente. Cada uno se compone de una serie de afirmaciones, para las cuales respondientes expresan su grado de acuerdo en la escala Likert. Los inventarios ASI y AMI están divididos en dos partes (subescalas): la mitad de los ítems corresponde al sexismo hostil y el resto, mide el benévolo. Además, dentro de cada subescala se distinguen triadas de subtipos del sexismo, cuyos criterios base son el paternalismo, la identidad de género y la sexualidad. Finalmente, cabe aclarar que tanto mujeres como hombres pueden poseer y expresar las actitudes discriminatorias ambivalentes hacia cualquiera de los sexos.

En el Inventario del sexismo ambivalente hacia mujeres (ASI; Glick & Fiske, 1996), el aspecto negativo expresado en el sexismo hostil (*Hostile Sexism*, SH) refleja una perspectiva estereotipada y patriarcal que limita el papel de la mujer al ámbito privado y tareas tradicionales.

El SH comprende tres componentes (o subtipos):

1. El *paternalismo dominador* resalta la hegemonía legalizada masculina en contraposición a la debilidad, subordinación e inferioridad de las mujeres.
2. La *diferenciación de género competitiva* afirma que la mujer no posee las cualidades ni habilidades necesarias para ser exitosa en el ámbito público.
3. La *hostilidad heterosexual* percibe a las mujeres como criaturas seductoras, lo cual las convierte en seres peligrosas para los hombres.

La faceta positiva del ASI (*Benevolent Sexism*, sexismo benevolente o SB) cumple una función paliativa y casi nunca es identificada como discriminación.

El SB también engloba tres elementos (subtipos):

1. El *paternalismo protector* advierte que las mujeres, estando bajo la autoridad de los hombres, son merecedoras de sus cuidados y cariño.
2. La *diferenciación de género complementaria* accede a reconocer ciertos rasgos femeninos positivos, útiles para complementarse con los de varones.
3. La *intimidad heterosexual* alude al poder diádico de las mujeres y a que los hombres dependen de ellas para satisfacer sus necesidades eróticas.

La escala de ambivalencia hacia hombres (*Ambivalence toward Men Inventory*, AMI; Rodríguez Castro *et al.*, 2009), mide y diferencia entre el sexismo hostil (*Hostility toward Men*, HM) y el sexismo benévolo (*Benevolence toward Men*, BM). Se postula que dichas actitudes reflejan la desigualdad de género, al calificar a los varones como personas diseñadas para dominar.

La parte que averigua la actitud hostil hacia hombres (HM) incluye tres cuestiones (subtipos):

1. El *resentimiento paternalista* ocurre cuando las mujeres se sienten resentidas hacia los hombres debido a su supremacía en distintos contextos.
2. La *diferenciación de género compensatoria* afirma que las mujeres son especiales, diferentes y se distinguen positivamente de los hombres.
3. La *hostilidad heterosexual* alega y reprueba a los hombres que, a raíz de su poder tradicional, pueden inclusive violentar sexualmente a las mujeres.

La subescala de la actitud benevolente hacia los hombres (BM) incluye tres partes o subtipos siguientes:

1. El *maternalismo* presupone actitudes cariñosas y de cuidado que nacen a partir de los vínculos dependientes entre sexos.
2. La *diferenciación de género complementaria* postula que las mujeres no poseen fuertes aspiraciones, competencias o inteligencia, como los hombres.
3. La *intimidación heterosexual* interpreta que la mujer necesita al hombre como su complemento, sin el cual es imposible que ella se sienta feliz y realizada.

Tanto los planteamientos teóricos, como los resultados empíricos de los estudios internacionales de Glick y Fiske indican que entre la hostilidad y benevolencia se da una alta correlación, lo cual confirma la vinculación y codependencia de ambos tipos del sexismo. En la mayoría de los casos, estos estereotipos de género están asociados a ganancias para los hombres y costos para las mujeres.

El fenómeno del sexismo ambivalente moderno resulta relevante para el análisis de las creencias y actitudes en el ámbito educativo, ya que condiciona el pensar y el quehacer, la convivencia social y las posibilidades de éxito o fracaso de las personas. Además, con base en los estudios de Dardenne, Dumont y Bollier (2007), Miranda Guerrero (2007) y Lee (2012), el sexismo benevolente afecta de forma negativa el aprovechamiento escolar de las mujeres.

Por último, actualmente existen las variantes reducidas de ambas escalas, ASI y AMI, cuya elaboración y validación en el campo fueron realizadas por investigadoras españolas (Rodríguez Castro *et al.*, 2009). Esas versiones más prácticas se emplean para los fines de la presente exploración, la cual se describe en el apartado a continuación.

Análisis de las actitudes sexistas ambivalentes en el alumnado universitario

En el estudio en campo con un grupo de estudiantes de una institución de educación superior (IES) mexicana, se aplicaron las versiones reducidas (Rodríguez Castro *et al.*, 2009) de dos instrumentos: (a) el Inventario de sexismo ambivalente hacia mujeres (ASI) y (b) su correspondiente Escala que mide actitudes hacia hombres (AMI). Cada uno se compone de 12 ítems en total; y ambos utilizan la escala de Likert con el rango de 0 a 5, donde los tres primeros valores corresponden a "desacuerdos" (0.totalmente, 1.moderadamente y 2.levemente) y los tres últimos muestran "acuerdos" (3.levemente, 4.moderadamente y 5.totalmente).

Enseguida se puntualizan los detalles de los ítems ordinales del cuestionario: se apoya en los índices estadísticos descriptivos, diferentes tablas y gráficos.

Sexismo Hostil hacia mujeres (SH)

Para el caso de los seis ítems referidos al Sexismo Hostil hacia mujeres (SH) se observaron los siguientes resultados. En promedio (X) las personas encuestadas

expresaron estar “levemente de acuerdo” (opiniones cercanas a las afirmaciones que se hacen en cada uno de los cuestionamientos (figura 1).

Figura 1. Medias de los ítems de Sexismo Hostil hacia mujeres (SH)

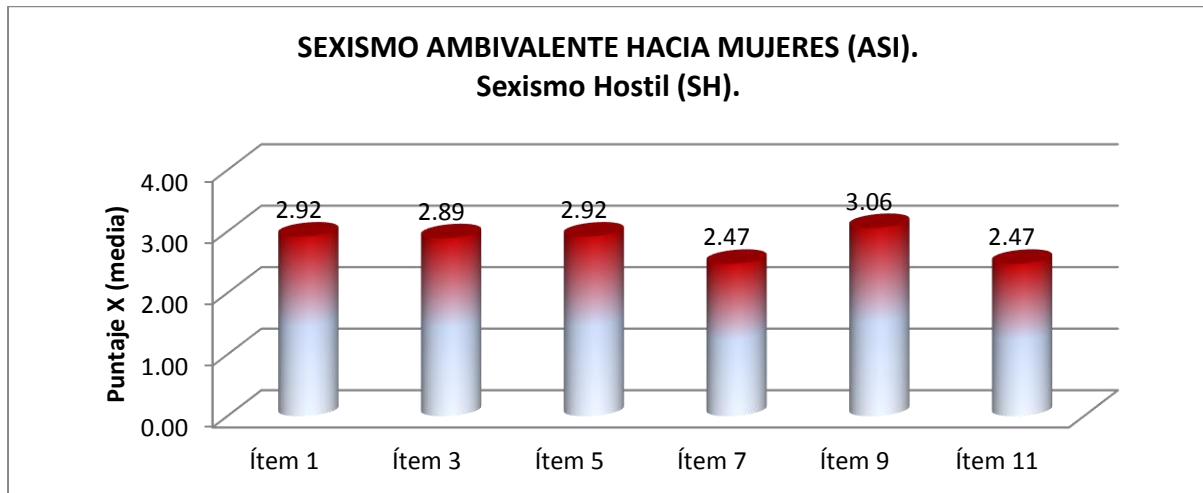


Figura 1. Elaboración propia.

Por su parte, los resultados (tabla 1) de la moda (Mo) indicaron que el valor más utilizado por la población estudiada en los ítems 1 y 9 fue el 5 ("totalmente de acuerdo"), con las agrupaciones del alumnado en un 22.22% y un 36.11%, respectivamente; mientras que en los ítems 3 y 5 el valor sobresaliente fue el de “moderadamente de acuerdo” (valor 4), concentrando a la población en un 33.33% (ítem 3) y un 36.11% (ítem 5); en el caso del ítem 11 la opinión mayoritaria se ubicó en el valor 3 ("levemente de acuerdo"), agrupando a un 27.78% de los casos; finalmente, en el ítem 7 más de una cuarta parte de la gente (27.78%) optó por el valor 2 ("levemente en desacuerdo").

Tabla 1.

Sexismo Hostil hacia mujeres (SH): los índices estadísticos descriptivos

Nº	Ítem	N	X	Md	Mo	S	X-S	X+S	Cu	R
1	Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres	36	2.92	3.00	5	1.68	1.24	4.60	-.91	5
3	Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.	36	2.89	3.00	4	1.53	1.36	4.42	-.87	5
5	Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarle estrechamente.	36	2.92	3.00	4	1.42	1.49	4.34	-.48	5
7	Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.	36	2.47	2.00	2	1.59	0.88	4.07	-.96	5
9	Existen muchas mujeres que para burlarse de los hombres, primero se insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de estos.	36	3.06	3.00	5	1.74	1.32	4.79	-1.44	5
11	Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.	36	2.47	3.00	3	1.50	0.97	3.97	-.97	5

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la mediana (Md) mostraron que, cuando menos el 50% del estudiantado cuestionado opinó estar “levemente de acuerdo” en los ítems 1, 3, 5, 9 y 11; en tanto que en el ítem 7 la mitad de los casos exteriorizó estar “levemente en desacuerdo” (valor 2).

En lo que corresponde a las medidas de dispersión, los valores del rango (R) indicaron que la población encuestada hizo uso de todos los valores propuestos, en todos y cada uno de los ítems analizados.

Por otro lado, al comparar los resultados de las medias aritméticas (X) con sus respectivas desviaciones estándar (S), se obtuvieron los siguientes resultados (X-S, X+S). En lo que se refiere a los ítems 1 y 9, el 86.11% y el 94.44% del grupo eligieron entre los valores 1 y 5, resultando significativo que hasta un 13.89% de los casos investigados consideren estar en "total desacuerdo" respecto a la afirmación “las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres”(ítem 1). En los ítems 3, 7 y 11 la población dosificó su opinión entre los valores 1 y 4 en porcentajes que oscilan entre 80.56 (ítem 3), 72.22 (ítem 7) y el 80.56 (ítem 11), observándose un comportamiento significativo en el ítem 7, donde hasta un 16.22% manifestó un "total desacuerdo" con la afirmación que ahí se establece. Finalmente, en el ítem 5 las tres cuartas partes de la población (75.00%) votaron entre los valores 2 y 4.

Los resultados arrojados por la curtosis (Cu) puntualizaron que el comportamiento de la población analizada, respecto a todos los ítems referidos al sexismo hostil hacia mujeres (SH), presentó una distribución de valores con una tendencia platicúrtica.

Sexismo benevolente hacia mujeres (SB)

En lo que se refiere a los seis ítems de la subescala del Sexismo Benevolente hacia mujeres (SB), los resultados indicaron que en promedio (X) las y los educandos encuestados declararon estar “totalmente de acuerdo” (opiniones cercanas al valor 5) con la afirmación “las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres”; “moderadamente de acuerdo” en el caso de los enunciados 13 y 17; “levemente de acuerdo” con los ítems 19 y 21; y “levemente en desacuerdo” con el ítem 23 (figura 2).

Figura 2. Medias de los ítems de Sexismo Benevolente hacia mujeres (SB)

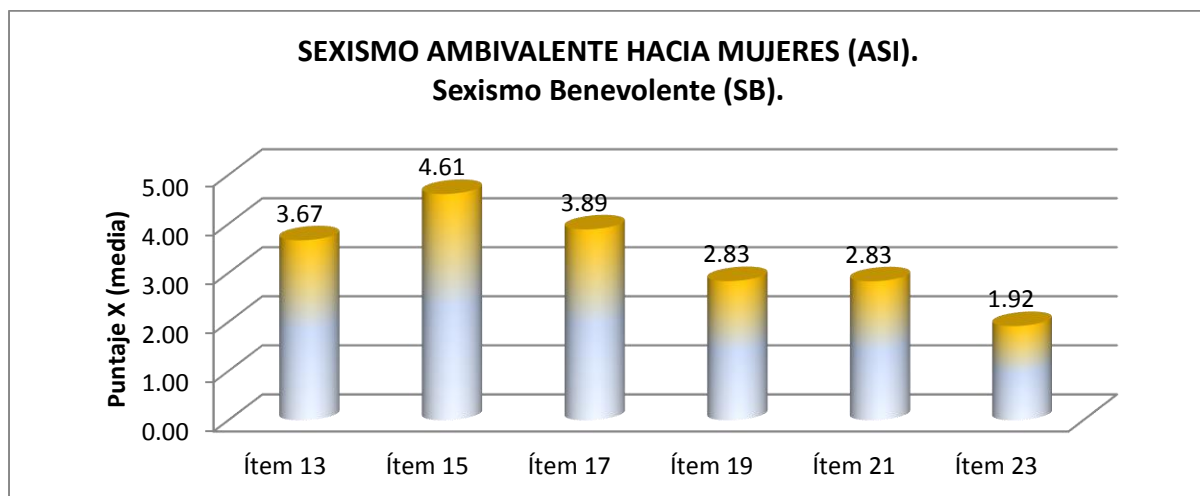


Figura 2. Elaboración propia.

Los resultados (tabla 2) de la moda (Mo) mostraron que el valor más utilizado por la población estudiada en los ítems 13, 15, 17, 19 y 21 fue el 5 ("totalmente de acuerdo"), con las agrupaciones de las personas en un 36.11%, 77.78%, 63.89% y 25.00%, respectivamente. Resultó significativo que más de tres cuartas partes de los casos investigados opinen estar "totalmente de acuerdo" con que "las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres" (ítem 15). Respecto al ítem 23, se observó una concentración de más de una tercera parte de la muestra (36.11%), la cual dijo estar "totalmente en desacuerdo" con la afirmación de este ítem.

Tabla 2.

Sexismo Benevolente hacia mujeres (SB): los índices estadísticos descriptivos

Nº	Ítem	N	X	Md	Mo	S	X-S	X+S	Cu	R
13	Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.	36	3.67	4.00	5	1.41	2.25	5.08	.54	5
15	Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.	36	4.61	5.00	5	0.87	3.74	5.48	8.01	4
17	Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.	36	3.89	5.00	5	1.77	2.12	5.66	.51	5
19	El hombre está incompleto sin la mujer.	36	2.83	3.50	5	2.16	0.68	4.99	-1.72	5
21	Las mujeres en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.	35	2.83	3.00	5	1.84	0.99	4.67	-1.19	5
23	Los hombres deberían de estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.	36	1.92	2.00	0	1.76	0.15	3.68	-1.33	5

Nota: Elaboración propia.

En referencia a los resultados de la mediana (Md), fue indicativo que cuando menos el 50% de la población encuestada opinó estar "totalmente de acuerdo" en los ítem 15 y 17; "moderadamente de acuerdo" en los ítems 13 y 19; "levemente de acuerdo" en el ítem 21; finalmente, en el ítem 23 la mitad de los casos expresó la postura "levemente en desacuerdo" (valor 2).

En lo que corresponde a las medidas de variabilidad, los valores del rango (R) confirmaron que se hizo uso de todos los valores propuestos, en casi todos los ítems analizados: solo en el ítem 15 el alumnado no utilizó el valor 0.

Por lo que toca a los resultados de la comparación entre las medias aritméticas (X) y sus respectivas desviaciones estándar (S), se observaron las siguientes derivaciones (X-S, X+S). Referente a los ítems 19 y 21, el 72.22% y el 77.78% del alumnado opinaron entre los valores 1 y 5, resultando significativo que más de una cuarta parte de los casos investigados (27.78%) consideren estar en "total desacuerdo" con la afirmación "el hombre está incompleto sin la mujer" (ítem 19). En los ítems 13 y 17 la juventud dosificó su opinión entre los valores 2 y 5 en porcentajes de 94.44% (ítem 13) y 83.33% (ítem 17). En el ítem 23, nueve de cada diez casos eligieron entre los valores 0 y 4; finalmente, en el ítem 15 casi el 90% de estudiantes estimó entre los valores 3 y 4.

Los resultados obtenidos en la curtosis (Cu) muestran que en los ítems 13, 15 y 17 se presentó una distribución de valores con una tendencia leptocúrtica; en tanto que en los ítems 19, 21 y 23 la tendencia fue más bien platicúrtica.

Sexismo Hostil hacia hombres (HM)

De acuerdo a la información acerca de los ítems correspondientes a las actitudes hostiles hacia los hombres (HM), en promedio (X) las personas encuestadas señalaron estar “moderadamente de acuerdo” (opiniones cercanas al valor 4) con las afirmaciones ofrecidas en los ítems 4 y 10, “levemente de acuerdo” con los ítems 2, 6 y 12 y “levemente en desacuerdo” en el ítem 8 (figura 3).

Figura 3. Medias de los ítems de Sexismo Hostil hacia hombres (HM)

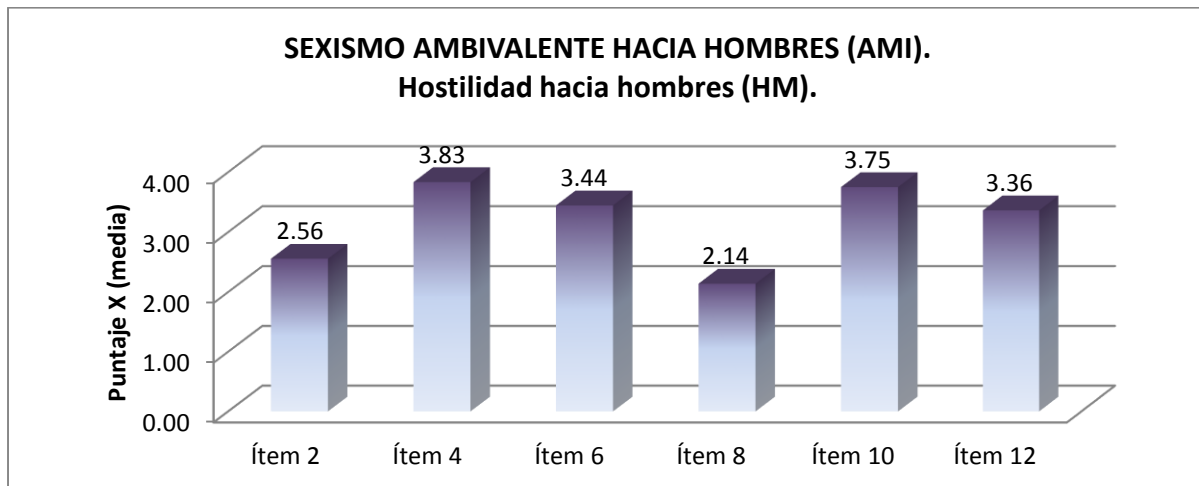


Figura 3. Elaboración propia.

Concerniente a los resultados (tabla 3) de la moda (Mo), el valor más utilizado por el grupo estudiado en los ítems 4 y 10 fue el 5 ("totalmente de acuerdo"), con agrupaciones en un 44.44% y un 47.22% respectivamente; en el ítem 6 el valor más empleado resultó ser el de “moderadamente de acuerdo” (valor 4), con un 33.33% de educandos; en lo que toca al ítem 8, la opinión más usada se ubicó en el valor 0 ("totalmente en desacuerdo"), con un 36.11% de los casos; respecto al ítem 2, un 22.22% de las personas se mostraron "levemente de acuerdo" (valor 3); y finalmente, en el ítem 12 se observó un comportamiento bimodal.

Los resultados de la mediana (Md) indicaron que cuando menos el 50% de la población encuestada demostró estar “moderadamente de acuerdo” (valor 4) en los ítems 4, 6 y 10; “levemente de acuerdo” en los ítems 2 y 12; en tanto que en el ítem 8, la mitad de los casos encuestados optaron por estar “levemente en desacuerdo” (valor 2) con la afirmación que ahí se instituye.

En lo que corresponde a las medidas de dispersión, los valores del rango (R) marcaron que la población encuestada hizo uso de todos los valores propuestos en todos los ítems analizados.

Según la comparación de los resultados de las medias aritméticas (X) con sus respectivas desviaciones estándar (S), se obtuvieron los efectos a continuación (X-S, X+S). En lo que se refiere a los ítems 4, 6, 10 y 12, la población eligió entre los valores 2 y 5 en porcentajes que oscilan entre el 86.11% (ítem 6) hasta el 91.67% (ítem 4). En el ítem 2, el 63.89% de la población distribuyó su opinión entre los valores 1 y 4, observándose un comportamiento significativo debido a que más de una quinta parte de los casos encuestados (19.44%) manifestaron un "total desacuerdo" con la afirmación ahí implícita. Finalmente, en el ítem 8 el 83.33% del estudiantado prefirió los valores 0 y 4, con lo cual más de un tercio de las personas

que contestaron el cuestionario (36.11%) manifestó su "total desacuerdo" a la afirmación contenida en dicho ítem.

Tabla 3.

Sexismo Hostil hacia hombres (HM): los índices estadísticos descriptivos

Nº	Ítem	N	X	Md	Mo	S	X-S	X+S	Cu	R
2	Cuando los hombres prestan ayuda a las mujeres, a menudo intentan demostrar que son mejores que ellas	36	2.56	3.00	3	1.75	0.81	4.30	-1.23	5
4	Los hombres se comportan como niños cuando están enfermos.	36	3.83	4.00	5	1.44	2.39	5.28	1.11	5
6	Los hombres siempre lucharán por tener mayor poder en la sociedad que las mujeres.	36	3.44	4.00	4	1.54	1.91	4.98	.15	5
8	Incluso si los dos miembros de una pareja trabajaran, la mujer debería prestar más atención y ocuparse de su hombre en casa.	36	2.14	2.00	0	1.97	0.17	4.11	-1.59	5
10	Los hombres en el fondo son como niños.	36	3.75	4.00	5	1.54	2.21	5.29	.25	5
12	La mayoría de los hombres acosan sexualmente a las mujeres, aunque sea solamente de forma sutil, en cuanto tienen una posición de poder sobre ellas.	36	3.36	3.00	3 ^a	1.51	1.85	4.88	.00	5

Nota: Elaboración propia. (a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.)

Los resultados arrojados por la curtosis (Cu) revelaron que en los ítems 4, 6 y 10 se presentó una distribución de valores con una tendencia leptocúrtica; en tanto que en los ítems 2 y 8 la tendencia observada mostró una orientación platicúrtica. En lo referente al ítem 12, la distribución fue normal.

Sexismo Benevolente hacia hombres (BM)

En lo que se refiere a los seis ítems acerca de la benevolencia hacia hombres (BM), los números indicaron que en promedio (X) el alumnado estuvo "moderadamente de acuerdo" (opiniones cercanas al valor 4) en los ítems 14 y 16; "levemente de acuerdo" con los ítems 22 y 24 y "levemente en desacuerdo" en los ítems 18 y 20 (figura 4).

Figura 4. Medias de los ítems de Sexismo Benevolente hacia hombres (BM)

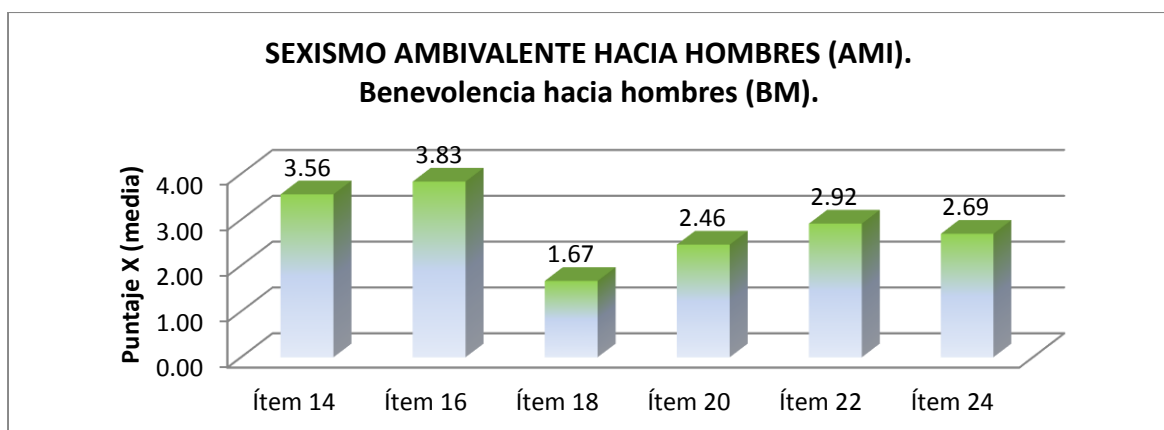


Figura 4. Elaboración propia.

Los resultados (tabla 4) de la moda (Mo) mostraron que entre las y los respondientes el valor más popular en los ítems 14 y 16 fue el 5 ("totalmente de acuerdo"), registrándose las agrupaciones de 41.67% y un 61.11%, respectivamente. Se encontró significativo que casi dos de cada tres de los casos investigados opinaron estar "totalmente de acuerdo" en que "toda mujer necesita a una pareja masculina que la adore" (ítem 16). Por su parte, en el ítem 22 se agrupó exactamente una cuarta parte de las contestaciones en el valor 4; y en el ítem 24 el comportamiento fue bimodal. Finalmente, en los ítems 18 y 20 un 50.00% y un 27.78% de las y los jóvenes manifestaron estar "totalmente en desacuerdo" con la afirmación ahí establecida.

Tabla 4.

Sexismo Benevolente hacia hombres (BM): los índices estadísticos descriptivos

Nº	Ítem	N	X	Md	Mo	S	X-S	X+S	Cu	R
14	Incluso los hombres que proclaman estar sensibilizados con los derechos de las mujeres, en casa realmente quieren una relación tradicional en la que la mujer se ocupe de las labores domésticas y del cuidado de los hijos.	36	3.56	4.00	5	1.65	1.91	5.20	.09	5
16	Toda mujer necesita a una pareja masculina que la adore.	36	3.83	5.00	5	1.76	2.07	5.60	.35	5
18	Una mujer nunca estará totalmente realizada en su vida si no tiene una relación estable con un hombre.	36	1.67	0.50	0	1.96	-0.29	3.62	-1.38	5
20	Los hombres son sobre todo útiles para dar seguridad económica a las mujeres.	35	2.46	3.00	0	1.90	0.56	4.36	-1.42	5
22	Los hombres están más dispuestos a ponerse en peligro para proteger a otras personas.	36	2.92	3.00	4	1.68	1.24	4.60	-.93	5
24	Los hombres están más dispuestos a correr riesgos que las mujeres.	36	2.69	3.00	3ª	1.72	0.97	4.42	-1.17	5

Nota: Elaboración propia. (a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.)

Referente a la mediana (Md), las respuestas indicaron que cuando menos el 50% de la población encuestada declaró estar "totalmente de acuerdo" en el ítem 16, "moderadamente de acuerdo" en el ítem 14, "levemente de acuerdo" en los ítems 20, 22 y 24; y finalmente, en el ítem 18 la mitad de los casos encuestados opinaron estar "totalmente en desacuerdo" (valor cercano a 0).

Respecto a las medidas de variabilidad, los valores del rango (R) confirmaron que el grupo participante hizo uso de todos los valores propuestos en todos los ítems analizados.

Por lo que toca a los resultados comparativos entre las medias aritméticas (X) y sus respectivas desviaciones estándar (S), surgieron los siguientes hallazgos (X-S, X+S). En lo que se refiere a los ítems 14 y 16, el 88.89% y el 83.33% de los individuos cuestionados eligieron entre los valores 2 y 5; en el ítem 18 el 88.89% de los casos investigados distribuyó su opinión entre los valores 0 y 4, resultando significativo que la mitad de la gente (50.00%) consideren estar en "total desacuerdo" con la afirmación ahí establecida. En los ítems 20 y 24, la población dividió su opinión entre los valores 1 y 4 en porcentajes de 50.00 (ítem 20) y 63.89

(ítem 24); finalmente, en el ítem 22 casi el 86.11% del estudiantado de Calidad Educativa presentó valores entre 1 y 5.

Los datos obtenidos en la curtosis (Cu) ratificaron que en los ítems 14 y 16 se presentó una distribución de valores con una tendencia leptocúrtica; asimismo, en los ítems 18, 20, 22 y 24 la tendencia se mostró como platicúrtica.

Algunas consideraciones según las subescalas y subtipos de sexismo ambivalente

Con base en Rodríguez Castro y colaboradoras (2009), para el análisis de actitudes sexistas ambivalentes se disponía de la información acerca de cuáles ítems conforman las subescalas tanto del inventario ASI (SH+SB), como del AMI (HM+BM). Adicionalmente, se realizó el ejercicio de determinar qué afirmaciones correspondían a los doce subtipos (véase la explicación teórica de los mismos arriba), aun cuando este procedimiento fue tentativo e, incluso, arbitrario hasta que sea corroborado con la fuente citada. No obstante, se considera que pudiera resultar interesante aproximarse a algunas apreciaciones detectadas en el proceso.

Debido a que los puntajes más altos de la escala Likert utilizada indican mayores niveles de creencias estereotipadas introyectadas, el análisis de la repetición de los valores elegidos por el alumnado mostró la siguiente tendencia repetitiva (tabla 5). Los mayores porcentajes correspondieron a la suma de los valores 3, 4 y 5: en el caso de sexismo hostil (SH) - 58.33%, sexismo benévolo (SB) - 70.23%, hostilidad hacia hombres (HM) - 69.91% y benevolencia hacia hombres (BM) - 62.23%. Con estos resultados fue posible confirmar que las actitudes del alumnado, hacia tanto mujeres como hombres, se inclinan en la dirección de poseer prejuicios discriminatorios. Asimismo, entre las opiniones del grupo participante, resultó significativa la prevalencia de la benevolencia hacia mujeres (los valores 4 y 5 de la subescala SB son iguales a 55.81%) y de la hostilidad hacia hombres (los valores 4 y 5 de la subescala HM suman 51.39%). También, los primeros lugares de concentración de las apreciaciones manifestadas por la juventud, correspondieron a los valores 4 y 5 ("moderada y totalmente de acuerdo") tanto en el caso del sexismo hostil hacia mujeres (SH), como en lo referente al sexismo hostil hacia hombres (HM) y, además, el sexismo benevolente hacia ambos sexos (SB y BM).

Tabla 5.

Cuatro subescalas de Sexismo ambivalente

Repetición de valores por tipo de sexismo	ASI				AMI			
	Sexismo Hostil (SH)		Sexismo Benevolente (SB)		Hostilidad hacia hombres (HM)		Benevolencia hacia hombres (BM)	
	veces de aparición	porcentaje	veces de aparición	porcentaje	veces de aparición	porcentaje	veces de aparición	porcentaje
0	22	10.19%	36	16.74%	30	13.89%	46	21.40%
1	30	13.89%	11	5.12%	13	6.02%	15	6.98%
2	38	17.59%	17	7.91%	22	10.19%	20	9.30%
3	44	20.37%	31	14.42%	40	18.52%	40	18.60%
4	46	21.30%	30	13.95%	45	20.83%	31	14.42%
5	36	16.67%	90	41.86%	66	30.56%	63	29.30%
Total	216	100.00%	215	100.00%	216	100.00%	215	100.00%

Nota: Elaboración propia.

En conjunto, las actitudes internalizadas entre el estudiantado, aunque no son homogéneas, tampoco se caracterizan como neutrales, sino con ciertos sesgos estereotipados hacia ambos géneros.

En relación a los seis subtipos de sexismo ambivalente hacia mujeres (tabla 6), llamó la atención la predominancia de las expresiones benevolentes, las cuales - en el caso de actitudes hacia féminas (SB)- representaron los porcentajes más altos correspondientes al valor 5 "totalmente de acuerdo", entre todas las variantes posibles de elección (de 0 a 5). En el orden descendiente, aparecieron como significativos: la "intimidad heterosexual" (IH) en un 51.39%, el "paternalismo protector" (PP) con el 43.06% y la "diferenciación de género complementaria" (DGC) de 30.56%.

Por otro lado, se advirtió una importante polarización de opiniones respecto al "paternalismo protector" (PP) e "intimidad heterosexual" (IH), ya que los puntos de vista se dividieron entre dos extremos: después del primer lugar con el valor 5 "totalmente de acuerdo", siguen las diferencias de perspectiva con el valor 0 "totalmente desacuerdo": 51.39% vs. 19.44 en el IH, así como 43.06% vs. 18.06% en el PP, respectivamente.

Tabla 6.

Seis subtipos de Sexismo ambivalente hacia mujeres (ASI)

Repetición de valores por subtipo del sexismo ambivalente	Sexismo Hostil hacia mujeres (SH)						Sexismo Benevolente hacia mujeres (SB)					
	Paternalismo dominador (PD)		Diferenciación de género competitiva (DGC SH)		Hostilidad heterosexual (HH SH)		Paternalismo protector (PP)		Diferenciación de género complementaria (DGC SB)		Intimidad heterosexual (IH SB)	
	veces	%	veces	%	veces	%	veces	%	veces	%	veces	%
0	8	11.11%	6	8.33%	5	6.94%	13	18.06%	9	12.50%	14	19.44%
1	11	15.28%	8	11.11%	10	13.89%	4	5.56%	2	2.78%	5	6.94%
2	12	16.67%	6	8.33%	13	18.06%	5	6.94%	10	13.89%	2	2.78%
3	17	23.61%	14	19.44%	13	18.06%	10	13.89%	13	18.06%	8	11.11%
4	12	16.67%	24	33.33%	15	20.83%	9	12.50%	15	20.83%	6	8.33%
5	12	16.67%	14	19.44%	16	22.22%	31	43.06%	22	30.56%	37	51.39%
Total	72	100.00%	72	100.00%	72	100.00%	72	100.00%	71	98.61%	72	100.00%

Nota: Elaboración propia.

De igual modo, en el análisis de las percepciones ambivalentes hacia el género masculino (tabla 7), apareció la misma secuencia de la "intimidad heterosexual" (IH) hasta las actitudes protectoras del "maternalismo" (MT), pasando por la "diferenciación de género complementaria" (DGC). Se observaron los números fuertes que confirman las actitudes de benevolencia sexista hacia los varones (BM): 36.11% (IH), 31.94% (MT) y 22.22% (DGC).

Parecidamente al caso de la benevolencia hacia el sexo femenino, también surgió el antagonismo de opiniones dentro de la subescala BM: respecto al subtipo IH, los valores se concentran en el 5 y 0 (36.11% vs. 30.56%); referente al DGC, fueron 3 y 0 (o bien, 22.22% y 20.83%).

Tabla 7.

Seis subtipos de Sexismo ambivalente hacia hombres (AMI)

Repetición de valores por subtipo del sexismo ambivalente	Hostilidad hacia hombres (HM)						Benevolencia hacia hombres (BM)					
	Resentimiento paternalista (RP)		Diferenciación de género compensatoria (DGC HM)		Hostilidad heterosexual (HH HM)		Maternalismo (MT)		Diferenciación de género complementaria (DGC BM)		Intimidación heterosexual (IH BM)	
	veces	%	veces	%	veces	%	veces	%	veces	%	veces	%
0	16	22.22%	4	5.56%	10	13.89%	9	12.50%	15	20.83%	22	30.56%
1	5	6.94%	3	4.17%	5	6.94%	5	6.94%	5	6.94%	5	6.94%
2	7	9.72%	6	8.33%	9	12.50%	10	13.89%	8	11.11%	2	2.78%
3	10	13.89%	11	15.28%	19	26.39%	15	20.83%	16	22.22%	9	12.50%
4	18	25.00%	15	20.83%	12	16.67%	10	13.89%	13	18.06%	8	11.11%
5	16	22.22%	33	45.83%	17	23.61%	23	31.94%	14	19.44%	26	36.11%
Total	72	100.00%	72	100.00%	72	100.00%	72	100.00%	71	98.61%	72	100.00%

Nota: Elaboración propia.

En resumen, los resultados preliminares detectados entre la población estudiantil analizada mostraron que las puntuaciones prevalentes rebasan el nivel medio, apuntando de este modo a la presencia del sexismo ambivalente internalizado (figura 5). En concreto, los valores de las medias por subescala del sexismo fueron: el sexismo hostil hacia mujeres (2.79), el sexismo benevolente hacia mujeres (3.29), la hostilidad hacia hombres (3.18) y la benevolencia hacia hombres (2.85).

Figura 5. Medias según las subescalas de sexismo ambivalente

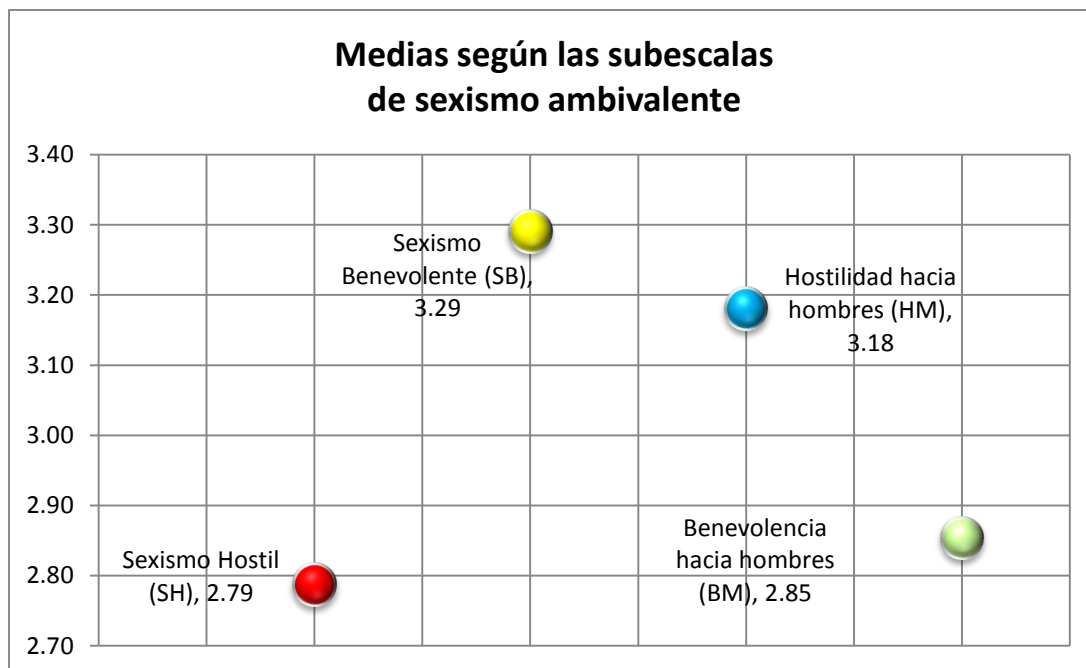


Figura 5. Elaboración propia.

A raíz de estos datos, se puede especular que las secuelas del sexismo ambivalente se revelan también en el entorno educativo, particularmente, entre la

juventud que cursa las carreras relacionadas con la docencia, por lo que la implementación de acciones formativas para cuestionar y contrarrestar dichas creencias y actitudes discriminatorias pudiera considerarse como deseable.

Conclusiones preliminares

En este trabajo el foco de interés se dirigió al alumnado universitario de una institución mexicana, el cual se está formando en ámbitos relacionados con la docencia.

La finalidad consistió en la realización de un ejercicio preliminar de detección y estimación de actitudes estereotipadas entre estudiantes, donde la base teórica para el estudio se fundamentó en las aportaciones de Glick y Fiske (1996) acerca de las creencias hostiles y benevolentes, dos componentes inevitables del "sexismo ambivalente". En la parte instrumental se recurrió a las versiones reducidas de dos instrumentos que miden dichos fenómenos (Rodríguez Castro *et al.*, 2009). La metodología comprendió un muestreo no probabilístico por conveniencia (N=36) y el análisis de diferentes índices estadísticos descriptivos, lo cual -en conjunto- forma parte de otro estudio más general.

Con base en los hallazgos de esta indagación inicial, se establece que un segmento importante del alumnado universitario encuestado se manifiesta poseedor de actitudes introyectadas prejuiciosas, orientadas tanto hacia mujeres como hombres. En particular, se advierte que es importante prestar atención a las creencias sexistas benevolentes, mismas que entrañan un riesgo especial: por un lado, requieren de una introspección y conocimiento específico del tema, para entonces poder tomar consciencia al respecto; y por el otro, potencialmente menoscaban el rendimiento académico entre las estudiantes.

Los resultados presentados con la ayuda de las herramientas ASI y AMI (en sus versiones reducidas) constituyen un primer paso del escrutinio acerca de los posibles paradigmas de género ambivalentes. En trabajos subsecuentes se consideraría ampliar la metodología hacia la validación del instrumento versus alguna otra escala de sexismo existente, el empleo del análisis paramétrico o métodos estadísticos multivariados (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pp. 311, 326, 334), el análisis de las distintas variables contextuales junto con el "sexo" como "variable sujeto"⁵ (Bonilla Campos, 2004, p.33), así como la profundización en las subescalas y los subtipos del sexismo ambivalente.

Se considera que la iniciativa de inquirir en el tema del sexismo ambivalente genera perspectivas para profundizar en la materia, puesto que la escuela y el profesorado intervienen en la construcción de la sociedad y en la calidad de formación de sus miembros, procesos donde la atención a las cuestiones de género constituye un tópico vigente.

Finalmente, se espera que los ejercicios de la detección y medición realizados pudieran integrar un trabajo más extenso hacia un "deber ser" más justo y equitativo, una mayor simetría y una menor polarización en las relaciones hombre-mujer, en este caso, en los contextos magisteriales.

⁵ La variable "sexo" se usa como "variable sujeto", cuando se refiere a "estudio comparativo de las cualidades psicosociales que diferencian a mujeres y varones como grupo" (Bonilla Campos, 2004, p.33).

Consultas bibliográficas

- Bonilla Campos, (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En Barberá Heredia, E. & Martínez Benlloch, I. (Coords.). *Psicología y género*. (pp.3-34). Madrid, España: Pearson Prentice Hall
- Cruz Torres, C.E., Zempoaltecatl Alonso, V., & Correa Romero, F.E. (2005). Perfiles de sexismo en la Ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Redalyc. Enseñanza e investigación en psicología*, 10(2), 381-395. Univ. Veracruzana, Xalapa, México. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29210212>
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007). Insidious Dangers of Benevolent Sexism: Consequences for Women's Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93 (5), 764–779. DOI: 10.1037/0022-3514.93.5.764. Disponible en http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/6525/1/Dardenne%20et%20al_jpsp_07.pdf
- Expósito, F., Moya, M.C., & Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, (13)2, 159-169. Disponible en <http://www.uv.es/~friasnav/LecturaCompl1.pdf>
- Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. University of Massachusetts at Amherst. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512. Disponible en https://umdrive.memphis.edu/slease/public/ResearchTeam/ResearchReadings/Glick_Fiske.pdf
- _____ (1997). Hostile and Benevolent Sexism: Measuring Ambivalent Sexist Attitudes Toward Women. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 199-135. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x. Disponible en <http://pwq.sagepub.com/content/21/1/119>
- _____ (2001). An Ambivalent Alliance. Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2),109-118. DOI: 10.1037//0003-066X.56.2.109. Disponible en [http://fancysavingtheworld.com/World-saving_reading_List_files/An%20ambivalent%20alliance%20\(Glick%20%26%20Fiske%202001\).pdf](http://fancysavingtheworld.com/World-saving_reading_List_files/An%20ambivalent%20alliance%20(Glick%20%26%20Fiske%202001).pdf)
- _____ (2011). Ambivalent Sexism Revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. DOI: 10.1177/0361684311414832. Disponible en <http://pwq.sagepub.com/content/35/3/530.full.pdf+html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). D.F: McGraw-Hill.
- Lee, J. (2012). The Effects of Ambivalent Sexism on Academic Performance. *Final Senior Thesis*. Missouri Southern State University. Submitted to: The Honors Program. Disponible en http://joannaklee.weebly.com/uploads/1/1/8/1/11811697/final_senior_thesis2.pdf
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). España, Madrid: Pearson.
- Miranda Guerrero, R. (enero-junio 2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 4, 1-30. Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. Disponible en

http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/completos/miranda_nuevas_ideas_educativas/igualdad.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República; PND (2013).

Disponible en: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Programa Sectorial de Educación 2013-2018; PSE (2013). Diario Oficial, Segunda sección, 13 de diciembre de 2013.

Rodríguez Castro, Y., Lameiras Fernández, M., & Carrera Fernández, M.V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. [Validation of Scales Shortened Version of ASI and AMI Students in a Sample of Spanish]. *Psicogente*, 12 (22), 284-295.

Disponible en

<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/176/180>

Rollero, C., & Fedi, A. (mayo 2012). Ambivalent Attitudes Toward Women And Men.

Recognizability of stereotypes and effects on self-perception. *Psicología Política*, 44, 69-86. Disponible en

<http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N44-4.pdf>

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Lomas, C. (Comp.), *¿Iguales o diferentes?* (pp.19-32). España, Barcelona: Paidós Educador.



ESCUELA NORMAL
"JUAN DE DIOS RODRÍGUEZ HEREDIA"
CLAVE: C.T. 31DNP00060
VALLADOLID, YUCATÁN, MEX.

Autores: Dr. Ramos Martín Silva Castro- rmsc22@hotmail.com

Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado- landyara3@live.com.mx

Mtra. Candelaria Rosely Barrero y Gutiérrez roselybg@hotmail.com

Mtro. Eduardo Gabriel Cardeña Escobedo- rey_eduardo@live.com.mx

Eje temático: Políticas educativas y realidad Latinoamericana

**NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA MAYA DE LOS ALUMNOS DE LA
ESCUELA NORMAL "JUAN DE DIOS RODRÍGUEZ HEREDIA"**

Valladolid, Yucatan, Noviembre de 2014

Resumen

En este trabajo se dan a conocer los niveles de dominio de la Lengua Maya que se tienen en la Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, ya que a pesar de ubicarse en una región en donde la lengua maya está viva, y a pesar de los esfuerzos históricos hechos para desaparecerla, hoy día se encuentra mas viva que nunca, por lo que esta institución y las autoridades educativas en su momento cambiaron el plan 1997 por el de 2004 cuya característica es el enfoque intercultural bilingüe, en su afán de ofrecer a la sociedad, docentes que cumplan con las exigencias actuales en materia educativa.

De acuerdo con el programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 2004, se pretendía contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos y a fortalecer los planes y programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad. Se espera que los futuros maestros tengan capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad tales como el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales.

Así que este estudio se realizó porque se desconocían los niveles de dominio de la lengua maya que tenían los 126 alumnos de nuestra institución.

Palabras clave: Niveles del dominio de la lengua maya, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Antecedentes

En el artículo segundo de la constitución política de los estados unidos mexicanos “se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lengua, conocimientos y valores, y es obligación gubernamental establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios “indígenas”. además en la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas “se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de la lenguas originarias de México” de tal forma que el “futuro docente tiene que revertir los efectos de la desigualdad social y la

discriminación” incorporando el estudio y la reflexión acerca de la propias condiciones socioculturales y lingüística.

De acuerdo con el conteo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2005) cerca de 800 000 personas mayores de 5 años son hablantes de lengua maya en la península de Yucatán. En Yucatán, se reportan 538 355 .De acuerdo con el INALI (2008), la variación lingüística de la lengua maya que se habla en esos tres estados no es significativa, por lo que puede decirse que es la misma lengua. De acuerdo con Pineda, citado por Krotz (2008), Valladolid es uno de los municipios que cuenta con hablantes de lengua maya entre 30 y 70% de la población total, la implantación del plan de estudios 2004, de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), viene a atender a esta población ya que nuestros estudiantes realizan sus practicas docentes y prestan sus servicios profesionales con niños de las comisarias del municipio de las cuales aproximadamente el 50% son maya hablantes en su totalidad.

Desde 2005 la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, tiene bajo su responsabilidad impartir la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, debido a las características de los alumnos que ingresan se han diseñado desde entonces siete cursos de la lengua maya a lo largo de tres años y medio: maya inicial (nivel 1 y 2), maya intermedio (nivel 1 y 2), maya avanzado (nivel 1 y 2) y un curso de reforzamiento para el ultimo grado que van apoyando las producciones de los cursos de las asignaturas de la formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica (lengua y cultura 1,2 y 3, procesos bilingües, taller de diseño de propuestas didácticas, etc.) y la elaboración del trabajo recepcional.

La enseñanza de la lengua maya en las escuelas normales se hace necesaria ante las actuales transformaciones sociales y políticas que vive el país, de tal forma que el futuro docente tiene que estar preparado para enfrentar dichos cambios y así brindar una educación en donde la lengua sea abordada como medio de enseñanza, objeto de estudio y medio de comunicación.

En el plan 2004 en sus diferentes contenidos se contemplan una serie de actividades que exigen la construcción de textos de manera bilingüe (maya- español) por lo que da por hecho que los alumnos tienen ciertas habilidades lingüísticas en maya, situación que es lejana a la realidad, ya que del total de los alumnos que ingresaron para el curso escolar 2009 – 2010 tres hablan el idioma pero no lo escriben y los restantes carecen de esta herramienta, de los que ingresaron al curso 2008 – 2009 cuatro de ellos cuentan con la herramienta oral pero igualmente no la escriben, del curso 2007- 2008 de 120 alumnos(as) que tiene la normal el 11.6% hablan la lengua maya y 88.4% no.

La planta docente no corresponde a las nuevas necesidades, porque de un total de 22 maestros sólo uno que se encuentra comisionado tiene las habilidades lingüísticas de la maya, otro de base habla el 50% del idioma maya y uno más de base está en inicial mientras que el resto no tiene la habilidades.

Este proyecto de investigación es colectivo, en virtud de estar integrado por la responsable del Departamento de Investigación, Dra. Landy Aracelly Loeza Rosado; la Directora del plantel educativo Mtra. Candelaria Rosely Barrero y Gutiérrez y el Suddirector Administrativo, todos ellos coordinados por Subdirector Académico Dr. Ramos Martín Silva Castro.

Objetivos del proyecto:

- Determinar el nivel de dominio de la lengua maya de los alumnos de primero y cuarto grado de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe de la escuela normal Juan de Dios Rodríguez Heredia.
- Identificar las diferencias en los niveles de dominio de la lengua maya en los 126 alumnos de la institución.

Metodología

- Población

Los 126 alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, fueron objeto de estudio dado los objetivos de esta investigación.

- Recolección de información.

Para diagnosticar el nivel de dominio de lengua maya, se utilizará el instrumento diseñado por la Universidad de Oriente, el cual consiste según Cortés, (2010):

En un software que permite el manejo de texto, imágenes y voz, así como la calificación automática de los reactivos correspondientes a comprensión lectora, comprensión auditiva y los tres primeros niveles de la competencia de expresión escrita. La mayor parte de los reactivos de este instrumento, son de opción múltiple, a excepción de los niveles cuatro y cinco de la competencia escrita y todos los niveles de la competencia oral.

La tabla de especificaciones recomendada por los expertos determinó un mínimo de 4 reactivos por nivel. Se elaboraron seis con el propósito de descartar los que no fueran apropiados, después del pilotaje; sin embargo, lo que se hizo fue reformularlos y conservar el número que se elaboró, con el propósito de tener mayor oportunidad de probar el nivel de competencia.

Los reactivos del examen de diagnóstico de la lengua maya peninsular están distribuidos de la siguiente manera:

Nivel	Competencia Auditiva	Competencia Escrita	Competencia Lectora	Competencia Oral
1	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos
2	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos
3	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos	6 reactivos
4	1 reactivo	1 reactivo	3 reactivos	1 reactivo
5	1 reactivo	1 reactivo	2 reactivos	1 reactivo

Resultados

- Análisis de la información

Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, con el apoyo del Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciencias), mediante el cual se obtuvo el puntaje global, por grados, niveles, competencias, alumnos y por sexo, los cuales nos darán elementos para realizar diversas inferencias y conclusiones que nos ayudarán a implementar diversas acciones que favorezcan la adquisición del dominio de la lengua maya por parte de nuestros alumnos.

En este trabajo fueron objeto estudio los 126 alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, durante el curso escolar 2011-2012

En el plan 2004 en sus diferentes contenidos se contemplaban una serie de actividades que exigen la construcción de textos de manera bilingüe (maya- español) por lo que da por hecho que los alumnos tienen ciertas habilidades lingüísticas en maya, situación que no es cierto ya que del total de los alumnos que ingresan a la escuela normal, en promedio de cada generación hasta la fecha, solamente de tres a cinco hablan el idioma pero no lo escriben y los restantes carecen de esta herramienta. Actualmente en el tercer semestre del presente curso escolar 2013-2014, de los 66 alumnos existentes, solamente cinco alumnos hablan y entienden la lengua maya, pero no la escriben, esto es que el 92.42% no saben hablar ni entiende la lengua maya, y solamente cuatro son los alumnos que la entienden pero no la hablan, lo que representa que de la totalidad de los alumnos solamente una población insignificante tiene el nivel 1 y 2 del dominio de dicha lengua.

Conclusiones

El presente trabajo tiene su origen desde el año 2005 en el que la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, tuvo bajo su responsabilidad impartir la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y enfrentar el reto de formar a alumnos bilingües con características nulas en su mayoría respecto al dominio de la lengua maya de alumnos que ingresan a esta licenciatura, motivo por el cual se diseñó desde entonces ocho cursos de la lengua maya a lo largo de tres años y medio: maya inicial (nivel 1 y 2), maya intermedio (nivel 1 y 2), maya avanzado (nivel 1 y 2) y un curso de reforzamiento para el último grado que van apoyando las producciones de los cursos de las asignaturas de la formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica (lengua y cultura 1,2 y 3, procesos bilingües, taller de diseño de propuestas didácticas, etc.) y la elaboración del trabajo recepcional. La enseñanza de la lengua maya en las escuela normal se hace necesaria ante las actuales transformaciones sociales y políticas que vive el país, de tal forma que el futuro docente tiene que estar preparado para enfrentar dichos cambios y así brindar una educación en donde la lengua sea abordada como medio de enseñanza, objeto de estudio y medio de comunicación.

Es importante también, señalar que con respecto a esta problemática planteada, los estudiantes normalistas, se ven directamente afectados cuando van a sus prácticas docentes y tienen que comunicarse con los niños de educación primaria que son mayahablantes, con los padres de familia. Esta dificultad se hace presente desde el momento de la planeación, hasta diversas actividades complementarias que se realizan como parte de sus jornadas de práctica docente.

Como se puede notar, es muy evidente que la población normalista, carece de un nivel adecuado para enfrentar las distintas habilidades de comunicación ante una población mayahablante.

En este trabajo de investigación destaca lo siguiente:

- Se conoció el nivel de dominio de la lengua maya que tiene cada uno de los 126 alumnos de la escuela.
- Se identificaron las diferencias en los niveles de dominio de la lengua maya en todos los alumnos de la institución.
- Se sugirieron a las autoridades correspondientes, diversas estrategias para mejorar el nivel de dominio de la lengua maya de los alumnos.
- Fue posible enriquecer las acciones en la enseñanza de la lengua maya que se le imparte a los alumnos.
- Se fortaleció la comunicación en las comunidades mayahablantes de los normalistas con los alumnos y padres de familia en sus prácticas docentes.
- Se pudo contribuir a la adquisición de los rasgos del perfil de egresos que señala el plan de estudios 2004 de la Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.

Principales actividades que se realizaron
Elaboración del anteproyecto
Presentación del trabajo a los asesores, para su revisión y asesoría
Solicitud a la UNO de la aplicación del instrumento para diagnosticar el nivel de dominio de la lengua maya
Entrega del proyecto de investigación a las autoridades del Departamento de Educación Superior
Recolección de la información a través de la aplicación del Instrumento a los 126 alumnos de la escuela normal Juan de Dios Rodríguez Heredia
Análisis de los resultados
Presentación de los resultados finales de la investigación a las autoridades de la escuela
Presentación al colegiado de la escuela, de los resultados de este proyecto de investigación
Publicación de esta investigación en revistas especializadas
Envío del proyecto de investigación al comité organizador del Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIEES
Participación en el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIEES a realizarse en la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

Viabilidad y capacidad de ejecución

Este proyecto de investigación se considera viable en virtud de que se desconoce en qué nivel se encuentran actualmente los alumnos en cuanto al dominio de la lengua maya, existe ya un instrumento validado y confiable para el diagnóstico de dicho dominio.

Se cuenta con el personal docente y el equipo de cómputo necesario para su aplicación, así como con el software para su análisis respectivo.

- Recursos Humanos.

Los maestros responsables de este proyecto, los cuatro maestros que realizan la investigación, los 126 alumnos de la escuela, los aplicadores de la Universidad de Oriente (UNO) y una experta en estadística aplicada a la educación; así como también las autoridades educativas de la institución.

- Recursos Materiales.

Materiales	Costo Unitario	Costo Total
Gasolina para trasladar a los 120 alumnos de la escuela Normal a la Universidad de Oriente para la aplicación del instrumento	120 alumnos \$12.50 c/u	\$1,500.00
135 Alimentos para alumnos y aplicadores el día de la aplicación del instrumento que está diseñado para contestar en tres horas y que será después de la jornada de clases	135 alimentos \$ 44..4 c/u	\$ 6,00.00
Material didáctico para alumnos (diccionario de bolsillo en lengua maya, libretas, material didáctico en lengua maya)	\$60 cada diccionario \$5400 libretas	\$15,750
Gasolina para la supervisión de las prácticas docentes (constatar la utilización de los materiales didácticos en lengua maya para mejorar su nivel de dominio)	30 escuelas en 20 comunidades	\$4,500.00
Material de oficina Tinta negra y de color para impresora, así como papel bond tamaño carta, material de oficina (hojas opalina, carpetas, lápices, lapiceros, calculadora)		\$6,500.00
Acervos bibliográficos. Enciclopedias, libros de gramática sobre la enseñanza de la lengua maya	Enciclopedias, libros de gramática sobre la enseñanza de la lengua maya	\$15,750
Costo Total		\$50,000.00 (M/N)

Referencias:

SEP .Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.

INALI .2007. Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Plan estatal de desarrollo 2009 – 2012

Revista Iberoamericana de Educación, Número 19, Enero – Abril, 1999. Formación Docente

Cortés Camarillo, Graciela.2010. ¿Educacion Bilingüe en Lengua Maya?...

Krotz, Esteban.2008. Yucatán ante la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

No hay crecimiento sin impulso al conocimiento: cinco factores que obstaculizan la colaboración universidad-empresa en los países en desarrollo*

Rodolfo García Galván^α

Eje temático 4: Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo económico.

Resumen: después de que, en un lustro, se haya abordado el problema de la falta de cooperación universidad-empresa como uno más de los candados para lograr un mayor crecimiento y desarrollo, sin llegar a resultados concluyentes, aquí se reflexiona sobre una síntesis de desafíos que deben librarse para promover esta estrategia en el seno de una economía basada en el conocimiento. Destacan los desafíos referidos a la falta de demanda del conocimiento, la escasez de financiamiento y la nula importancia dada a otras variables macroeconómicas que resultan cruciales.

* Este documento se inscribe en el marco de los avances del proyecto *El papel de la educación superior en la generación de ecosistemas regionales de innovación*, registrado ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en México, a propósito de la solicitud de una cátedra-Conacyt en 2014 por la Universidad Autónoma de Baja California a través del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

^α Dr. En ciencias económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana y miembro del programa Cátedras-Conacyt, comisionado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, Km. 103 de la carretera Tijuana-Ensenada, Ensenada, Baja California, México. *Código postal:* 22830, tel. (646) 175 0700, e-mail: rodocec@yahoo.com.mx

Áreas de investigación: economía de la cooperación universidad-empresa y teoría institucional de la empresa.

No hay crecimiento sin impulso al conocimiento: cinco factores que obstaculizan la colaboración universidad-empresa en los países en desarrollo

La dinámica del capitalismo mundial ha empujado, de manera gradual, a los países a una transformación, deliberada o no, hacia las economías o sociedades basadas en el conocimiento. Así pues, en una espaciosa división internacional del trabajo o de una nueva especialización económica, el tipo de actividades que se llevan a cabo a lo largo y ancho del mundo han registrado una reconfiguración importante en las últimas décadas; en otras palabras, los países que antaño se consideraban como de economías manufactureras y productoras de algunos bienes de capital, las han abandonado paulatinamente y, han dado paso a que tales actividades se desplacen a otros países con menores dotaciones de capacidades tecnológicas. De este modo, en términos genéricos, se puede decir que las naciones desarrolladas ahora están más especializadas en las actividades basadas en la ciencia y la tecnología, y las economías en desarrollo dedicadas al ensamble y maquila de manufacturas. En términos de la teoría de las ventajas comparativas del comercio internacional, las capacidades-habilidades tecnológicas y científicas con las que cuentan los países avanzados les han dado nuevas ventajas.

La nueva especialización económica ha adquirido una dinámica propia en las economías desarrolladas, en las cuales el sector privado (empresas) realiza importantes inversiones en ciencia y tecnología (CT). Al respecto, se puede decir que estos países han resuelto bien el rompecabezas que implica la producción y la gestión del conocimiento como bien económico, que han corregido el fallo de mercado implícito en la subinversión privada en ciencia, y que han encontrado mecanismos persuasivos y efectivos para involucrar a las empresas, como actores indispensables en el fomento de la innovación y el emprendedurismo derivados de los avances de la investigación científica y tecnológica.

Aparte del papel central del financiamiento público (intervención gubernamental) para impulsar campos emergentes del conocimiento con amplias posibilidades de aplicación y dar paso a innovaciones de productos y de procesos, en la mayoría de las economías occidentales desarrolladas se han consolidado otras estrategias como la conformación de consorcios de investigación, los emblemáticos distritos industriales, la cooperación tecnológica interfirma y la cooperación científico-tecnológica transversal¹. En efecto, en esta ola irreversible, el rol de las universidades es crucial. En este sentido, en el mundo también se registra una tendencia creciente a reafirmar la función de alentar y fomentar el crecimiento y el desarrollo económico, como un objetivo adicional a las tareas tradicionales de las universidades; pero, el problema es que en los países menos desarrollados se enfrentan grandes desafíos que impiden un mejor

¹ Este tipo de cooperación debe entenderse como la que se lleva a cabo entre al menos dos instituciones cuyos principales objetivos no coincidan. Por ejemplo, a la universidad todavía se le observa como una institución para la enseñanza-aprendizaje y para la investigación, y a la empresa aún se le considera como una institución cuyo propósito esencial es la obtención de una ganancia después de producir e intercambiar mercancías.

desempeño de las estrategias cooperativas entre las organizaciones productoras y diseminadoras del conocimiento, y las empresas.

Dado lo anterior, en este breve documento, se establece como objetivo identificar y explicar brevemente los cinco, principales, factores que impiden un mayor avance en la interacción universidad-empresa considerada una estrategia elemental si se aspira a embarcarse en el selecto grupo de economías, verdaderamente, basadas en el conocimiento.

Algunos de los desafíos se han señalado y discutido de manera reiterada, por el contrario, otros ni siquiera se han vislumbrado en el ámbito académico. De este modo, en las líneas siguientes al tiempo de identificar y explicar esas problemáticas, se presentan ideas, explícitas o implícitas, de las que podrían delinearse estrategias alternativas o complementarias para superar los obstáculos existentes.

En términos metodológicos, este documento constituye un esfuerzo de exploración, de análisis y de prospectiva respecto a los principales cuellos de botella que enfrentan los países en desarrollo, en cuanto a potenciar el papel de la colaboración universidad-empresa como alternativa estratégica para dinamizar el crecimiento y el desarrollo.

El texto se encuentra estructurado de tal manera que cada uno de los encabezados, desde el 1 hasta el 5, representa a la vez cada desafío que enfrenta la colaboración universidad-empresa; en la discusión de cada apartado, se analiza, se explica y se polemiza sobre cada desafío por separado.

1) Baja inversión para la promoción de actividades científicas y tecnológicas

En términos comparativos, las economías en desarrollo invierten mucho menos, como proporción del PIB, en actividades científicas y tecnológicas, en comparación a las economías altamente desarrolladas. Esto se constituye en la primera barrera para el acercamiento universidad-empresa porque la producción de conocimiento es casi simbólica como para esperar una elevada aplicabilidad de la misma.

De hecho, los trabajos de Nelson (1959), de Arrow (1962) y de Foray (2004) han demostrado que para que las empresas privadas se interesen por aplicar los avances de la investigación científica y aplicada, éstas deben partir del aprovechamiento de una plataforma común para todas, pero esa piscina comunal debe alcanzar un nivel mínimo que, casi de manera indispensable, tendrá que construirse a partir del financiamiento de la investigación con fondos públicos, porque entre más básica (en su sentido científico) sea la investigación, menor será la probabilidad de que el sector privado esté interesado en financiar este tipo de investigación², ello debido a las propiedades económicas inherentes a la información y al conocimiento como bienes económicos.

² A nivel de hipótesis, puede decirse que entre mayor sea la cantidad de innovaciones en productos y en procesos (útiles a las empresas) mayor será el financiamiento privado (empresarial) a la investigación. Al respecto, de acuerdo con Azagra (2004), la universidad alemana recibe mucho financiamiento privado porque está centrada, mayoritariamente, a los asuntos técnico-tecnológicos. Este modelo, posteriormente se extendió a Francia, Reino Unido y Estados Unidos; asimismo, en estos países, las universidades siempre han perseguido una extensa colaboración con la industria.

Casi siempre, los argumentos que se anteponen al bajo financiamiento de la CT van en el sentido de que existen otros problemas más preocupantes que requieren atención inmediata; por ejemplo, en México la Ley de CT mandata que por lo menos la inversión en estos rubros debe alcanzar el 1% del PIB, no obstante, un recorrido a través de la historia contemporánea de México demostrará que tal inversión no ha superado, en promedio, ni el 0.4% del PIB (García, 2014a). En contraste, los gastos para actividades de defensa y de seguridad son elevados y han ido en aumento en la última década, sin que, paradójicamente, los niveles de violencia e inseguridad hayan disminuido.

La teoría económica básica nos enseña que las decisiones de los agentes siempre se enfrentan a *trade-offs*; por lo tanto, en los países en desarrollo los gobiernos, las empresas y las familias deben repensar la decisión de aumentar la inversión en CT a costa de otras actividades “apremiantes” y, con base en ello aspirar a mayores niveles de consumo y crecimiento sostenido en el futuro, o frustrarse con un pobre y mediocre desempeño económico, acompañado de desempleo masivo de profesionistas y posgraduados, y de bajos niveles de competitividad económica. Así, el *trade-off* que implica una mayor inversión en CT luego se transforma en uno de consumo presente *versus* consumo futuro.

De acuerdo con Bustelo et al. (2004), la experiencia de algunos países de Asia Oriental (Japón, Corea del Sur, Taiwán y, más recientemente, China), muestran evidencia histórica de que para lograr el nivel de bienestar alcanzado hasta ahora, las sociedades de estos países necesitaron pasar por décadas de frugalidad llegada casi al extremo en los decenios posteriores a la Segunda Posguerra, esa frugalidad estuvo, gradualmente, acompañada de inversiones progresivas y crecientes en CT, de tal manera que algunos de esos países ahora representan la vanguardia mundial.

Por último, debe mencionarse que conforme se van incorporando diversos actores en el proceso de la innovación, y para transitar de la investigación básica a la fase industrial y luego a la comercialización de las nuevas mercancías, se requiere de inversiones en CT que, a veces, deben crecer exponencialmente. No obstante, los países en desarrollo deben dar pasos decisivos para consolidar las primeras fases del proceso.

2) Insuficiente absorción de la demanda por espacios en las universidades

Paralelo al incremento de la inversión en CT, se requiere una ampliación importante para la satisfacción de la demanda por espacios en las aulas universitarias; es decir, de la población joven que se encuentra en la edad de asistir a la universidad. Este indicador se mantiene muy lejano de lo mínimo requerido para garantizar el acceso universal a este tipo de educación; así, de acuerdo con datos presentados por Mendoza (2012), incluso en países emergentes como México apenas alcanza alrededor del 30%, proporción que está por abajo de lo que registran otros países latinoamericanos como Cuba, Uruguay, Argentina y Chile.

La importancia de ampliar la cobertura radica en que la educación superior y de posgrado contribuyen a la formación y consolidación de capacidades y habilidades en

cuanto al uso de conocimiento disponible, sentando las bases de una relación interactiva y complementaria de las actividades de investigación con las docentes.

La inserción de México a los beneficios de la economía del conocimiento y de la sociedad de la información tiene como condición reducir los rezagos educativos y elevar en forma acelerada los niveles de escolaridad y cultura de la población. Implica también transitar de una educación superior de masas a su universalización, tal como lo han hecho otros países (Mendoza, 2012: D2).

La otra cara de la mayor demanda por los espacios universitarios se relaciona con la capacidad que tenga la sociedad y la economía en su conjunto para absorber en las distintas actividades a los egresados de licenciatura y de posgrado, al respecto, según el *Panorama Educativo 2014* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en México el mercado laboral aún favorece más a quienes sólo han cursado los niveles educativos de primaria y de secundaria; por lo tanto, la tasa de desempleo para la población (joven) que cuenta con educación superior es muy alta. En este sentido, la OCDE sugiere que no sólo se debe mejorar la calidad del sistema educativo, sino que se debe cuidar el vínculo con el sector laboral y reflexionar sobre cómo se puede disminuir la demanda de trabajadores menos cualificados (Poy, 2014: 40).

El asunto de la calidad en la educación es tan importante que autores como Friedman (1995), critican que la enseñanza en las escuelas públicas se ha ido deteriorando, de tal manera que la calidad de la enseñanza está peor en la actualidad de lo que estaba hace más de 60 años. Con el tiempo el sistema de escuelas públicas se ha convertido en más defectuoso y centralizado, estas escuelas no son realmente públicas, sino simplemente feudos privados de los administradores y los sindicatos oficiales. Además, enseñamos a los alumnos de la misma forma que se hacía hace más de 200 años –un maestro frente a un grupo de personas en un cuarto cerrado–; la disponibilidad de computadoras ha cambiado un poco la situación, pero no de manera fundamental. Las computadoras se están agregando a las escuelas públicas, pero éstas, como es típico, no son utilizadas de modo imaginativo e innovativo.

Friedman sostiene que se requiere una reconstrucción radical del sistema educativo³ que tenga el potencial de desactivar el conflicto social y al mismo tiempo fortalecer el crecimiento en los estándares de vida que se pueden hacer accesibles por las nuevas tecnologías y el creciente mercado global.

Para cuidar el vínculo de la calidad y la demanda de egresados, en atención a la disminución del desempleo de los profesionistas y los posgraduados, se podría pensar

³ Según Friedman (1995), la reconstrucción radical sólo puede lograrse si se privatiza un segmento mayor del sistema educacional. Esta medida gradual proporcionaría una amplia variedad de oportunidades de aprendizaje, y ofrecería una competencia efectiva a las escuelas públicas. Se propone el sistema del *voucher* universal que posibilitaría a los padres para que elijan, con sus hijos, libremente las escuelas de sus hijos; los *vouchers* no serían un fin en sí mismos, sino un medio para hacer la transición de un sistema de gobierno a uno de mercado. Quien esto escribe, no comparte la idea de la privatización para mejorar la calidad educativa, pero sí una mayor democratización de las burocracias universitarias y un aumento de la competencia entre las instituciones. En otros trabajos (García, 2013) se ha demostrado, que lo privado no necesariamente es sinónimo de calidad, y que en países como México, mucha de la oferta de educación terciaria por parte de las escuelas privadas, está lejos de cumplir con los estándares mínimos de la calidad de la educación terciaria.

en promover una economía basada en los empleos meritorios, partiendo del objetivo de incentivar a las organizaciones privadas y públicas para que se interesen por contratar a los egresados de licenciatura y de posgrado. Esos incentivos podrían contemplar, por ejemplo, un subsidio especial por cada profesional contratado, condonación de impuestos relacionados con la contratación de los servicios profesionales. Adicionalmente, una economía de empleos meritorios tendría que asegurar, por lo menos, la contratación de los profesionistas y posgraduados más capaces, pero, ¿cómo hacerlo? Serían importantes, como estrategias de arranque, la revisión de las trayectorias académicas, los concursos de conocimiento, la calidad de los planes y programas de estudio de los que se egrese –a partir de su reconocimiento o no por los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)–.

Por otro lado, asumiendo que la oferta de educación superior sea de calidad adecuada, una mayor cobertura en este nivel educativo contribuirá a incrementar la probabilidad de lograr mayores innovaciones en el contexto social y económico; además, los propios egresados estarán interesados en desarrollar actividades de mayor valor agregado, y al mismo tiempo actuarán como vehículos del prestigio de las universidades, y a través de ellos, las firmas podrían interesarse por servicios de consultoría otorgados por las universidades. *De facto*, como lo argumenta Antonelli (2008), la nueva tendencia de la colaboración universidad-empresa parece estar en función, en buena medida, de los servicios de consultoría que podrían desprenderse de las universidades, para cumplir adecuadamente ese objetivo, estas instituciones deberán contar con el capital humano necesario y suficiente.

3) Demanda de conocimiento nula o insuficiente

Por el lado de la demanda de conocimiento científico, aplicado y tecnológico, sucede que en las economías subdesarrolladas no existen las suficientes empresas o que, de plano, haya una ausencia total de éstas que se interesen por la utilización y el aprovechamiento de las derramas del conocimiento; en efecto, podría darse el caso que la comunidad de científicos y tecnólogos estuvieran generando productos y procesos (artículos científicos y patentes) de calidad internacional, o que aún las universidades y los centros de investigación ya estuvieran inmersos en la comercialización del conocimiento (con patentes listas para otorgarse en licencia), con oficinas de transferencia de tecnología; sin embargo, normalmente, se enfrenta una paradoja en la que no hay firmas interesadas en contratar la transferencia de tecnología.

El asunto previo nos conduciría a un problema de mercados incompletos, donde hay oferentes pero faltan demandantes⁴. Esto equivale a decir que en las economías

⁴ Precisamente uno de los grandes problemas que enfrentan los países en desarrollo es la debilidad y el tamaño reducido del mercado doméstico, si sólo se actúa por el lado de la oferta, como muchas veces sucede, se torna común la situación en la cual en las ciudades, medianas y grandes, se inauguran plazas comerciales y se abren muchos nuevos negocios minoristas y mayoristas que ofrecen, generalmente, bienes y servicios de consumo convencional. Sin embargo, la estrechez del mercado interno termina minando las posibilidades de permanencia y expansión de estos nuevos negocios orillándolos a cerrar en

en desarrollo, las empresas innovativas locales, que podrían beneficiarse del conocimiento universitario son muy pocas. Por ejemplo, en el sector biofarmacéutico de México, las empresas de base científica y tecnológica no son más de cinco, esto de acuerdo a los resultados de investigación anteriores (García, 2012).

Algunas propuestas que existen para salvar este problema es la creación y fomento de incubadoras de empresas de base tecnológica, funcionando éstas a partir de las universidades y de los centros de investigación; también se ha planteado la idea del financiamiento y operación de centros mixtos de investigación (con aportaciones de capital público y privado); o lo que se ha venido haciendo más común, la instalación y operación de parques científico-tecnológicos. Al menos la primera y la última estrategia se han intentado en países como México; no obstante, sus resultados han sido pobres, sin impactos significativos para el desarrollo y el nivel competitivo de la economía. Y es que, muchas veces, las firmas incubadas no son verdaderamente innovativas y los parques científico-tecnológicos lo son sólo de nombre.

Desde nuestra perspectiva, que puede resultar controvertida en la tendencia del debate actual, ante la ausencia de demandantes de conocimiento o ante la incompletitud de los mercados, el agente gubernamental podría actuar como comprador de última instancia (sin pensar en un Estado-gobierno omnipresente, únicamente sería reasignando las compras gubernamentales que rutinariamente se llevan a cabo), o aún como empresario (que actúe como un actor demostrativo) dinamizando los parques científico-tecnológicos⁵ y actuando como nodo central en los agrupamientos de firmas innovativas. Este planteamiento pensando en términos de un crecimiento económico como resultado de procesos coevolutivos y de efectos demostración a partir de sectores e industrias clave, como lo sostiene Nelson (2007 y 2008).

De hecho, Nelson (2007) sugiere redimensionar el crecimiento económico, no como el desempeño de agregados, sino como los aportes que hacen las empresas emblemáticas de los sectores que van a la vanguardia y que puedan arrastrar a los demás; pensar el crecimiento como un puente entre lo micro y lo macroeconómico. En consecuencia, en vez de que los países se concentren en movilizar y transformar a todo el sistema, podrían canalizar sus recursos para promover sectores o industrias de alta tecnología como las TIC, la nano y la biotecnología, las energías renovables y la inteligencia artificial. En todas estas actividades las universidades podrían contribuir de manera importante a partir de sus recursos de investigación.

En consecuencia, para ir cerrando el círculo, adicional a una mayor inversión en CT y a un aumento en la cobertura de la educación terciaria, que son condiciones necesarias pero no suficiente, los actores socioeconómicos tendrían que dar el siguiente paso para formar y consolidar verdaderos polos o aglomeraciones de innovación, con organizaciones base de la innovación que van desde las universidades y centros de investigación hasta los esquemas colaborativos (empresa-universidad) y la

poco tiempo. Ahora bien, este problema se complica todavía más si se trata de negocios con un fuerte contenido innovativo.

⁵ Empresas tecnocientíficas paraestatales implantadas en los parques científico-tecnológicos que, además, contraten personal altamente calificado (científicos y tecnólogos) de las regiones en las que se inserten, y que *a posteriori* puedan fundar sus propias firmas *start-ups* o *spin-offs*.

fundación de firmas tecnocientíficas que de manera efectiva actúen como nodos centrales en los polos.

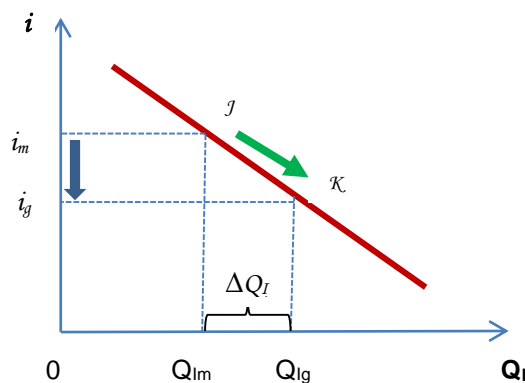
4) Ausencia de mecanismos de financiamiento para proyectos tecnológico-innovativos

Desde hace mucho tiempo, ha quedado claro que los nuevos proyectos de inversión necesitan el soporte de fuentes de financiamiento flexibles y tolerantes ante el mayor riesgo que implican las firmas nacientes de base científico-tecnológica, si esa condición no existe, como sucede en la mayoría de los países en desarrollo, esta insuficiencia, de manera contundente, influirá para que la probabilidad de éxito de las *start-ups* o de las *spin-offs* disminuya, o de lo que puede ser más deprimente, que las ideas y los emprendimientos innovativos no se cristalicen, por muy buenos que estos sean.

En ciertas situaciones, la escasez de crédito que enfrentan los emprendedores innovativos puede compararse con la misma problemática de los vendedores ambulantes que, de acuerdo con Atsumasa Tochisako (en Isenberg, 2013: 45), pueden ser empeñosos, decentes, honestos y confiables; pero, sin acceso al tipo de recursos financieros con los que cuenta la gente de otras partes del mundo como opciones de cada día. Tochisako, señala que el papel de la banca debe ser proporcionar oxígeno a cada rincón de la sociedad y de la economía. Sin embargo, la realidad de México y de muchos otros países en vías de desarrollo es que aún si uno trabaja realmente duro, puede que uno no tenga acceso al tipo de recursos que podrían ayudar a la gente a mejorar sus vidas.

Ante esta problemática, algunos países en desarrollo han optado por estructurar y operar una banca de desarrollo que aliente el establecimiento de este tipo de negocios (véase figura 1), y que mitigue los efectos perversos de la ausencia de un mercado de crédito competitivo para los nuevos emprendimientos innovativos. Sin embargo, casi por regla general, esta estrategia de financiamiento ha resultado absolutamente insuficiente y bastante difícil de acceder (por los casi prohibitivos costos de transacción en los que se incurre). De este modo, es común que los bancos de desarrollo no estén bien capitalizados, que sean administrados por una burocracia excesiva y lenta, y que aparezcan problemas de agencia-principal (conflictos de intereses, comportamientos oportunistas, economías de rentas, entre otros).

Figura 1. Acción del gobierno mediante la banca de desarrollo



El punto J de la figura representa una situación en la que las tasas de interés de mercado (i_m) son tan elevadas que disuaden, naturalmente, a los inversionistas tecnocientíficos. En ese mismo punto, la insuficiencia de la cantidad de inversión privada (Q_{im}) afectada o determinada por las propiedades económicas del conocimiento, puede revertirse con la intervención gubernamental, administrando una banca de desarrollo con créditos a tasas de interés accesibles (i_g) a las nuevas firmas tecnocientíficas. El aumento de las inversiones en firmas de base científico-tecnológicas está dado por ΔQ_i .

Muchas veces, las denominadas reformas “estructurales” económico-financieras e industriales en los países subdesarrollados, han estado acompañadas del desmantelamiento casi total de la banca de desarrollo, o al menos se ha cambiado su objetivo primordial, esas decisiones controvertidas, muchas veces han minado la posibilidad de éxito de los nuevos emprendimientos innovativos. Además, el fortalecimiento de los mecanismos de protección a los derechos de propiedad intelectual, no ha servido como una estrategia efectiva para alentar la innovación. Por ejemplo, en México, de acuerdo con Guerrero y Gutiérrez (2011), las reformas a la Ley de Propiedad Intelectual, a principios de los 1990, lejos de propiciar una mayor actividad innovativa de las firmas locales en la industria farmacéutica, la evidencia indica que en general sus efectos fueron contrarios. Otras investigaciones empíricas apuntan a que la pretendida transferencia de tecnología mediante la inversión extranjera directa tampoco se ha logrado (Zúñiga et al, 2007).

En los últimos años se han planteado estrategias novedosas como la fundación de centros mixtos de investigación⁶, con financiamiento público y privado (la participación pública para garantizar el desarrollo de la investigación básica y las aportaciones privadas para la investigación aplicada y tecnológica), ambas trayectorias más que ser sustitutivas tendrían que actuar como complementarias e interactivas mediante una gestión de enlace o puente entre lo científico y lo tecnológico.

En fin, lo que se requiere para alentar e incentivar el establecimiento de empresas científico-tecnológicas, en las economías en desarrollo, no es un Estado-gobierno omnipresente y monstruoso, pero sí uno eficiente e inteligente en la asignación de los recursos públicos para la innovación. Un Estado-gobierno parecido a las administraciones públicas de las economías recientemente industrializadas del Este asiático, que acompañe y complemente las estrategias empresariales, a través de políticas industriales selectivas y de evaluación con base al empeño y los méritos de los agentes.

⁶ Otras ideas se relacionan con la formación y consolidación de consorcios para la investigación, en los que se desarrollarían las distintas fases de la ciencia y la tecnología (desde los descubrimientos más esenciales hasta la industrialización y comercialización de las innovaciones) por todos los actores económicos y sociales interesados en estas actividades.

5) Ausencia de discusión en cuanto a la importancia de las variables macroeconómica⁷

Un común denominador de la mayoría de los escritos sobre la interacción universidad-empresa es que, aún en la literatura internacional, se pierde la discusión o se le otorga poca importancia al papel de la política macroeconómica, como si los emprendimientos innovativos estuvieran suspendidos en el espacio microeconómico sin conexión alguna con la macroeconomía. En este sentido, sólo la economía evolucionista en su esquema metodológico comparativo de los sistemas de innovación, da alguna importancia al entorno o contexto (macroeconómico) como facilitador o inhibidor de la innovación en los espacios nacionales, regionales o sectoriales; no obstante, hasta ahora la discusión ha sido muy somera o sólo enunciativa, pues no se ha demostrado o argumentado lo suficiente la gran relevancia que tienen las tasas de interés, el tipo de cambio, la política industrial y comercial para fomentar las actividades innovativas⁸.

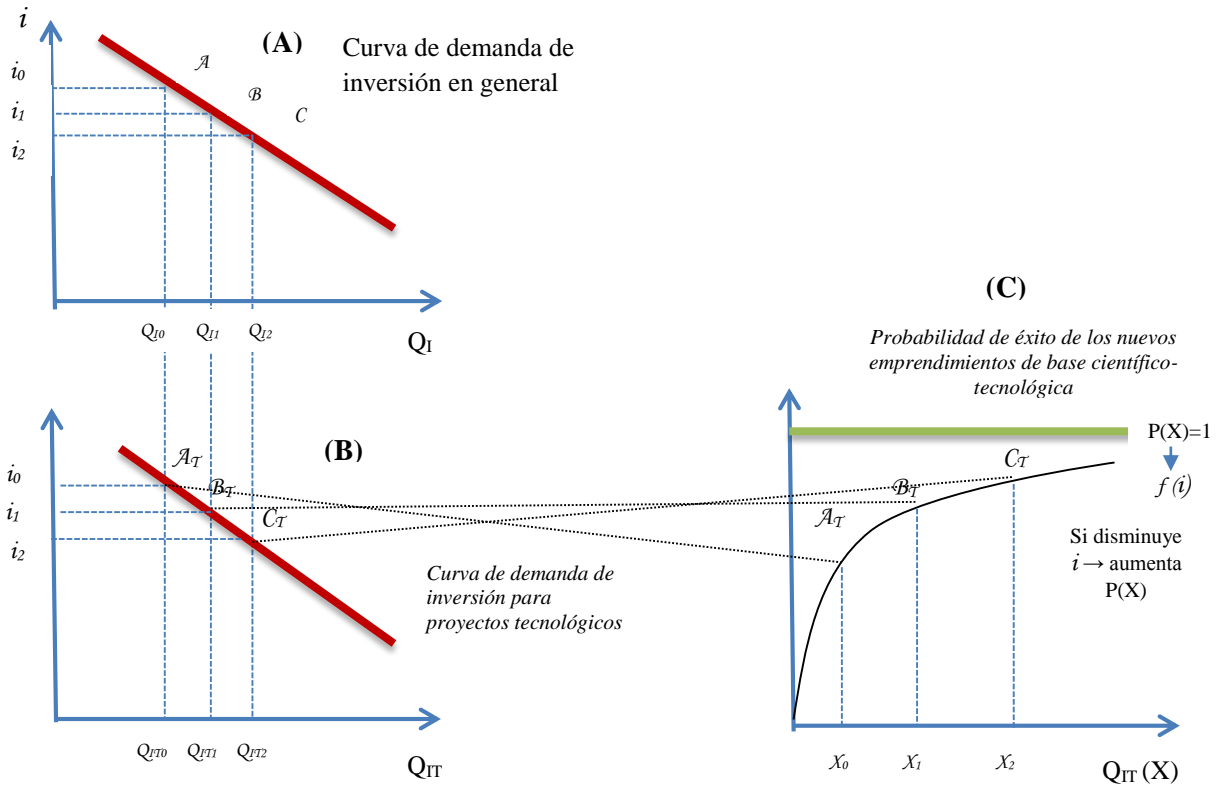
Por ejemplo, Noriega (2006) inicia su texto señalando que una pequeña firma latinoamericana enfrenta, en general, condiciones de financiamiento muy adversas para su crecimiento y expansión, comparada ésta con una firma estadounidense que también arranca pequeña, al transcurrir los años, si ambas siguen en el mercado, la probabilidad de que la estadounidense haya crecido y se haya expandido será mayor (por las condiciones favorables de financiamiento); en tanto que la latinoamericana es muy probable que continúe siendo pequeña y que opere con muchos problemas. Esta situación, Noriega la atribuye a la función de los mercados de crédito y, más específicamente, al gran diferencial de la tasa de interés.

De hecho, si se recurre a las lecciones básicas de la teoría monetaria, resulta evidente que en la curva de demanda de inversión, la cantidad de proyectos que pueden ponerse en marcha están en función de los niveles de las tasas de interés, si éstas se mantienen elevadas pocos proyectos arrancarían y también registrarán una probabilidad menor de ser exitosos; si la tasa de interés desciende, más proyectos serán puestos en marcha y será más probable que continúen en el mercado (el desafío que debe superarse aquí es que los retornos o las ganancias que puedan lograr las empresas fundadas a partir de los proyectos de inversión deben superar el nivel de las tasas de interés). Además, las inversiones en los sectores científico-tecnológicos son un reflejo, acaso más pronunciado, de lo que sucede con las inversiones en general (véase figura 2 de abajo).

⁷ Desde la perspectiva de Nadal (2014), las cerraduras y las contradicciones de las economías que tienden hacia el libre mercado (al menos en el discurso), a nivel macroeconómico hacen impensable la aplicación de políticas sectoriales que permitan alcanzar el desarrollo con responsabilidad social. El autor también señala que las sugerencias implícitas, de estos modelos, son algo así como arreglar las cortinillas del baño cuando la casa se está derrumbando.

⁸ En García (2014b), se dedica un capítulo completo a discutir estos temas, tratando de explicar el vínculo, directo o indirecto, de las principales variables macroeconómicas, aquí mencionadas, con el desempeño económico y el innovativo de la economía mexicana.

Figura 2. Comportamiento de la demanda de inversión en proyectos tecnocientíficos ante variaciones de la tasa de interés



En el panel (A) de la figura 2, se muestra lo que sucede con la demanda de inversión. Dado que la tasa de interés (i) es un precio relativo, y como la curva de demanda tiene pendiente negativa, existe una relación negativa entre la cantidad de inversión demandada y el precio del crédito para la inversión i . Es claro que cuando la tasa de interés baja, la demanda de crédito se incrementa (ellos sucede porque las empresas valoran que esa disminución de i dará mayores posibilidades de obtener retornos o retornos más altos por la inversión realizada). La reacción de los emprendedores innovativos ante las variaciones de i también depende de la elasticidad interés-demanda de inversión.

El panel (B) de la figura muestra el reflejo que hay de la inversión en general a la inversión en proyectos de base tecnocientífica. La lección aquí es que entre mayor sea el nivel de la tasa de interés menor será la cantidad de proyectos tecnocientíficos que demanden créditos para realizar las inversiones correspondientes. De este modo, una caída del interés de i_0 a i_2 aumentará la cantidad de inversiones en proyectos tecnológicos de Q_{IT0} a Q_{IT2} .

En ambos paneles (A) y (B), se puede observar que la disminución gradual de i provoca que la probabilidad de éxito (obtención de retornos) de las inversiones tecnológicas aumente, panel (C). Por ejemplo, si i disminuye de i_0 a i_2 , la cantidad de inversiones aumenta de X_0 a X_2 , pero al mismo tiempo se incrementa la probabilidad de éxito de $P(X_0)$ a $P(X_2)$.

Entonces, lo que debe quedar claro es que con tasas de interés tan altas, como las que se registran en las economías en desarrollo, es casi seguro que pocas inversiones en empresas de base científica y tecnológica resultarán rentables; y como lo menciona Huerta (2004), los niveles de tales tasas de interés alientan, en gran medida, a la economía rentista y especulativa, y lejos de propiciar el crecimiento y el desarrollo económicos, terminarán por socavarlos.

Por otro lado, no es ningún secreto la política comercial que por décadas ha continuado el gobierno chino, que por medio de la depreciación o subvaluación de la moneda⁹ hace que sus mercancías resulten muy baratas en el resto del mundo, inundando de productos *made in China* a una parte importante de los países del mundo. Esta estrategia, bastante exitosa, también la aplicaron Japón y Corea del Sur en su momento. En efecto, la relevancia de este instrumento de política económica no es únicamente el acaparamiento del mercado mundial, sino la enorme acumulación de divisas que *a posteriori* ha convertido a estos países como los principales acreedores del mundo, y les ha permitido la transición productiva de mercancías manufacturadas y maquiladas de bajo valor agregado y de escaso contenido tecnológico, a bienes y servicios de alta tecnología (de vanguardia mundial) y de gran valor que requieren de fuertes inversiones en CT. Lo asombroso de estas políticas económicas es que, en menos de medio siglo, detonaron la transformación de economías basadas en una agricultura pobre a economías basadas en el conocimiento científico y tecnológico, en especial, los casos de Corea del Sur y de China son emblemáticos.

Además, si echamos un vistazo a las economías tradicionalmente desarrolladas como Estados Unidos y la mayoría de los países de Europa Occidental, éstas registran avances notables en la innovación agroindustrial, aunque normalmente no nos percatamos de la excesiva protección que proporcionan a sus sectores agrícola y ganadero. Asimismo, por medio de controles comerciales (no en el sentido estrictamente económico) como las controvertidas exigencias de salubridad, socavan, mediante los embargos a las economías en desarrollo, las posibilidades de las firmas locales, reduciendo también la oportunidad de interacción con las universidades.

Asimismo, en economías como la mexicana, muchas veces los gobernantes se jactan de que la economía mexicana se ha convertido en una potencia exportadora (de manufacturas de tecnología media); sin embargo, también evaden reconocer que las exportaciones de manufacturas están íntimamente vinculadas a las importaciones y ello se debe a que la industria manufacturera de este país padece, desde hace décadas, el síndrome de las maquiladoras. Así pues, las exportaciones manufactureras han dependido de las importaciones de componentes para ser ensamblados y registran una débil vinculación con los proveedores locales; por lo tanto, la maquinaria exportadora está desconectada de la economía cuyo crecimiento debiera impulsar (Nadal, 2014).

En suma, es claro que si no se toma en cuenta el papel fundamental que otras variables macroeconómicas tienen o podrían tener para fomentar la actividad innovativa derivada de la interacción universidad-empresa, difícilmente se podrá

⁹ Junto a las tasas de interés y el tipo de cambio, el salario representa el otro precio relativo de mayor relevancia en la economía. Sin duda, la relación salarios-productividad juega un papel central en el desempeño económico e innovativo de un país, pero por ahora la discusión fundamentada queda fuera del alcance de este manuscrito.

avanzar. En términos de Nelson (2008), hay que entender el avance o estancamiento de la colaboración universidad-empresa como un proceso coevolutivo a otros.

Reflexión final

Más allá de las limitaciones que enfrentan las universidades de los países en desarrollo para interactuar, más estrechamente, con las empresas, de todas maneras esta institución-organización del conocimiento es y será muy relevante para estas economías (tanto o más que en las propias naciones avanzadas), haciendo grandes contribuciones al desarrollo y la transformación de su entorno mediante esquemas de interacción, que a veces parecen opacarse en el discurso de la interacción innovativa. Al respecto, algunos estudiosos del tema señalan que la universidad se vincula con los otros actores económicos por medios diversos:

- Aumento de la reserva de conocimientos útiles (codificado y tácito), y disminución del costo de exploración de las alternativas científicas.
- Formación de egresados cualificados que contribuyen a la innovación mediante su capacidad para resolver problemas complejos, realizar investigación y desarrollar ideas.
- Creación de nuevos instrumentos y metodologías, que diluyen la frontera entre ciencia y tecnología pública y que son adoptados por las empresas a las que se licencia.
- La formación de redes y el estímulo de la interacción social, que fomentan la innovación a través del aprendizaje y puesta al día de conocimientos científicos por vías informales.
- El aumento de la capacidad de resolución de problemas científicos y tecnológicos, consecuencia de que la investigación básica tiende a aunar elementos de distintas tecnologías que la firma necesita de forma genérica.
- Creación de nuevas empresas, derivadas de la investigación básica (hasta el momento con casos aislados en las economías subdesarrolladas), ejemplo, las aglomeraciones empresariales en torno al MIT y a la Universidad de Stanford.
- Provisión de conocimiento social, o conocimiento sobre los condicionamientos legales e institucionales que determinan en parte el éxito de la innovación.
- Acceso a facilidades únicas, como laboratorios e instrumentación lista para su uso, de importancia para pequeñas empresas y empresas derivadas de la universidad¹⁰.
- Derivado de reflexiones recientes, también habría que considerar la generación de economías externas derivadas de los campus universitarios y de los centros de investigación.

¹⁰ Hasta este punto, Azagra (2004: 40-41) rescata las aportaciones de Salter y Martin (2001) y de Scott et al. (2002).

Referencias:

Antonelli, Cristiano (2008); “The new economics of the university: a knowledge governance approach”; en *Journal of Technology Transfer*, Vol. 33, Springer.

Arrow, Keneth (1962); “El bienestar económico y la asignación de recursos para la invención”; en Rosenberg, Nathan (ed.1979), *Economía del cambio tecnológico*, México: FCE.

Azagra, Joaquín Ma. (2004); **La Contribución de las Universidades a la Innovación: efectos del fomento de la interacción universidad-empresa y las patentes universitarias**; Tesis Doctoral, España: Universidad de Valencia.

Bustelo, Pablo, Clara García e Iliana Olivie (2004); **Estructura Económica de Asia Oriental**; Madrid, España: Ed. Akal S.A.

Foray, Dominique (2004); **Economics of Knowledge**; Cambridge, MA: The MIT Press.

Friedman, M. (1995); **Public Schools: make them private**; *Paper No. 23* from Cato Institute Briefing.

García, Rodolfo (2012); **Cooperación Tecnológica Interfirma y Empresa-Universidad: El Sector Biofarmacéutico en México**, Tesis Doctoral; México: UAM-Iztapalapa.

García, Rodolfo (2013); “Asimetría. Escuelas privadas y públicas”; en *Valor universitario*, Año 4, No. 36, Toluca, México: UAEMéx, pp. 4-5.

García, Rodolfo (2014a); “Desempeño económico y factores económicos detrás del rezago tecnocientífico en México”; en *Revista Cofactor*, Vol. V, No. 9, por publicarse.

García, Rodolfo (2014b); **Teoría económica institucional de la empresa y de la cooperación**; España: Editorial Académica Española.

Guerrero, Rodrigo y Roberto Gutiérrez (2011); “Los ADPIC y el TLCAN en la industria farmacéutica mexicana: Un análisis TradeCAN”; en *Economía: teoría y práctica*, Nueva Época, No. 35, México, DF: UAM, 93-129.

Huerta, Arturo (2004); **La Economía Política del Estancamiento**; México: Editorial Diana.

Isenberg, Daniel (2013); **Worthless, Impossible ans Stupid**. How contrarian entrepreneurs create and capture extraordinary value; USA: Harvard Business Review Press.

Mendoza, Javier (2012); “Cobertura de Educación Superior en México”; presentación del *Seminario de Educación Superior UNAM*, en el marco del *Sexto Curso*

Interinstitucional “Problemas y debates actuales de la educación superior: Perspectivas Internacionales”, 26 de octubre, México, DF: UNAM.

Nadal, Alejandro (2014); “Dani Rodrik y el misterio de la economía mexicana”; en *La Jornada*, Año 31, No. 10890; México, DF. Recuperado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2014/11/26/opinion/030a1eco>

Nelson, Richard (1959); “La economía sencilla de la investigación científica básica”; en Rosenberg, Nathan (ed.1979), *Economía del cambio tecnológico*, México: FCE.

Nelson, Richard (2007); “Understanding economic growth as the central task of economic analysis”; en Malerba, Franco y Stefano Brusoni (Eds.), *Perspectives on Innovation*, New York: Cambridge University Press.

Nelson, Richard (2008); **Institutions, “Social Technologies”, and Economic Progress**; *Working Papers Series*, No. 2007-03, GLOBELICS Organization.

Poy, Laura (2014); “Favorece mercado laboral a gente con educación básica: OCDE”; en *La Jornada*, Año 30, No. 10813, martes 9 de septiembre; México, DF, pp. 40.

Zúñiga, María, Alenka Guzmán y Flor Brown (2007); “Technology Acquisition Strategies in the Pharmaceutical Industry in Mexico”; en *Comparative Technology Transfer and Society*, Vol. 5, No. 3, Colorado Institute for Technology Transfer and Implementation, USA, pp. 274-296.

RESUMEN

El propósito del trabajo fue detectar la apreciación que tienen los integrantes del plantel “Dr. Pablo González Casanova” de la escuela preparatoria, del proceso de ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato. Para cumplir con el objetivo se construyeron dos tipos de cuestionarios; uno enfocado al personal docente y otro a los estudiantes. En ambos las preguntas se elaboraron de forma congruente para manejo mediante escala Likert con cinco categorías, en dos modalidades.

El estudio se realizó en las siguientes etapas: investigación documental; reconocimiento e interacción con la planta docente y población estudiantil de la comunidad objeto de estudio; aplicación y análisis de cuestionarios. Llegándose a la conclusión de que existe la necesidad de incorporar a estos procesos elementos de control interno como aplicación de cuestionario de percepción a alumnos y maestros al término de cada semestre; designación al Consejo de Gobierno para realizar las funciones de vigilancia y supervisión; involucramiento de toda la comunidad del plantel en el proceso de ingreso al SNB; incorporación de indicadores cuantitativos.

PERCEPCIÓN COMO BASE PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE CONTROL INTERNO EN EL PROCESO DE INGRESO AL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO. CASO PLANTEL “DR. PABLO GONZÁLEZ CASANOVA” DE LA ESCUELA PREPARATORIA DE LA UAEMex.

Eje temático:

2.- Políticas educativas y realidad latinoamericana.

Autores:

González Díaz María del Carmen
González Díaz Justino Gerardo¹

¹ Universidad Autónoma del Estado de México.

País México.

mdgonzalezd@uaemex.mx , c.p.carmengonzalez@live.com.mx
ocupa60@hotmail.com, jggonzalezd@uaemex.mx

Trabajo

Las nuevas generaciones deben ser formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades. Para lograr esto se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) encaminada a la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La propuesta conlleva la decisión y solicitud voluntaria de cada institución educativa para ingresar al SNB. En tal circunstancia ha sido necesaria establecer un proceso de evaluación de los planteles solicitantes cuyos resultados determinarán tanto su ingreso como su permanencia en el SNB. Para esto el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato emitió el “Manual de Operación para Evaluar Planteles que solicitan Ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato”, el cual da un sentido operativo al conjunto de preceptos que definen a la RIEMS y a las normas que regulan el ingreso al SNB.

Desarrollo metodológico

El estudio se realizó en las siguientes etapas: investigación documental; reconocimiento e interacción con la planta docente y población estudiantil de la comunidad objeto de estudio; aplicación de cuestionarios y justificación de la necesidad de la existencia del Control Interno.

Investigación documental. Se revisaron estudios relacionados con el tema de Control Interno en forma general y del Sistema Nacional de Bachillerato en particular, con el propósito de tener un panorama del tema.

Reconocimiento e interacción con la comunidad objeto de estudio. Durante el proceso de ingreso al SNB, se asistió de manera frecuente al plantel, con el fin de interactuar con docentes, alumnos y autoridades, mediante pláticas informales y observación; la información se organizó mediante una bitácora.

Aplicación de cuestionarios. De una población total en el periodo escolar febrero – julio 2012, constituida por 56 docentes y 1010 estudiantes, se calculó de forma independiente el tamaño de muestra para profesores y alumnos, en ambos casos el nivel de confianza fue de 95%, la probabilidad deseada fue de 50% y el error de estimación de 0.18.

Morales (2011) propone la siguiente fórmula para determinar el tamaño de muestra para una población desconocida con margen de error del 5%:

Dónde:

n= Muestra	Docentes	Alumnos
N= Población Total	N= 56	N= 1010
z= Nivel de Confianza	z= 1.96	z= 1.96
p= probabilidad deseada	p= 0.5	p= 0.5
q=probabilidad no deseada	q= 0.5	q= 0.5
e=Error	e= 0.18	e= 0.18
estimación Docentes	n= 19.61	n= 28.82

Mediante muestreo aleatorio simple, se consideró una muestra de 20 docentes y 200 estudiantes. De los cuestionarios aplicados a la muestra, finalmente fueron útiles 17 cuestionarios de docentes y 197 de estudiantes.

Como parte importante de este trabajo de investigación se diseñaron los cuestionarios tanto para docentes como para alumnos con el propósito de detectar la apreciación que tienen los integrantes de la comunidad en estudio, de los cambios vividos respecto al uso de estrategias de enseñanza aprendizaje enfocadas al desarrollo de competencias en el alumno; en ambas las preguntas se elaboraron de forma congruente para manejo mediante escala Likert con cinco categorías, en dos modalidades. 19 preguntas en los docentes y 15 en los estudiantes, las modalidades utilizadas: Siempre, frecuentemente, ocasionalmente, rara vez, nunca; en el resto de la preguntas en ambos casos las modalidades fueron: Todos, casi todos, algunos, uno que otro, ninguno. El cuestionario de docentes constó de 20 preguntas, mientras el de estudiantes de 16.

Las preguntas comprendieron tres categorías: Control para el desarrollo de competencias; proceso de evaluación continua y enseñanza para el desarrollo de competencias. La primer categoría mencionada incluyo preguntas que contextualizan al docente en la enseñanza por competencias; la segunda categoría cuestionaba sobre la forma en que se aplica la evaluación continua; mientras la última categoría se orientó al uso de herramientas para el desarrollo de competencias en el alumno.

Los datos obtenidos mediante los cuestionarios, se procesaron de acuerdo al análisis para preguntas tipo Likert según lo propuesto por Fernández de Pinedo, I. (2006).

Para este trabajo se consideró El Plantel “Dr. Pablo González Casanova” de la escuela preparatoria, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México, el cual se ubica en la ciudad de Tenancingo de Degollado, Estado de México.

A continuación se describen las acciones que las autoridades del Plantel realizaron durante el proceso para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato, en el nivel III.

El primer objetivo consistió en cubrir el requisito de asignaturas impartidas por docentes con diplomado, para lo cual en 2009, en la primer convocatoria del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, el cual forma parte del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el Platel inscribió a tres de una plantilla de 56 docentes. En el mes de mayo del mismo año, en la segunda convocatoria para el Diplomado se inscribieron a 20 docentes; en la tercera convocatoria se inscribieron a 25. Al contar con 23 docentes que acreditaron el Diplomado se logró que el 33% las asignaturas del primer semestre fueran impartidas por docentes con Diplomado, requisito marcado para ingresar al nivel III.

En 2010 se inició la certificación (CERTIDEMS) de los docentes obteniendo esta tres; en 2011 se certificó la mayoría de la planta docente, no se puede establecer un número, debido a la alta movilidad del espacio. Otro requisito indispensable era contar con título equivalente a nivel licenciatura ante lo cual la UAEMéx generó las condiciones para que los profesores que no contaban con el título, participaran en cursos de titulación ad hoc para este tipo de profesores.

Como en el SNB la tutoría académica es una función preponderante las autoridades del plantel consideraron necesario capacitar al personal docente para el desempeño de esta función, lográndose un tutor por grupo. Otra de las acciones, fue incrementar el número de orientadores, de tres a siete. La importancia de los orientadores en el ámbito de la reforma al bachillerato, reside en buscar mediante la orientación educativa mejorar el desempeño académico.

Al término de las acciones descritas, era necesario realizar la autoevaluación del plantel, el trabajo mencionado se realizó por un grupo conformado por tres docentes, el director del plantel, subdirector académico y subdirector administrativo; requisito previo para optar por la evaluación para el ingreso al SNB, que permitía hacer un diagnóstico del estado que tenía el plantel en contraste con lo pretendido por el SNB.

En el proceso de la autoevaluación se identificaron diferencias con respecto a los estándares contenidos en el Manual para el ingreso al SNB. En el rubro de instalaciones y equipamiento, se hizo evidente la falta de aulas en correspondencia con el número de alumnos que ingresan al plantel, poca iluminación y ventilación en las aulas existentes, pupitres en malas condiciones. Para corregir las diferencias encontradas, se realizaron gestiones para la remodelación de las aulas y construcción de cuatro nuevas.

En cuanto a la biblioteca se encontró que no existía en el plantel, la bibliografía recomendada en los planes y programas de estudio vigentes; para la corrección se adquirió parte del material que se identificó como faltante, además se remodeló la biblioteca y el servicio se transformó al sistema estantería abierta.

En el caso de los sanitarios, se observó la falta de tasas de baño, lavabos y mingitorios. Por otro lado los sanitarios existentes no tenían condiciones higiénicas adecuadas; ante lo cual se procedió a la remodelación de los existentes y se construyó un nuevo módulo.

Los laboratorios de física, química y biología fueron identificados con serios y complejos problemas para cumplir los estándares necesarios en el proceso de acreditación, por lo que se ejecutó un programa de remodelación y equipamiento, se acondicionó un salón para 30 estudiantes como aula digital, además se construyó una nueva sala de cómputo con 40 equipos y se introdujo al plantel el servicio de internet inalámbrico, con acceso gratuito a toda la comunidad.

Percepción de la comunidad del plantel.

Durante el análisis de las bases de datos de forma independiente (Maestros y alumnos) se constató que los resultados eran similares, por lo que se resolvió integrar una sola base y con esta realizar el análisis.

El cuestionario aplicado tuvo un coeficiente de alfa de Crombach de 0.83, calculada usando el software Excel según la fórmula citada por Ledesma et.al. (2002).

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_{sum}^2} \right]$$

k= Número de ítems

s_i^2 = Varianza de los ítems

s_{sum}^2 = Varianza de la prueba total

Lo que implica que la temática abordada tenía coherencia y era identificada como pertinente por la población entrevistada. Como se observa en las temáticas modificadas por las acciones realizadas durante el proceso de ingreso al SNB en tres grandes categorías: la primera, Desarrollo de competencias, corresponde a las acciones que pretendieron contextualizar al docente en la enseñanza por competencias; la segunda, Control de competencias que atañe a las acciones enfocadas al proceso de evaluación continua; la tercer categoría percibida, Enseñanza para el desarrollo de competencias, donde se engloban las acciones que daban al docente herramientas adecuadas para el desarrollo de competencias.

La comunidad del plantel percibe como la temática más significativa en el proceso de ingreso al SNB el que el docente conduce al desarrollo de las competencias genéricas, mientras las percibidas como las temáticas menos significativas son que el alumno se apega a la rúbrica o lista de cotejo para realizar los tareas encomendadas y la que se refiere al docente con certificación que le ha permitido aplicar las estrategias de enseñanza aprendizaje aprendidas. En la estrategia de acción para el ingreso al SNB

de control para el desarrollo de competencias, la única temática significativa es que la evaluación continua ha reducido el índice de reprobación y de deserción.

Cuando se analizaron por separado cada una de las categorías incluidas en el cuestionario se pudo identificar un diferencial en cuanto a la forma en que las acciones son percibidas por la comunidad y lo que los directivos consideran se ha logrado; es decir en el proceso de ingreso al SNB los directivos se limitan a la ejecución de acciones sin constatar los resultados obtenidos, perdiendo de vista que estos procesos deben redundar en una mejora continua. En el caso de la categoría Enseñanza para el desarrollo de competencias, que incluye al conjunto de estrategias que se usan como parte del quehacer diario del docente, se observó que solo el 28% de la comunidad percibe que esto está ocurriendo de manera habitual; para el 72% de la comunidad el uso de las estrategias no es constante, lo que implica que los profesores utilizan las estrategias a las que ellos estaban acostumbrados, pero no se ha producido un proceso de innovación consolidado como resultado de las acciones emprendidas.

En la categoría de Desarrollo de competencias, que comprende las acciones emprendidas para que el docente se pueda ubicar en la nueva forma de impartir el conocimiento, se observó el mejor resultado de las acciones emprendidas con un 56%, aun cuando existe un área de mejora según la percepción de la comunidad 44%. La mejor percepción es el resultado de las acciones correspondientes a esta categoría, probablemente se explique por el hecho de que en este caso las acciones a nivel del plantel únicamente consistían en motivar a su personal a incorporarse a procesos de capacitación, pero estos estaban diseñado por instancias externas posiblemente con una mejor visión de lo que querían lograr en el profesorado.

La categoría Control para el desarrollo de competencias, que incluye los resultado de las acciones orientadas a la nueva forma de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, enfatizadas por la evaluación continua, fue percibida con resultados positivos en términos semejantes a la categoría Enseñanza para el desarrollo de competencia, sin embargo en contraste con esta es mayor la proporción de la comunidad que perciben un exiguo beneficio de las acciones emprendidas (6%), seguramente en virtud que en esta categoría existe un resultado concreto que es la acreditación de las asignaturas; es de particular interés que de manera implícita en esta categoría se encuentra la principal motivación del SNB, que es la reducción de los índices de reprobación y deserción.

De la información antes expuesta se puede intuir que a nivel de la comunidad los beneficios de las acciones emprendidas para el ingreso al SNB son percibidas de manera independiente y no como un todo, pues por un lado se entiende el proceso de transformación necesaria en que se encuentra inmerso el plantel (Categoría Desarrollo de competencias), de igual forma es apreciable por la comunidad el emprendimiento de acciones para mejorar el proceso de enseñanza (Categoría Enseñanza para el desarrollo de competencias); sin embargo no se aprecian resultados concretos de dichas acciones (Categorías Control para el desarrollo de competencias), entonces importante resaltar la necesidad de establecer un sistema de control interno para el ingreso y permanencia en el SNB. Pues solo basándose en la verificación de acciones,

no se podrían detectar los efectos de estas acciones, con lo que el control interno tendría un beneficio en la mejora continua; en este caso el uso de cuestionarios para la evaluación de percepción y su mejora continua, parece ser una herramienta útil para detectar resultados a nivel de la comunidad y en base a estos emprender medidas de mejora.

Conclusiones y propuestas

Las conclusiones de este trabajo, se organizan en tres vertientes;

- 1.- Por un lado las relativas al manual que direcciona el proceso de ingreso al SNB;
- 2.- Las acciones realizadas en el plantel como parte del proceso y
- 3.- La percepción que la comunidad tuvo del proceso.

Estas vertientes se integran en el ámbito del control interno.

1.- Relativas al manual

El Manual de Ingreso al SNB, es una guía con los requisitos necesarios que deben cumplir los planteles para ingresar. Esta organizado en criterios, que se verifican mediante indicadores y referentes, que no cuentan con descripciones claras de su alcance, lo que implica que al momento de hacer la autoevaluación o la evaluación, esta se reduce a una lista de cumplimiento o incumplimiento, sin permitir profundizar en las implicaciones derivadas de la presencia o ausencia de un indicador o referentes. Es necesario que el Manual establezca una clara diferencia entre indicadores y referentes; los primeros deberán estar perfectamente diseñados en términos cuantitativos y/o medibles; mientras los segundos deberán ser claros y explícitos de tal forma que faciliten tanto el análisis como la autoevaluación.

La autoevaluación analítica como una etapa previa y fundamental para solicitar el ingreso al SNB se contempla en el Manual, sin especificar o sugerir los como de la autoevaluación; se propone que el Manual incluya un apartado de procedimientos tipo, que especifique las personas, tareas, recursos y flujos de información que se emplearan en el proceso de autoevaluación y evaluación. En el caso del plantel, la propuesta consiste en que el responsable del proceso de autoevaluación sea el Consejo de Gobierno, autoridad máxima del plantel; integrado con representantes de todos los sectores que forman la comunidad del plantel.

Sin olvidar que el proceso de ingreso al SNB y por tanto su Manual correspondiente se inscriben en los objetivos de la RIEMS cuyo fin último es disminuir el índice de deserción y reprobación; por lo tanto un primer acercamiento al control interno del proceso debería partir del seguimiento de los datos de deserción y reprobación lo que paradójicamente no se menciona en el Manual y a un año del ingreso al SNB no es una tarea habitual en el Plantel estudiado. Otra contradicción del Manual en cuanto a control interno, se encuentra en el énfasis que se da al programa de tutoría, señalándolo como área de apoyo y acompañamiento del alumno para prevenir y corregir el bajo

rendimiento y reprobación; sin embargo al momento de especificar los indicadores y referentes estos se limitan a la elaboración de un programa, dejando de lado cuestiones que serían más ilustrativas para la reflexión como la existencia y seguimiento de instrumentos de registro y control del accionar de los tutores. En este sentido se destaca la necesidad de instrumentos básicos de control interno en el proceso de ingreso (y permanencia) al SNB; para este caso específico por ejemplo relación de alumnos de bajo rendimiento al inicio del semestre versus alumnos reprobados al fin del semestre, este dato permitiría por un lado comprobar la efectividad del programa de tutoría y en su caso generar la información para su mejora.

2.- Acciones emprendidas por las autoridades del plantel

En cuanto a la acciones emprendidas por parte de las autoridades del plantel con el fin de ingresar al SNB, se observó que estas estuvieron orientadas únicamente a cumplir con lo solicitado en el Manual multicitado, sin hacer una jerarquización de prioridades acorde a la situación específica del plantel; si bien el Manual es una guía, se debió partir del análisis y ponderación de las necesidades de la comunidad.

La mayor parte del trabajo del plantel se concentró en la integración de las carpetas mediante la recolección de los documentos solicitados, así como a gestionar recursos para atender los indicadores de infraestructura; sin embargo estas acciones no fueron resultado de una contextualización y reflexión en cuanto a la forma en que ellas contribuían al fin último de disminuir los índices de deserción y reprobación.

3.- Percepción de la comunidad en cuanto al proceso de ingreso al SNB

Se utilizó el cuestionario como herramienta para conocer la percepción tanto de los docentes como de los estudiantes, respecto a los cambios resultantes del proceso de ingreso al SNB. Se observó que dicha herramienta en efecto permite relacionar las acciones generadas como parte del proceso de ingreso al SNB, con los beneficios percibidos por los usuarios del proceso de enseñanza aprendizaje (alumnos) y por los responsables de ejecutar éste (Maestros); en este sentido la información derivada del análisis de los cuestionarios es útil para la toma de decisiones y la mejora de los procesos; por tanto se puede suponer que el cuestionario como forma de acercarse a la percepción del proceso de ingreso al SNB, sirve de base para el diseño de Control Interno.

En una primera etapa el control interno dispondría de los documentos relativos al programa de las diferentes asignaturas y su respectiva planeación, los cuales podrían ser verificados en cuanto reglas precisas de contenido y redacción, para constatar que la enseñanza se lleva a cabo en términos de educación por competencias; sin embargo la existencia del documento no implica que en la práctica se esté consiguiendo en los alumnos mejoras en cuanto a la construcción de sus competencias. En este sentido el cuestionario es una alternativa para verificar la percepción de los beneficios de la enseñanza por competencias e puede instituirse en un medio de control interno para la mejora continua; es obvio que el cuestionario tendría que ser sometido a un proceso de perfeccionamiento por parte del Consejo de Gobierno del plantel, que fungiría como el

Comité Interno del proceso de ingreso al SNB; ya que este es la máxima autoridad, que será el responsable de la aplicación y verificación, en base a la técnica de escala Likert.

En base a lo antes descrito se identifica la necesidad de incorporar al proceso de ingreso al SNB elementos de control interno, definiéndose este como un plan de organización que proporciona información confiable, promoviendo la eficiencia y la adhesión a los objetivos. La ausencia del control interno origina desviaciones.

Enseguida se enlistan las propuestas de este trabajo de investigación:

- Aplicación del cuestionario de percepción a alumnos y maestros, al término de cada semestre.
- Elaboración de un Manual de Procedimientos para el ingreso al SNB.
- Designar al Consejo de Gobierno para realizar las funciones de vigilancia y supervisión.
- Involucrar a la comunidad que conforma el plantel en el proceso de ingreso al SNB.
- Manejo de indicadores cuantitativos
- Proponer a COPEEMS, la incorporación de indicadores cuantitativos en aspectos como en tutoría académica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo número 2/CD/2009 (19/08/2011) del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, por el que se establecen las reglas para el ingreso, permanencia y salida del Sistema Nacional de Bachillerato.

Cepeda, A. (2000). Auditoría y Control Interno. México. McGraw Hill.

Comité Directivo del SNB. (2010). Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato. México.

Diario Oficial de la Federación. (21/10/2008) Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Diario Oficial de la Federación. (23/01/2009) Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.

Ledesma, R., Ibañez, G. M., & Mora, P. V. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. Psico-USF, 7(2), 143-152.

Mantilla, S. A. (2005). Control Interno. Informe COSO. (4° ed) Colombia. Ecoe Ediciones.

Morales, P. (2011). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿cuántos sujetos necesitamos? Facultad de Humanidades, Universidad Pontificia Comillas.

Perdomo M, A. (2004). Fundamentos de Control Interno. (9° ed) México: Cengage Learning Editores.

UAEM. (2009). Plan de Desarrollo 2008-2012 Plantel "Dr. Pablo González Casanova" de la Escuela Preparatoria. México.

Boville Luca de Tena, Belén Argüello. Sosa, Noemí, Reyes Castro, Noemí Guadalupe. La Acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad Revista

Pinedo, I. Construcción de una escala de actitudes tipo Likert. Acessível em http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_015.htm e consultado em, 15(10). 2006.

PILARES EDUCATIVOS DESARROLLADOS POR EL DOCENTE, QUE FUNCIONAN COMO DETONADORES DEL DESARROLLO ECONOMICO.

Lic. en Educación. José Eduardo García Vargas
Estudiante de la Maestría en Educación Emprendedora
Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco
Correo electrónico: odraude_ma@hotmail.com
C.D. Laura Socorro Uribe Olivares
Estudiante de la Maestría en Educación Emprendedora
Instituto Pedagógico de Estudios Superiores de Jalisco
Correo electrónico: lory.uribe.09@gmail.com

Eje Temático: Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo económico.

Resumen

La ciencia, la investigación, educación y arte no son tomados en cuenta por los programas educativos con la importancia que se requiere, se dejan a un lado sin ver el potencial que pueden otorgar a la infraestructura económica y al desarrollo educativo. Estos pilares desarrollan habilidades que ayudan a toda persona de expresarse, comunicarse, razonar, experimentación y a la solución de problemas diarios que se le presenten en su vida cotidiana.

La industria y la economía mundial necesita personas que generen y desarrollen nuevas tecnologías que puedan ser utilizadas en la vida común de las personas, para esto se necesitan que se realice un trabajo formativo y educativo en donde se desarrolle la creatividad. Para que se dé determinado desarrollo se necesita de la ciencia, el estímulo de la investigación, una educación emprendedora y por supuesto de todas aquellas habilidades que desarrolla el arte y que una de ellas en específico es la creatividad. Crear implica transformar, remodelar, reestructurar y aplicar, ya que es lo que necesita el desarrollo económico.

En este sentido, los países latinoamericanos parecen haber entrado en un vacío de legitimación para los estrechos márgenes que impone la política económica enmarcada en los principios neoliberales. En América Latina y en otros países del mundo no debe perderse la perspectiva evolucionista y transformadora.

La educación tiene un impacto insoslayable en la estructura socioeconómica de cualquier país. Sin embargo, los alcances económicos de la educación dependen en buena medida de elementos que incluyen al carácter de la educación que se imparta, como ya se había hecho mención anteriormente, la calidad con la que se enseña, el modelo económico vigente y el estado de salud de la economía en la que se encuentre en ese momento siendo así un factor no favorable.

La propuesta del presente trabajo es, que estos pilares los genere el docente al momento de desarrollar e implementar los contenidos de los planes y programas que maneja cada uno de los niveles educativos, y a su vez, tener disposición, interés y entusiasmo para guiar a los alumnos por el mejor camino del aprendizaje a través de estos cuatro pilares, no solo ayudara a que detone el desarrollo económico, sino también a su vez podrá impulsar una educación de calidad. De igual manera, se necesita que el docente canalice y oriente.

Desarrollo:

La ciencia, la investigación, educación y arte no son tomados en cuenta por los programas educativos con la importancia que se requiere, se dejan a un lado sin ver el potencial que pueden otorgar a la infraestructura económica y al desarrollo educativo. Estos pilares desarrollan habilidades que ayudan a toda persona de expresarse, comunicarse, razonar, experimentación y a la solución de problemas diarios que se le presenten en su vida cotidiana.

Además, ayudan de igual manera al desarrollo creativo, buscando un alivio gradual donde se beneficien los sectores que hoy en día se ven afectados. En México, el Plan Nacional de Desarrollo considera que la tarea del desarrollo y del crecimiento corresponde a todos los actores, todos los sectores y todas las personas del país. El desarrollo no es deber de un solo actor, ni siquiera de uno tan central como lo es el Estado. El crecimiento y el desarrollo surgen de abajo hacia arriba, cuando cada persona, cada empresa y cada actor de nuestra sociedad son capaces de lograr su mayor contribución. (Plan Nacional de Desarrollo considera que la tarea del desarrollo y del crecimiento 2013-2018)

Es una visión muy buena por parte del gobierno, pero en realidad esta visión puede durar seis años si continuamente la sociedad va cambiando y el desarrollo no se puede proporcionar de igual manera. Se debe de tomar en cuenta muchos factores que a su vez complementen todo

Tomando como base la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) que menciona que "...Toda persona, como miembro de la sociedad (...) tiene derecho a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad" (Artículo 22) y por lo mismo, "... tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten" (Artículo 27), la promoción de actividades socioculturales dentro de una comunidad educativa debe de ser considerada una prioridad dentro de su desarrollo académico, en particular en las escuelas de educación básica.

Hoy en día se puede determinar que la ciencia, la investigación, la educación y el arte se denominan como los pilares detonadores del desarrollo económico, ya que con ellos se obtiene un fortalecimiento académico y por

supuesto competitivo y formativo. Cada una de estas áreas no solamente fortalece el área económica, sino también, el área educativa y social.

A continuación veremos una pequeña visión de cada uno de estos pilares detonadores:

- **Ciencia:** Es el conocimiento obtenido mediante la observación de patrones regulares, de razonamientos y de experimentación en ámbitos específicos, a partir de los cuales se generan preguntas, se construyen hipótesis, se deducen principios y se elaboran leyes generales y sistemas organizados por medio de un método científico. (Diccionario de las ciencias de la educación; 1993).
- **Investigación:** Estimula todo aquello que los demás consideran evidente, genera la búsqueda de nuevas alternativas para cuestiones comunes. Es uno de los pilares de la enseñanza constructiva. Crea la necesidad de buscar la información o de prestar mayor atención a los medios. La investigación es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, bien sea de vacío de conocimiento (investigación científica) o de gerencia. (Cerde Gutiérrez, Hugo 2005)
- **Educación:** La educación es un proceso de socialización y enculturación de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social. La educación no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. (Diccionario de la lengua española; 2001)
- **Arte:** Desarrollando sus habilidades en un proceso formativo, fomenta la creatividad y autoconocimiento, hay un libre fluir de sensaciones, emociones y por ende desata el proceso de creación. Al ejercer el arte se adquieren procesos autodidactas que le ayudarán tanto en su vida diaria como en su desempeño escolar, haciéndolo una mejor persona. (Diccionario de las ciencias de la educación; 1993).

El investigador puede estudiar el impacto de una innovación específica en una escuela, una experiencia de renovación curricular, o puede evaluar una institución escolar, un día en la vida de un profesor, de un alumno o de un adulto. (Arnal, Justo.1992)

"La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, gracias a la

educación recibida en la juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida" (Vargas A., Fuentes Jenyy, Mondragón G, Marcillo Carmen, 2013).

Tal como propone González Rey: "El arte es expresión de una de las capacidades más asombrosas del ser humano; la capacidad de trascender todo el conjunto de condiciones objetivas que le rodean, favoreciendo alternativas de acción que conducen a nuevas opciones para el desarrollo humano" (González Rey, 2008: 143).

Como se puede observar con las visiones anteriores, están sumamente ligados, y los cuales se pueden manejar de una forma transversal para detonar un proceso educativo de calidad, a su vez, y de igual manera detonar un desarrollo potencial en la economía, no solo local sino también nacional e internacional. Cada uno de ellos intervienen de forma integral, cultural, y social en el cual nos desenvolvemos día a día, encaminados a encontrar diversas soluciones innovadoras y detonadoras.

La industria y la economía mundial necesita personas que generen y desarrollen nuevas tecnologías que puedan ser utilizadas en la vida común de las personas, para esto se necesitan que se realice un trabajo formativo y educativo en donde se desarrolle la creatividad. Para que se dé determinado desarrollo se necesita de la ciencia, el estímulo de la investigación, una educación emprendedora y por supuesto de todas aquellas habilidades que desarrolla el arte y que una de ellas en específico es la creatividad. Crear implica transformar, remodelar, reestructurar y aplicar, ya que es lo que necesita el desarrollo económico.

En este sentido, los países latinoamericanos parecen haber entrado en un vacío de legitimación para los estrechos márgenes que impone la política económica enmarcada en los principios neoliberales. En América Latina y en otros países del mundo no debe perderse la perspectiva evolucionista y transformadora.

Como lo menciona el sociólogo Leonardo Silvio Vacarezza, mientras no haya sujetos que formulen metas globales y públicas (el Estado, los movimientos sociales revolucionarios, etc.), los objetivos quedan disueltos en la acumulación de procesos individuales de actuación tecnológica en función de las intenciones de la empresa (por ejemplo, mejora de la competitividad de la empresa); la racionalidad de la política se asienta, entonces, en facilitar los medios para dicha actuación.

Existen diversos factores por los cuales no se dan esta fusión de manera transversal entre la ciencia, investigación, educación y arte. Son aspectos que detienen todo crecimiento y que sin embargo son con los que se topa cualquier tipo de desarrollo que se quiera o que se requiera implementar para una mejora, mencionando solo algunos de ellos;

- Política

- Economía
- Ausencia de ciencia en los programas educativos
- Inversión

Son obstáculos que no permiten seguir evolucionando a la par con otros países. Pero sin embargo, si se comienza a retirar la alfabetización científica, investigativa, educativa y artística, en donde se revolucione la educación y se pueda generar un trabajo en conjunto con los pilares antes mencionados, el desarrollo económico en América Latina podrá elevarse y ser más competitivo a nivel mundial.

La educación se ve como una inversión estratégica para garantizar el desarrollo de un país, pero también sabemos que solo es un uso directamente político que no beneficia a quien dice hacerlo. Pero no obstante, la educación abre diversos caminos, uno de ellos es la economía y más en particular el crecimiento del mismo. La educación y el desarrollo económico, ambos se nutren el uno con el otro.

Sería conveniente que estos pilares los genere el docente al momento de desarrollar e implementar los contenidos de los planes y programas que maneja cada uno de los niveles educativos, y a su vez, tener disposición, interés y entusiasmo para guiar a los alumnos por el mejor camino del aprendizaje a través de estos cuatro pilares, no solo ayudara a que detone el desarrollo económico, sino también a su vez podrá impulsar una educación de calidad. De igual manera, se necesita que el docente canalice y oriente.

Pero imaginemos que realmente se una la educación, la ciencia, la investigación y el arte, los cuales generan y constituyen a un desarrollo fundamental para incrementar la productividad y sostener el crecimiento económico. Observando que cada uno de estos pilares desarrolla las siguientes habilidades y capacidades para obtener un desarrollo económico competitivo:

- Razonamiento
- Conocimiento
- Diversidad de técnicas de desarrollo
- Creatividad
- Autoconocimiento

Todas estas capacidades y habilidades crean personas capaces de realizar algo nuevo, innovador y trascendental. Generando transformaciones en el desarrollo económico y otorgando condiciones favorables para hacer a un lado el índice de pobreza que generaliza a América Latina. A su vez permite que todo individuo pueda acceder a un mejor nivel socioeconómico y disminuyendo en consecuencia las desigualdades sociales.

Propuesta:

La educación tiene un impacto insoslayable en la estructura socioeconómica de cualquier país. Sin embargo, los alcances económicos de la educación dependen en buena medida de elementos que incluyen al carácter de la educación que se imparta, como ya se había hecho mención anteriormente, la calidad con la que se enseña, el modelo económico vigente y el estado de salud de la economía en la que se encuentre en ese momento siendo así un factor no favorable.

De igual manera desempeña un papel importante que conecta los conocimientos teóricos con sus aplicaciones prácticas ante las transformaciones del desarrollo económico ha de contribuir a hacer frente, de forma global y coherente, al desafío que supone el desarrollo de los pueblos, el fortalecimiento de los sistemas democráticos y los procesos de integración.

El paradigma dominante en el desarrollo económico, implica una educación o un cambio positivo en las relaciones humanas y en el desarrollo social. El principal objetivo del paradigma es mantener a flote un bienestar económico sin importar el tipo de contexto donde se este efectuando.

Con todo esto se busca un alivio progresivo y que se vean beneficiados los sectores que hoy en día son los más perjudicados, en donde se pretenda tener un mejor

- Ingreso
- Condiciones óptimas de habitad
- Servicios comunitarios
- Bienestar social

Obteniendo así una transformación efectiva y duradera, estableciendo lineamientos estratégicos de la economía social, teniendo objetivos prioritarios como el combatir la pobreza y la indigencia, luchar por justicia social, desarrollo integral y una ciudadanía plena, comenzando por un impulso local. Los puntos favorables serían los siguientes, el primero, es la aportación de la ciencia, investigación, educación y arte se implementen en los actual currículo, el segundo, el fortalecimiento por parte de la educación al fortalecimiento de la democracia a los procesos de integración.

Si se impulsara la transformación necesaria para detonar el desarrollo económico, impulsándolo por medio de la ciencia, la investigación, la educación y el arte, los cuales serían los medios más factibles para realizar algo trascendental y un cambio tecnológico no solo en México, sino también en América Latina. Y de igual manera, incorporar estos pilares al currículo educativo designado a cada nivel educativo logrando un cambio positivo en las relaciones humanas y en el desarrollo económico. Su diseño exige unas estrategias básicas para generar información exacta.

Referencia y bibliografías

- Arnal, Justo / del Rincón, Delio / Latorre, Antonio. (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías*. Labor, S. A. México. pp. 207, 175-181.
- Cerda Gutiérrez, Hugo – La creatividad en la ciencia y en la educación Ed. Aula abierta Magisterio Colombia 2005.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), <http://www.un.org/es/documents/udhr/#>
- Diccionario de la lengua española (22.^a edición), Real Academia Española, 2001.
- Diccionario de las ciencias de la educación. (1993). Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. de C. V. Tomo II. México.
- García, Cristina – El desarrollo local y economía social una mirada alternativa 2003.
- Plan Nacional de Desarrollo considera que la tarea del desarrollo y del crecimiento 2013-2018. Gobierno de la Republica
- Silvio Vacarezza, Leonardo - Revista Iberoamericana de Educación, Tecnología y Sociedad ante la Educación, Número 18 Ciencia.
- Vargas A., Fuentes Jeny, Mondragón G, Marcillo Carmen, Plan de Área Educación artística, institución educativa Agustina Gualongo, San Juan de Pasto 2013, recuperado el 16 de agosto de 2013, de www.iemagustinagualongo.edu.com

Información General de la Ponencia

AUTORES			
Nombre completo de los autores del trabajo:	Dra. Milagros Cecilia Huamán Castro Dr. Juan José Flores Cueto		
País donde residen:	Perú		
Universidad:	Universidad de San Martín de Porres		
Teléfonos de contacto:	955840869 - 986923981	Email:	mhuaman@usmpvirtual.edu.pe mice2310@gmail.com jflores@usmpvirtual.edu.pe jjflorescueto@gmail.com

DATOS DE LA PONENCIA	
Título	Propuesta de un modelo pedagógico <i>e-learning</i> en la Universidad de San Martín de Porres
Autor principal	Milagros Cecilia Huamán Castro
Co-autor	Juan José Flores Cueto
Eje temático	Compromisos docentes por una educación de calidad para Iberoamérica.

RESUMEN DEL PERFIL DEL AUTOR PRINCIPAL

Dra. Milagros Cecilia Huamán Castro

Doctora en Educación graduada en la Universidad de San Martín de Porres. Magister en Docencia e Investigación Universitaria (USMP). Licenciada en Lengua y Literatura, graduada en la Facultad de Educación de la USMP. Especialización Profesional en Andragogía para Jóvenes y Adultos. II Especialización Profesional Académica en Gerencia y Gestión Educativa. Especialización en Docencia Virtual y Gestión Universitaria. Docente de la Universidad San Martín de Porres en Posgrado y Pregrado. Metodóloga e Investigadora. Jefa de Tecnología Educativa en la USMP Virtual. Autora de cinco libros referentes al uso de las Nuevas Tecnologías y la Educación. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales sobre temas de E-learning. Docente virtual en programas de Posgrado y Extensión Universitaria. Articulista y Directora de la Revista especializada en E-learning "EduTicInnova".

Ha realizado diversas investigaciones sobre metodologías virtuales, el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, los MOOC, las pruebas PISA, la comprensión de lectura, el uso de las TIC en la Educación, el *E-learning*, la web 2.0, rúbricas *on-line*, etc. Ha participado como jurado evaluador y miembro de Comité Científico en Congresos Internacionales sobre las Nuevas Tecnologías y la Educación. Además, ha sido miembro del Comité Organizador de Congresos Internacionales sobre Tecnología y Educación.

*5to. Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa
Febrero de 2015*

PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO E-LEARNIG EN LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES

Dra. Milagros Cecilia Huamán Castro¹, Dr. Juan José Flores Cueto²

¹Jefa del Área de Tecnología Educativa de la Unidad de Virtualización Académica. Universidad de San Martín de Porres. Los Pinos 250 San Isidro – Lima - Perú. mhuaman@usmpvirtual.edu.pe

²Director de la Unidad de Virtualización Académica. Universidad de San Martín de Porres. Los Pinos 250 San Isidro – Lima- Perú. jflores@usmpvirtual.edu.pe

Resumen

El artículo tiene como objetivo dar a conocer el modelo pedagógico en el cual se desarrollan los cursos virtuales de pregrado y posgrado de la Universidad de San Martín de Porres, el cual se viene aplicando con éxito desde enero del 2014 en todos nuestros programas virtuales. Este conlleva un proceso de 4 meses previos a la creación del curso, con el uso de diversos documentos que norman el proceso, la capacitación a los docentes y alumno, y la aplicación de rúbricas y matrices de revisión según estándares internacionales que garantizan la calidad de nuestros programas virtuales en la comunidad internacional.

Palabras clave: *modelo pedagógico, metodología virtual, conectivismo, curso virtual, calidad.*

INTRODUCCIÓN

La necesidad del siglo XXI que la educación se brinde en modalidad virtual rompiendo las barreras del tiempo y el espacio, conlleva a la creación de programas virtuales que cumplan los estándares de calidad que ofrecemos en nuestros programas en modalidad presencial, por ello la Universidad San Martín de Porres, previas investigaciones de experiencias y buenas prácticas internacionales, ha diseñado un modelo pedagógico para cursos virtuales considerando dos pilares; la metodología de cursos virtuales por créditos y horas académicas, y el diseño pedagógico del aula virtual.

Partimos del fundamento pedagógico de dos corrientes contemporáneas que lo respaldan, que son el constructivismo y el conectivismo, las cuales nos llevan al logro de un aprendizaje significativo en el entorno virtual. Con esta base hemos podido planificar, organizar y diseñar nuestros programas virtuales, que responden a una evaluación por competencias, basados en estándares internacionales de calidad.

Nuestro modelo pedagógico cuenta con una metodología para sesiones de clase VA virtual por créditos y horas académicas, la cual se da en dos fases; diseño de cursos o programas virtuales, que cuenta con tres etapas, la primera consiste en la elaboración y desarrollo de un cronograma de Virtualización (arranques de cursos), la elaboración en 12 semanas de la estructura del curso que consta de cuatro módulos en un mes y la certificación de calidad del curso a través de dos niveles de revisión y validación, primero

calidad de la USMP y luego, calidad de Academic PartnerShips bajo los estándares de calidad de Quality Matters (QM) y Quality Scorecard (QSC), rúbricas diseñadas para validar programas virtuales. La segunda fase consiste en el desarrollo de la sesión de clase virtual por crédito hora, que se da por módulos de una semana. Allí cada semana considera 4 días (lunes a jueves) el desarrollo de las diversas actividades, el viernes está destinado a completar alguna actividad pendiente y la metacognición, mientras que los sábados se programa una retroalimentación semanal y completar la metacognición quienes faltan, finalmente, los domingos se procede a la evaluación y publicación de notas por parte del docente. Todo ello enmarcado en la propuesta de un crédito por hora académica de 45 minutos.

Finalmente, nuestro modelo pedagógico se complementa con un diseño pedagógico del aula virtual, estructurado en cuatro dimensiones; informativa, formativa, experiencial y comunicativa. Interfaz gráfica que se utiliza en las plataformas donde desarrollamos nuestros programas virtuales con éxito y buen acogida.

FUNDAMENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO E-LEARNING

La necesidad de toda institución educativa es contar con un Modelo Pedagógico, que sea la base del desarrollo de las asignaturas, para el logro de los objetivos trazados. Sin este, el proceso educativo carecería de consistencia, calidad y sustento. Para ello, es importante abordar las principales corrientes pedagógicas contemporáneas que lo respalden.

El constructivismo

Es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget (1952), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960), y aún cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El Constructivismo, dice Méndez (2002) “es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano”. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo, que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. Abbott (1999).

El constructivismo constituye todo un marco explicativo en el que confluyen teorías psicológicas y pedagógicas que abordan la actividad del estudiante como un proceso de adquisición del conocimiento en forma dinámica y total, ya sean los saberes especializados como las matemáticas, u otros saberes como el conocimiento de los estilos de vida, como producto de las representaciones mentales que construyen los educandos en la experiencia misma. Vargas (2006).

Los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran fuertemente cimentados en los trabajos de Lev S. Vigotsky y de Jean Piaget, y tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, en otras palabras, la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura.

El constructivismo plantea el pleno y consciente desarrollo del pensamiento y el lenguaje mediante actividades en las que el maestro “enseña”, sólo hasta después que los educandos han intentado por sus propios medios y con la ayuda de él y de otros alumnos del grupo, a desarrollar las actividades, lo cual mueve a cada alumno en su “zona de desarrollo próximo” de modo tal que pasen de un estado de “no saber” a “saber” y de otro de “no saber hacer” a uno de “saber hacer”.

Para lograr la construcción del conocimiento el maestro debe planear “situaciones de aprendizaje grupal colaborativo” en las que además de tener en cuenta qué se aprende, se tiene muy en consideración el cómo, dónde, cuándo, de manera tal de propiciar e intensificar las relaciones interpersonales de cada sujeto y del grupo en un contexto social determinado.

Mediante la creación de situaciones de aprendizaje grupal colaborativo el maestro desarrolla una enseñanza indirecta donde el énfasis está en la actividad y comunicación con momentos de reflexión, de búsqueda y procesamiento de la información, así como de comunicación creativa de los procesos y resultados, todo lo cual desarrolla las potencialidades y la autonomía del que aprende.

En cuanto al conocimiento, el constructivismo plantea que su valor no es absoluto, pues éste es el producto de las múltiples interpretaciones que hacen los individuos de su entorno, de acuerdo a las posibilidades de cada uno para interactuar y reflexionar. Los sujetos negocian significados a partir de la observación y valoración de

aspectos de la realidad que les son comunes. Los alumnos de las estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno (Gros, 1997, p. 99).

Conectivismo

Siguiendo con los enfoques, George Siemens en su “Teoría de aprendizaje para la era digital” (2004) indica que un principio central de la mayoría de las teorías del aprendizaje, es que el aprendizaje ocurre dentro de una persona. Incluso los enfoques del constructivismo social, los cuales sostienen que el aprendizaje es un proceso social, promueven el protagonismo del individuo en el aprendizaje. Estas teorías no hacen referencia al aprendizaje que ocurre por fuera de las personas (el aprendizaje que es almacenado y manipulado por la tecnología). Siemens nos indica

que, también fallan al describir cómo ocurre el aprendizaje al interior de las organizaciones.

Sintetizando, el conectivismo, según la teoría de Siemens, es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más, tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. Por ello, el conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Es importante resaltar que el punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento le permite a los aprendices estar actualizados en su área mediante las conexiones que han formado. Es así que el Cmap Tools es la herramienta idónea para desarrollar este conocimiento, ya se va formando una red de ideas, constructos a lo largo de su creación, que se da a través de la web en un entorno virtual, en el cual todos los participantes están conectados, procesando ideas para un mismo fin.

Si realizamos una comparación, podríamos decir que, la tubería es más importante que su contenido. Así, nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy. Un verdadero reto para cualquier teoría de aprendizaje es activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación. Sin embargo,

cuando el conocimiento se necesita, pero no es conocido, la habilidad de buscar con fuentes que corresponden a lo que se requiere es una habilidad vital. A medida que el conocimiento crece y evoluciona, el acceso a lo que se necesita es más importante que lo que el aprendiz posee actualmente.

El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender. El conectivismo provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas necesarias para que los aprendices florezcan en una era digital.

Aprendizaje significativo

Es importante mencionar, que mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico, social y potencian su crecimiento personal. Coll (1991).

Según Sánchez et al., (2008, 2009 y 2011), este proceso de mejora debe ser interactivo y se debe sustentar en los siguientes principios: a) mayor implicación y autonomía del estudiante; b) utilización de metodologías activas de trabajo en equipo, tutorías, etc.; c) el docente debe ser un agente creador de escenarios u entornos de aprendizaje contextualizados que estimulen a los alumnos.

Aprendizaje significativo es aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de transferencia. Es el opuesto del aprendizaje mecánico. Si imaginamos que el aprendizaje se produce a lo largo de un continuo, aprendizaje mecánico estaría en un extremo y aprendizaje significativo en el otro. Moreira (2012).

Es así que podemos definir el aprendizaje significativo como un proceso interactivo que brinda autonomía al estudiante, ya que construye y modifica esquemas para potenciar su crecimiento personal en un contexto determinado, donde trabaja en equipo con metodologías activas y una buena tutorización.

Este es el logro de nuestro modelo pedagógico, que promueve la interacción en el aula virtual, con un tutor atento a dinamizar las comunicaciones, promoviendo el trabajo colaborativo a través de herramientas virtuales. Todo ello enmarcado en la retroalimentación permanente que le permite potenciar su crecimiento personal y social.

METODOLOGÍA PARA SESIONES DE CLASE

Nuestra metodología para desarrollar sesiones de clase virtual respalda la capacidad de poder demostrar en el entorno académico, que nuestros cursos virtuales cuentan con estándares de calidad y permiten desarrollar las mismas competencias y habilidades que los presenciales, de acuerdo a la cantidad de créditos que tiene cada uno, sin que exista una diferencia que le reste competitividad en el entorno académico a los alumnos graduados. Esta metodología se desarrolla en dos fases:

Fase 1: Diseño de cursos

El proceso de planificación y diseño de la instrucción de un curso para entornos virtuales de aprendizaje, es fundamental y debe considerarse de manera anticipada y teniendo en cuenta los grupos a formar y los propósitos de formación a lograr, las diferentes estrategias para que el estudiante aprenda interactuando con las variadas actividades, con sus compañeros, con los contenidos, con sus tutores, ya sea de manera individual o colaborativa, buscando los aprendizajes significativos, prácticos y creativos. Jurado (2010).

El diseño de cursos se desarrolla a lo largo de un proceso que implica el cumplimiento de tres etapas:

1. Cronograma proceso de virtualización

Es el primer documento que recibe el docente del curso virtual, para iniciar su proceso de elaboración de materiales. Este cuenta con una duración de 12 semanas, después de este tiempo, deberá tener el curso listo en la plataforma, para pasar a su revisión.

La primera actividad registrada que debe cumplir es una capacitación virtual para conocer la plataforma donde habilitará su curso, los estándares de calidad que requiere para crear materiales y conocer el proceso de virtualización. Luego, de la semana 1 a la 6 deberá elaborar la Estructura del curso y organizar sus cuatro módulos.

Culminado, enviará la Estructura del curso al equipo de Academic PartnerShips en Estados Unidos, para que procedan a revisarla. La semana 7 y 8 iniciará su Autocapacitación y la implementación del curso en la plataforma Canvas.

Estando ya el curso listo en el aula, la semana 9 y 10 previa revisión de calidad de la USMP, pasará a revisión de AP bajo estándares Internacionales de calidad. Paralelamente la USMP procedemos a la capacitación virtual del docente que asumirá la tutoría del curso (no siempre quien lo crea es quien lo tutoriza). Finalmente, la semana 11 y 12 el docente que elaboró el curso, deberá levantar las observaciones que envíe AP y dejarlo listo, para su inicio.

Figura 1: Modelo de cronograma de virtualización

**CRONOGRAMA PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN
DE UN CURSO VIRTUAL
(ARRANQUE 10)**

INICIO	DURACION	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
Martes 05-09-14	1er. día	Capacitación virtual a través de Videoconferencia. • Conocer el proceso de virtualización. • Conocer el aula Canvas. • Conocer la rubrica de calidad y la Estructura del curso.	Capacitador USMP
Martes 05-09-14	Semana 1 a 3	Organizar materiales y Estructura de los módulos I y II.	Docente del curso con apoyo de Virtualización USMP
Lunes 25-09-14	Semana 4 a 6	Organizar materiales y Estructura de los módulos III y IV.	Docente del curso con apoyo de Virtualización USMP
Domingo 14-09-14	1 día	Envío de Estructura del curso a AP para revisión.	Personal AP
Lunes 15-09-14	Semana 7 y 8	Inicio del Taller "Autocapacitación" (videos) y la implementación del curso.	Docente del curso con apoyo de Virtualización USMP a través del foro de consultas en el taller
Lunes 29-09-14	Semana 9 y 10	• Revisión de Calidad AP. • Capacitación Virtual de la metodología USMP a los docentes que van a dictar el curso.	Personal de AP Capacitador USMP
Lunes 13-10-14	Semana 11 y 12	Correcciones culminadas.	Docente del curso con apoyo de Virtualización USMP

*El curso inicia el lunes 27 de octubre de 2014.

2. Estructura general del curso

Documento muy laborioso y base indispensable para la creación del curso, donde se detallan los datos generales del docente y la información que se va a desarrollar en cada uno de los módulos como; la descripción, objetivos, video de presentación, separatas, ppt, lecturas, videos, enlaces, tareas, exámenes, prácticas, actividades no calificadas, foros, chat, videoconferencias. Así como la bibliografía, glosario y fórmula de evaluación del curso.

El tiempo estimado para su elaboración es de 6 semanas, lo cual va paralelamente con la tarea de organizar los materiales para cada módulo. La elaboración de esta estructura requiere que el docente experto haya previamente investigado y recopilado información en su portafolio digital, para crear sus materiales acorde a la necesidad del curso.


La estructura se presenta en 4 módulos, cada semana se desarrolla uno. Cada actividad definida en la estructura incluye el tiempo que tomará al estudiante desarrollarla, lo cual conlleva a que las actividades se desarrollen en sesiones, cuya duración dependerá del número de créditos o de las horas académicas del curso. No será la misma cantidad de actividades que programe para un curso de un crédito que para uno de cuatro.

3. Certificación de calidad del curso

Los cursos virtuales solo quedan listos y aprobados para habilitarse al público, cuando Calidad de la USMP los ha revisado y AP bajo sus *estándares de calidad* para cursos

virtuales Quality Matters y Quality Scorecard los ha aprobado. Por calidad, AP cuenta con una matriz de evaluación formada por 43 indicadores distribuidos en 9 criterios, la cual se denomina **Rúbrica de Revisión de Calidad de Curso de Academic Partnerships**. Esta a su vez contiene indicadores basados en Academic Partnerships effective practices.

Figura 2. Matriz de revisión de calidad de cursos virtuales

Rúbrica de Revisión de Calidad de Curso de Academic Partnerships		
Institución: Nombre y número del curso: Iniciales del revisor:		
Normas de Revisión	Cumplido o no cumplido	Cada norma específica si se cumplió o no se cumplió. Los revisores deben añadir comentarios si una norma no se cumple
1. INTRODUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CURSO - El diseño general del curso es claro para el estudiante al comienzo del curso		
QM 1.1 Las instrucciones de cómo empezar son claras y se establece cómo encontrar diversos componentes del curso.		
QM 1.2 El propósito y la estructura del curso son explícitamente presentados a los estudiantes.		
QM 1.3 Se expresan con claridad las expectativas del estilo de comunicación para discusiones en línea, correo electrónico y otros medios.		
QM 1.4 Se declaran con claridad las reglas del curso y/o la institución con las que se espera que el estudiante cumpla, o se proporciona un enlace al reglamento actual.		
QM 1.5 Se establecen claramente los conocimientos previos de la disciplina y/o cualquier competencias o aptitudes requeridas que deben cumplir los estudiantes para tomar este curso.		
QM 1.6 Se declaran los conocimientos técnicos mínimos que se esperan de los estudiantes.		
QM 1.7 La presentación del profesor es apropiada y está disponible en línea.		
QM 1.8 Se les pide que los estudiantes se presenten en el curso.		
SLOAN-C QS Directrices relativas a las normas mínimas se utilizan para el desarrollo del curso, el diseño y la distribución de la instrucción en línea (como elementos de programa del curso, el material didáctico, estrategias de evaluación, y retroalimentación por la facultad).		

De no cumplir los cursos con los estándares de calidad que se han definido, no pueden habilitar al público, primero deben pasar por un proceso de corrección. Por este motivo, se requiere que los cursos estén listos en el aula virtual un mes antes de su inicio, ya que la revisión de AP demora 15 días promedio y levantar las observaciones, 5 días. Quedando el curso listo 10 días antes de su inicio.

El docente que elabora el curso es el responsable hasta dejarlo listo, una vez finalizada su labor, el virtualizador asignado que lo acompañó hasta ese momento, procede a completar una Ficha de entrega de curso, firmada por él y la jefatura de

Tecnología Educativa de la USMP. Recién procede a gestionarse su pago, por el servicio brindado. Finalizando así el proceso de elaboración /diseño del curso virtual.

El diseño de los cursos virtuales implica un trabajo muy laborioso, pero sobretodo debe ser de calidad, por ese motivo nuestros cursos pasan por unos indicadores de revisión de calidad que los respaldan internacionalmente. Surge la pregunta ¿cómo pueden los diseñadores de cualquier curso en línea asegurarse de que están incorporando indicadores y estándares de calidad adecuados en sus cursos? ¿Y quién puede ayudarlos en ese esfuerzo? Para ello, se crearon los Quality Matters ® y Quality Scorecard ®. Estas dos herramientas ofrecen rubros y categorías fáciles de usar que los diseñadores de instrucción y administradores pueden optar por aplicar en la creación y evaluación de sus cursos y programas.

Si bien hay una serie de rúbricas utilizadas para evaluar los programas de aprendizaje en línea, los más utilizados por las instituciones de educación superior incluyen **Quality Scorecard** de Sloan-C para la administración de los programas de educación en línea, y la rúbrica **Quality Matters**.

Quality Matters (QM) Rúbrica compuesta por 8 estándares generales y 40 criterios usados para evaluar el diseño de cursos virtuales y semipresenciales. Fue desarrollada para el periodo 2011-2013. Es un programa desarrollado por el Departamento of Educación de los Estados Unidos de Norteamérica (The Quality Matters Rubric, 2008) cuyo resultado ha sido el desarrollo de un modelo de mejora continua para evaluar y garantizar la calidad de los cursos en línea.

La rúbrica Quality Matters (QM) es un proceso de revisión por pares que está diseñado para certificar la calidad de los cursos en línea y mixtos. El 2008-2010 Quality Matters Rúbrica es la edición más actual que abarca el diseño en el curso online / híbrido. El enfoque de este rubro se debe principalmente a la calidad en el nivel del curso. Una particularidad de la rúbrica Quality Matters es el concepto de "alineación". Este ocurre cuando los componentes fundamentales de un curso trabajan juntos garantizando que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje previstos. Romero (2011).

Quality Scorecard (QSC) Este cuadro de mando o matriz se centra en la evaluación de la calidad de los programas en línea. Permite la medición y cuantificación de elementos de calidad dentro de los programas en línea en la educación superior.

Mediante la evaluación de cada uno de los indicadores de calidad respectivos dentro de las nueve categorías establecidas, se puede determinar las fortalezas y debilidades de un programa virtual. Los resultados de esta herramienta se pueden utilizar para apoyar la mejora del programa y las iniciativas de planificación estratégica. La rúbrica Quality Scorecard también se puede utilizar para demostrar a los organismos de acreditación, los elementos de la calidad dentro del programa, así como un nivel general de calidad.

Fase 2: Desarrollo de la sesión de aprendizaje por crédito hora

La metodología para sesiones de clase virtual se basa en los fundamentos del Constructivismo, en el cual el docente no es el centro del proceso de aprendizaje, ni tampoco lo es el contenido como en el Conductivismo. No existe el dictado ni transferencia de conocimientos, sino el acompañamiento del tutor /docente, para lograr un aprendizaje significativo a lo largo del proceso.

¿Por qué aprender en un contexto de aprendizaje constructivista virtual?

El constructivismo presenta escenarios de aprendizaje diversificados y hace uso de todos los medios y recursos posibles para aprender (recursos de la Web 2.0).

- ✓ Permite la interacción con los objetos del conocimiento que poseen conocimientos (docentes, tutores, compañeros) En foros, chat, videoconferencias, etc.
- ✓ Pone énfasis en el entorno cultural y natural de los participantes, comprendiendo que las realidades de los mismos son diversas. Promueve la atención personalizada de los estudiantes según sus estilos y ritmos de aprendizaje. Inteligencias múltiples” (actividades contextualizadas).
- ✓ El error es un elemento importante, pues, promueve que el estudiante tome conciencia y resuelva una situación problemática. Es retador y permite la retroalimentación (retroalimentación constante y al finalizar cada módulo).
- ✓ Propicia el trabajo colaborativo y cooperativo. Se promueve la práctica de valores como la solidaridad, tolerancia, respeto mutuo y equidad (uso de wikis, cmap tools, redes, etc).
- ✓ El contenido educativo se desarrolla en tres dimensiones: Conceptual (saber saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Evaluación por competencias.
- ✓ El docente se convierte en actor mediador entre el estudiante y el objeto de conocimiento, propone situaciones de aprendizaje que generen retos cognitivos (facilitador). Busca que los contenidos educativos sean asimilables por los estudiantes (lo acompaña en el proceso diario de enseñanza-aprendizaje).

Tanto el docente como el alumno cumplen diferentes funciones en la educación virtual, pero, finalmente, tienen un punto de intersección, el aprendizaje significativo. Es así que es indispensable que el docente virtual conozca las herramientas tecnológicas de la Web 2.0 (Moodle LMS, Canvas LMS, Chamilo LMS; Redes sociales; Servicio Micro Blogging, etc.). Y, por otro lado, *el alumno virtual sea constructor de su propio conocimiento a través de la utilización de esas herramientas*. Es por ello que se exige que el docente adecúe, modifique y reestructure los procesos, la didáctica, la metodología de la enseñanza-aprendizaje de la modalidad presencial a la enseñanza - aprendizaje en la modalidad virtual, pues es imposible trabajar con los mismos criterios en la educación virtual.

“Por otra parte, un error que siempre hemos cometido con las nuevas tecnologías, y que ha llevado a que las mismas no desarrollen todas las posibilidades que presentan para la creación de nuevos entornos formativos, es el deseo de trasladar

sobre ellas principios aplicados, de la enseñanza presencial o de tecnologías más tradicionales” (Cabero, 2006).

La metodología también se basa en Academic Partnerships effective practices, y en los estándares de calidad para cursos virtuales: Quality Matters y Quality Scorecard, en los cuales, la cantidad de tiempo destinado al estudio de un adulto que trabaja dentro de un ambiente virtual debe ser entre 15 a 20 horas semanales, considerando además el formato acelerado que tiene el curso.

Debemos tener en cuenta que el perfil del estudiante es una persona que muchas veces trabaja o desarrolla durante el día otro tipo de actividades, por eso elige la modalidad virtual, por ser más flexible, y desarrollarlo por las noches o sus momentos libres. Además, también debemos considerar a los que tienen carga familiar y los que tienen capacidades diferentes (estilos de aprendizaje diferenciados).

Se consideró trabajar la metacognición ya que esta implica reflexionar sobre nuestro propio pensamiento o conocimiento sobre nuestros aprendizajes, así como sobre nosotros mismos en cuanto a aprendices. Klenowski (2005). Después de estudiar distintas definiciones y averiguaciones empíricas de la metacognición, Hacker (1998) concluye que es importante que los seres humanos se comprendan así mismos como agentes de su propio pensamiento nuestro pensamiento puede ser controlado y regulado de forma deliberada". Lo cual es muy importante en el desarrollo académico en el entorno virtual.

Además, adicional a la retroalimentación permanente durante todo el proceso académico de la semana, se ha programado en las sesiones virtuales una retroalimentación grupal al finalizar cada módulo, así el estudiante puede compartir sus inquietudes con los demás compañeros, con el acompañamiento del tutor virtual, y las respuestas del experto serán de utilidad a todos los alumnos.

El concepto de retroalimentación es cibernético y fue tomado por Bertalanffy en su empeño por explicar la manera como los sistemas se autorregulan. La idea central de la cibernética es la retroalimentación definida así por Wiener. La retroalimentación es un método para controlar un sistema reintroduciéndole los resultados de su desempeño en el pasado. Si estos resultados son utilizados meramente como datos para evaluar el sistema y su regulación, tenemos la retroalimentación simple; pero si esa información de retorno sobre el desempeño anterior del sistema puede modificar el proceso general y su pauta de desempeño actual, tenemos un proceso que puede llamarse aprendizaje. Gallegos. (2006). Lo cual en nuestro sistema académico virtual es de mucha utilidad al docente, para la mejora continua y logro del aprendizaje significativo, que es nuestra meta.

A continuación las tablas de cantidad de créditos que utilizamos con su equivalente a las horas académicas que hemos definido en el entorno virtual. Resaltamos que se ha definido trabajar de lunes a jueves todas las actividades como; tareas individuales y grupales, foros temáticos y de debate, quedando el viernes para que los alumnos puedan completar las tareas pendientes (los rezagados) y el Foro de

Metacognición; el sábado para la Retroalimentación general a través de una videoconferencia y completar la Metacognición quienes no lo lograron el viernes, mientras que el domingo se dedica a la evaluación y publicación de notas por parte del docente.

Tabla 1. Créditos y hora académica

N° Crédito	Sesión en Aula Virtual	Horas académicas por sesión de lunes a jueves	Horas académicas por semana
1 crédito	Material formativo + Actividad + Comunicación	1	4
2 créditos		2	8
3 créditos		3	12
4 créditos		4	16

Tabla 2. Material formativo, actividades y comunicación por hora académica

Tipo	Características	Tiempo
Material formativo	Lectura, análisis y comprensión	Minutos
Material escrito (lectura, separata, artículo, etc.)	10 hojas Tamaño de letra: 12 Tipo de letra: Arial Espaciado: 1 1/2	45m
PPT textual	15 diapositivas Tamaño de letra: 14 /16 Tipo de letra: Arial Espaciado: 1 1/2	45m
PPT esquematizada	10 diapositivas Tamaño de letra: 14/16 Tipo de letra: Arial Espaciado: 1 1/2	45m
Video	Videos máximo de 10 minutos	45m
Actividades evaluadas		
Tarea básica	Resolución de actividades	45m
Tarea intermedia	Trabajos de investigación	90m
Tarea compleja	Elaboración y presentación de un producto (blog, wiki, página web, etc.)	135m

Prácticas / Exámenes - Preguntas cerradas	20 preguntas	60m
Prácticas / Exámenes - Preguntas mixtas	10 preguntas	60m
Prácticas / Exámenes - Preguntas abiertas	4 preguntas	60m
Foro temático /debate	Debate de 10 líneas y réplica a dos compañeros	90m
Videoconferencia temática	Presentación de un tema y 6 participaciones de alumnos	90m
Chat temático	Responden a 6 preguntas planteadas y retroalimentación	60m
Comunicación		
Foro de consultas	1 consulta y 2 respuestas a sus compañeros	30m
Correo	2 envío y 1 respuesta	30m
Videoconferencia de consultas	Se absuelven 10 consultas	90 m
Chat de consultas	Se absuelven 10 consultas	60m
Videoconferencia de retroalimentación	Retroalimentación de actividades a 10 participantes	90 m
Foro de retroalimentación	Retroalimentación de actividades de 20 participantes	180m

Nota: La metodología considera una hora académica de 45 minutos.

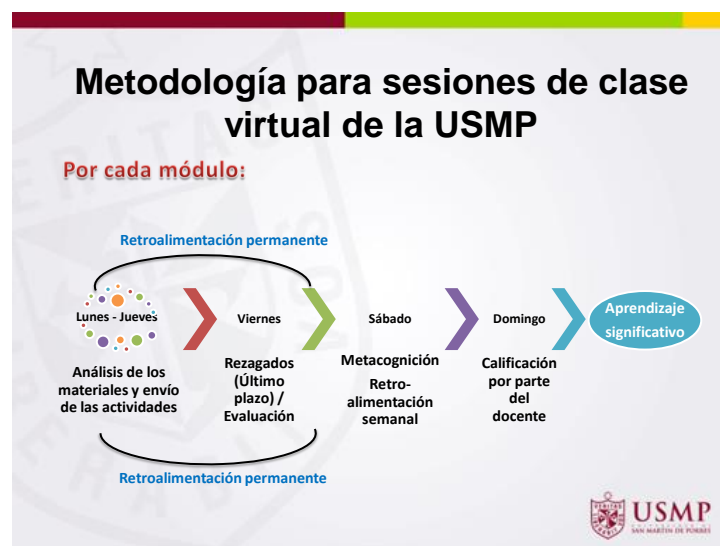
Tabla 3. Actividades complementarias

Días	Actividades	Tipos
Viernes	Entregar actividades pendientes (Rezagados)	Tareas Prácticas Exámenes
	Auto-reflexión /Metacognición	Foro
	Retroalimentación semanal del módulo	Foro

Sábado		Videoconferencia
	Auto-reflexión /Metacognición	Foro
Domingo	Promediar y publicar notas de módulo	Promedio de módulo

Un curso completo está formado por cuatro módulos que se desarrollan en un mes. Aquí podemos apreciar a través de un esquema el desarrollo de un módulo de un curso virtual de un programa de pregrado o posgrado en la USMP, este se desarrolla en una semana (lunes a domingo).

Figura 3. Metodología para sesiones de clase virtual en la USMP



DISEÑO PEDAGÓGICO DEL AULA VIRTUAL DE LA USMP

La “Metodología para una sesión de un curso virtual”, es la base para desarrollar con éxito un proceso de elaboración de materiales y el de un curso virtual de calidad en la plataforma Canvas, todo ello unificado con un Diseño Pedagógico del Aula Virtual, propio de la USMP Virtual, que estructura el aula virtual pedagógicamente en cuatro dimensiones (Flores, J. & Huamán, M. 2013):

- **Dimensión Informativa:** esta dimensión presenta una información básica para situar a los estudiantes en su curso, con las pautas y recomendaciones necesarias, que les brinden una visión general de la asignatura que inician. Contiene: programación, temario, cronogramas, normas, etc.
- **Dimensión Formativa:** esta dimensión está formada por los recursos del curso, los cuales deben ser de conocimiento de los estudiantes para su formación. Presentan: contenido formativo; recursos o materiales de distintos formatos; como documentos textuales, hipertextos, presentaciones multimedia, esquemas, organizadores visuales, entre otros.

- **Dimensión Experiencial:** ofrece una propuesta de actividades que sean desarrolladas por los propios estudiantes, de tal manera que ellos logren experiencias de aprendizaje significativo en torno a dichos contenidos.
- **Dimensión Comunicativa:** en esta dimensión se desarrollan procesos comunicativos variados, fluidos y constantes entre el docente y sus estudiantes, así como entre los propios estudiantes a lo largo del tiempo de duración del curso (chat, foros, videoconferencias, etc.).

Figura 4: Dimensiones de la aula virtual USMP

The image shows a screenshot of the USMP virtual classroom interface. The interface is divided into a left sidebar with navigation options like 'Anuncios', 'Módulos', 'Foros', 'Tareas', etc., and a main content area titled 'Módulos del curso'. The main content area lists various course components such as 'Presentación del tutor', 'Módulo 1: La naturaleza del conocimiento científico', and several forums. Four red dashed boxes with arrows point to specific elements in the course list, labeled as follows:

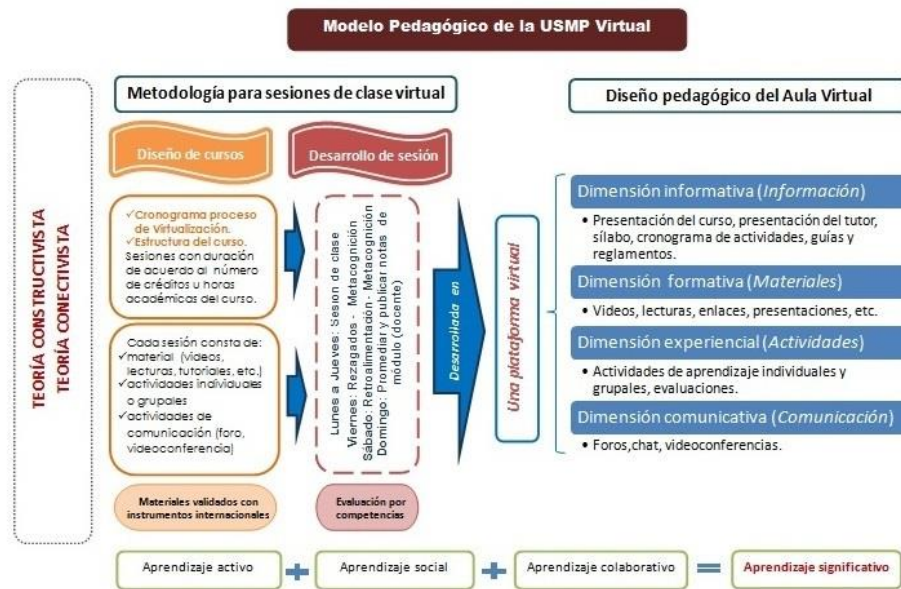
- Informativa:** Points to 'Módulo 1: Descripción'.
- Formativa:** Points to 'Módulo 1: Materiales de uso obligatorio'.
- Experiencial:** Points to 'Módulo 1: Tarea N°1: "Niveles de la Investigación Científica"'.
- Comunicativa:** Points to 'Módulo 1: Foro de debate N° 2: "Los obstáculos epistemológicos"'.

“La construcción de modelos pedagógicos que orienten el diseño y metodología de cursos virtuales, requiere el dominio de teorías tanto psicológicas como pedagógicas sobre el aprendizaje, así como de un amplio conocimiento de la población universitaria y de su contexto sociocultural”. Peña y Avendaño (2006). Esta premisa muestra la necesidad que comporta el hecho de implementar un curso virtual tomando en consideración los demás aspectos que entran en juego, que no son específicamente ni educativos ni tecnológicos, pero que también intervienen en el desenvolvimiento y producto de este recurso pedagógico. Así, los elementos sociales, culturales, psicológicos, lingüísticos, etc., generan un marco de comportamiento en cualquier comunidad, lo que afecta el diseño a emplear el aula virtual.

Para el diseño pedagógico del aula virtual nos basamos en investigaciones de la Universidad de La Laguna (España), difundidas en convenio con la Universidad de Salamanca. En base a esta investigación desarrollamos un diseño pedagógico para el aula virtual basado en las cuatro dimensiones que consideramos más relevantes para nuestro contexto. En consecuencia, nuestros cursos virtuales se caracterizan por incorporar en el diseño del aula virtual cuatro dimensiones claves para asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el *E-Learning*.

De esta manera se integran la “Metodología para sesiones de clase virtual pedagógico del aula virtual” y dan como resultado nuestro “Modelo pedagógico de la USMP Virtual”, que basado en estándares de calidad internacional e investigaciones, permiten desarrollar con éxito los cursos de programas de pregrado y posgrado virtual.

Figura 5. Modelo Pedagógico de la USMP Virtual



CONCLUSIONES

- La USMP cuenta con modelo pedagógico para cursos virtuales, basado en dos pilares; la metodología de cursos virtuales por créditos y horas académicas, y el diseño pedagógico del aula virtual.
- Los programas virtuales de la USMP se basan en el fundamento pedagógico de dos corrientes contemporáneas que lo respaldan, que son el constructivismo y el conectivismo, las cuales nos llevan al logro de un aprendizaje significativo en el entorno virtual.
- Nuestro modelo pedagógico cuenta con una metodología para sesiones de clase virtual por créditos y horas académicas, la cual se da en dos fases; diseño de cursos o programas virtuales, que cuenta con tres etapas; y el desarrollo de la sesión de clase virtual por crédito hora, que se da por módulos de una semana.
- La certificación de calidad de nuestros cursos pasa por dos niveles de revisión y validación; primero calidad de la USMP y luego, revisión de Academic PartnerShips bajo los estándares internacionales de calidad de Quality Matters (QM) y Quality Scorecard (QSC).

- Nuestro modelo pedagógico USMP se complementa con un diseño pedagógico VA del aula virtual, estructurado en cuatro dimensiones; informativa, formativa, experiencial y comunicativa.

REFERENCIAS

Abbott, B. (1999). *Presuppositions as nonassertions*. Paper presented at the 73rd Annual Meeting of the LSA, Los Angeles, CA. Recuperado de http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm

Área, M., San Nicolás S. y Fariña, E. (2010). *Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial*. España. Universidad de la Laguna.

Área, M. (2008). *Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna*. España. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Laguna.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.

Barbera, E. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE UB - Horsori.

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cabero, J. (2006). *Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje*. España: Universidad de Sevilla.

Flores, J. & Huamán, M. (2013). *La USMP Virtual modelo de organización innovadora en e-learning*. La educación a distancia en el Perú. VirtualEduca – ULADECH.

Gallegos, S. (2006). *Comunicación Familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. (1 ed.) Manizales, Colombia: Ediciones Universidad de Chile.

Gros, B. (1997). *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Editorial Ariel.

Hacker, D. & Keener, M. C. (1998). *Metacognition in education: A focus on education*. In J. Dunlosky, & R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jurado, R. (2010). *Formamos el capital intelectual para la sociedad del conocimiento*. Cuaderno 3: El diseño instruccional. Bogotá: Universidad Virtual.

Klenowski, V. (2005) *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. (2 ed.). Madrid, España: Ediciones Narcea.

Méndez, A. (2002); *Constructivismo social*. Artículo curso 1 de Epistemología, Centros Comunitarios de Aprendizaje de Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México. Recuperado de http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm

Moreira, M. (2012). *La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea*. Recuperado de: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf

Peña, M. & Avendaño, B. (2006). *Evaluación de la implementación del aula virtual en una institución de educación superior*. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Romero, A. & Piedra, N. (2011). *Calidad de contenidos en OCW*. Recuperado de: http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2706/1/romero_piedra_calidad_de_contenidos_ocw.pdf

Sánchez, M. (2009). *Mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje con el Cmap Tools*. (Tesis de maestría). México: Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán.

Siemens, G. (2004). *Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego Leal (2007). Colombia: Edu.Co.Blog.

Vargas, E. (2006); *Constructivismo y modernización del aprendizaje*. México: Enciclopedia de la Psicopedagogía.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Juan José Bárcenas Casas¹

4.- Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo económico.

Problemas de desarrollo social: la educación en comunidades marginadas Querétaro. El caso de la región de la Sierra Gorda.

Resumen

Durante años, el sistema educativo nacional, en su discurso oficial, en su afán por superar los rezagos que en este existen y adecuarlos a las circunstancias de la época, es decir, ser una nación moderna y competitiva, ha creado todo un aparato burocrático para alcanzar tan anhelada “modernización educativa” e implementado una reforma en la materia que posibilite este desafío, pero pese a la “buena voluntad y disposición de algunos por evitar su agudización, los rezagos que el educación existen, se profundizan con todo y propuestas o alternativas por muy novedosas y sofisticadas que sean (Bárcenas, 1994).

El modelo económico seguido en el país durante los últimos sexenios (Vicente Fox Quezada <2000-2006>, Felipe Calderón Hinojosa <2006-2012> y Enrique Peña Nieto <2012-2018>) se distingue por la política neoliberal, bajo una serie de condiciones impuestas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en política social y económica.

Desde esta perspectiva socio-económica, durante la presente administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018), dicho modelo continuará vigente. Expertos en materia económica han señalado y reiterado que sus compromisos están estrechamente ligados y condicionados hacia dichos organismos internacionales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda destinar el 8% del PIB a educación. Sin embargo, en México, a pesar que la Ley General de Educación, en su artículo 25, establece la obligación de llegar a una inversión de 8% del PIB en el sector educativo, destina un porcentaje por debajo de la recomendación internacional, como se puede corroborar en los Informes sobre Desarrollo Humano.

El presente trabajo, fue parte de un proyecto de investigación sobre la calidad de la educación en poblaciones que no son atendidas por el sistema educativo regular, y que corresponde en su mayoría a zonas rurales clasificadas como microlocalidades y de alto índice de pobreza y zonas de extrema marginación, y es el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) quien se dedica a mejorar la educación comunitaria rural, con el objetivo primordial de que “los niños desarrollen conocimientos con base en su vida social y cultural”.

Sin embargo los resultados sobre las condiciones y la calidad de la educación no son los esperados, son diversos los factores que afectan la calidad de la

¹ Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro (CBENEQ) “Andrés Balvanera”.

México.

juanjobarcenas@hotmail.com

educación en comunidades rurales marginadas la región de la Sierra gorda de Querétaro.

La educación en estado Querétaro, problema de desarrollo social.

Correlativo a la problemática económica que enfrenta la nación, el problema educativo es de singular relevancia, dado que esta es la base del desarrollo social del país y cuyos rezagos históricos son considerables, y hasta cierto punto difícil de superar, sobre todo cuanto a la educación pública se refiere, y dentro de esta, las abismales diferencias entre la educación urbana de la rural. Datos oficiales revelan que, por ejemplo, en 1998 el desempeño académico en escuelas primarias fue el siguiente: “un pobre desempeño académico de los alumnos de primaria. Este problema se agrava en el medio rural. No es alentador que casi el 70% de la población escolar tiene un desempeño entre regular y malo” (SEP, 1999). En general, la dinámica educativa en el país durante la primera década del siglo XXI fue la misma.

Además, dentro de estos indicadores se muestra la débil calidad educativa. Pese a que se ha ido reduciendo el analfabetismo, es muy elevado el porcentaje de analfabetas funcionales (quienes sabiendo leer y escribir, no lo hacen). Otra cifra preocupante es el alto porcentaje de reprobados y de quienes abandonan los estudios a medida que se avanza en el grado educativo.

Aunque México ha logrado avances en materia de cobertura e inversión educativas, permanece estancado a nivel internacional en diversos indicadores y mantiene rezagos en cuanto a la calidad de la enseñanza.

Así, la educación lejos de convertirse en una alternativa de desarrollo social, no necesariamente está resultando la mejor opción para satisfacer y atenuar algunas de las necesidades y satisfactores para alcanzar una mejor calidad de vida de la población. La falta o la baja calidad de los servicios de educación, etc., conllevan otros procesos y fenómenos sociales colaterales como las condiciones extremas de marginalidad y altos índices de pobreza, no solo en el país sino en el estado. Otros cambios se presentan en cuanto a la convivencia social a partir de un cierto desapego a la tierra, sobre todo entre los jóvenes campesinos. Ante estos problemas y algunos más, el hecho es que una gran cantidad de jóvenes optado por migrar como alternativa de sobrevivencia ante las condiciones adversas que enfrentan en sus localidades para así obtener los recursos económicos de subsistencia.

Política educativa y desarrollo social

Entre los rezagos históricos que la Revolución Mexicana dejó pendientes está la educación en México. En los últimos años los diagnósticos y evaluaciones de diferentes organismos oficiales y no oficiales, así de organismos internacionales, señalan el deterioro social que la educación en general ha tenido en los últimos años.

La Política Educativa Mexicana ha definido el carácter de la educación, de manera instrumental, meramente como: Capacitación para el trabajo, en que la sociedad

está compuesta por: Una gran masa de técnicos industrioses y felices, por un lado; y por un pequeño segmento encargado de pensar y dirigir la sociedad, por otro, cuyo fin es escoger entre todos los aspirantes a un selecto grupo de jóvenes brillantes, los únicos merecedores de una carrera universitaria financiada por el estado. Los estudiantes no aprobados destinados a cursar carreras técnicas cortas o a desempeñarse en puestos que no requirieran mucha inteligencia.

Para entrar en este proceso, los aspirantes tienen que cubrir algunos requisitos como: Presentar un Examen Nacional de Ingreso, mismo que sea aplicado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). En este sentido, este esquema agrupa a aquellos que: a) Los que pueden continuar con sus estudios después de la secundaria y la preparatoria; b) Quienes deben ingresar a una institución de orientación técnica que los capacite como mano de obra calificada, y; c) Quién debe abandonar sus estudios y sumarse al comercio informal (Aboites, 1999).

Por otro lado, desde la perspectiva de Pablo Latapí S., la educación en México, desde el contexto de la globalización presenta tres niveles de desarrollo: por un lado está el México Profundo, aquel donde los rezagos educativos son irreversibles y cuya población atraviesa la mayor marginalidad y pobreza en el país; el México Intermedio, aquella población que entra en un cierto nivel de modernidad pero no alcanza los beneficios de este, y; el México Modernizable, este nivel está orientado principalmente a sectores privilegiados de la población en México, son aquellos que alcanzan los privilegios de los avances científico-tecnológicos de punta. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una necesidad social imperante, pero ¿de quién?

Desde estos esquemas de explicación nos permiten vislumbrar la realidad socio-educativa y cultural del país. Así mismo desde esta perspectiva, muy pocos de aquellos que ingresan al sistema educativo nacional alcanzarían los beneficios de una “buena educación”, sobre todo con calidad, y adecuada a las condiciones que exige el modelo neoliberal en cuanto a competitividad, calidad y eficacia, como parte del proceso de globalización seguido en el país.

Se seguir con la lógica de esta política educativa, la educación pública en México está condenada a continuar operando con modelos y esquemas obsoletos y anquilosados. Como dato de ello, según estadísticas elaboradas en México, de cada 100 niños que ingresan a primaria sólo 14 obtendrán un título profesional; de acuerdo a las cifras actuales de absorción y eficiencia terminal, 10.3% de los alumnos que ingresan a (nivel) primaria no complementarán dicho nivel (González Romero, 2003).

Esto significa que la educación pública, lejos de fortalecerse internamente tiende a privatizarse, por un lado es cada vez mayor el número de aspirantes a escuelas oficiales y menor la capacidad de aceptarlos, y por otro lado, el incremento de escuelas privadas en todos los niveles educativos; como ejemplo de ello, esto se denota sobre todo en datos de organismos internacionales que señalan que empresas transnacionales de Estados Unidos que prestan servicios en educación, han adquirido el control de universidades de México. Así mismo, en el país, universidades privadas como la Iberoamericana, La Salle y el Tecnológico de Monterrey alertaron sobre la entrada de instituciones de educación superior, pues

advirtieron que se corre el riesgo de que se privilegie el negocio sobre la enseñanza.

Bajo estos parámetros, la realidad y el futuro de la educación en México es crítica, tal como se han señalado especialistas desde una perspectiva de estudio de educación crítica, como Pablo Latapí, Gilberto Guevara Niebla, Silvia Schemelkes, Ángel Díaz Barriga, Hugo Aboites, Carlos Muñoz Izquierdo, entre otros.

Función y cobertura de la Secretaría de Educación Pública y CONAFE

La educación es definida como “un proceso deliberado mediante el cual se transmiten valores, actitudes y habilidades para pensar y aprender” (Díaz de Cossío, 1998:41). De ahí la gran importancia que tiene la educación para el ser humano, ya que es a través de ella que se generan las condiciones para poder desarrollarse en el ámbito sociocultural en el que se vive. En ese sentido, es en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) donde se desarrollan esas habilidades, por lo que se ha planteado la obligatoriedad de cursarla.

Así pues se ha mencionado que “por más de setenta años, la prioridad de la política educativa ha consistido en extender la educación básica a un mayor número de mexicanos” (SEP). Para dar continuidad a la educación básica, esta secretaría elabora programas y emplea estrategias para ofrecer un mayor servicio educativo en el país. De este modo pretende: “Propiciar un contexto facilitador del proceso educativo que establezca condiciones para el aprovechamiento y el logro de la equidad, donde además de ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar el beneficio de la educación a todos, independientemente de su ubicación geográfica, condición económica o social, rompa con la disparidad de calidad y oportunidad” (Plan Estatal de Desarrollo. Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Querétaro 1998-2003; 2003-2009 y 2009-2015).

Características generales de la Región de la Sierra Gorda de Querétaro:

Por su ubicación geográfica, la denominada Región de la Sierra gorda de Querétaro los cinco municipios que componen lo que se ha denominado como Sierra Gorda Queretana (Jalpan de Serra, Landa de Matamoros, Pinal de Amoles, San Joaquín y Arroyo Seco) y está catalogada como una de las regiones más pobres y marginadas del país. Y aunque ha tenido cambios significativos en su desarrollo social y de aplicarse programas de atención social desde hace más de 30 años, las condiciones sociales, en general son de poblaciones con alta y/o muy alta marginación. El interés de realizar este trabajo, fue el olvido por realizar estudios e investigaciones en esta vasta región del estado de Querétaro ya que las características y condiciones geográficas y socioeconómicas que presenta, por “su condición montañosa dificulta la comunicación y el acceso a las localidades, circunstancia que favorece el aislamiento y marginalidad de la región” (Bohórquez, et al., 2003:42) la habían mantenido en el abandono y aislamiento en trabajos de esta naturaleza.

Municipios del Estado según grados de marginalidad.



Fuente: SEDESOL

Sus condiciones de pobreza y marginación se manifiestan en el hecho de que:

“su agricultura es básicamente de temporal y dedicada exclusivamente al autoconsumo... se observa una considerable y continua expulsión de fuerza de trabajo, población joven en su mayoría, que migra en su mayor parte a Estados Unidos, con los consiguientes problemas de desintegración familiar y comunitaria (Ibíd.: 42).

La región de la Sierra gorda posee una diversidad geográfica y ecológica generosa. Las condiciones climatológicas influyen en la dinámica social pues la gente diversifica sus actividades de acuerdo al tipo de clima que se presenta y, específicamente, en el aspecto educativo de una comunidad.

En síntesis, la Región de la Sierra gorda se caracteriza por:

- ❖ Se localiza al norte del estado de Querétaro, y comprende los municipios de Arroyo Seco, Landa de Matamoros, Pinal de Amoles, San Joaquín y Jalpan de Serra.
- ❖ Forma parte de la Sierra Madre Oriental, y se caracteriza por su suelo accidentado y un clima diverso, cuyas altitudes van de los 3,000 a los 500 msnm.
- ❖ Cuenta con una población aproximada de 100 mil habitantes, una mayoría de mujeres por encima de la población de hombres.
- ❖ Presenta un difícil acceso a los servicios básicos debido a las condiciones geográficas que posee, lo que hace que la distribución de las viviendas sea dispersa.
- ❖ Por sus condiciones de infraestructura, servicios y actividad económica la región de la Sierra Gorda forma parte de los diez municipios del estado considerado como de Alta Marginación.
- ❖ El Consejo Nacional de Fomento Educativo-Querétaro cuenta con: 218 Primarias rurales; atendidos aprox. 2 mil 600 alumnos que cursan de primero a sexto de primaria con un solo maestro.
- ❖ Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro reporta 911 planteles, con una población de 82 mil 152 estudiantes.

Atención y cobertura del CONAFE en la SGQ

El proceso de atención social a la educación pública básica funciona primordialmente en un contexto urbano; presentando serias dificultades al pretender aplicarse en el contexto rural y más todavía en aquellas localidades rurales marginadas. Para poder atender a este tipo de localidades, en 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como una estrategia para dar mayor cobertura en el servicio educativo y sobre todo para atender a aquellas comunidades de las cuales no se encarga la SEP bajo el criterio de que no cuentan con el número suficiente de alumnos para que los atienda. La función de esta institución es pues, operar en comunidades menores de 100 y hasta 500 habitantes. Sus estrategias consisten en una gran cantidad de programas y vertientes que sin embargo no han logrado abatir en poco más de 30 años, las graves carencias que se presentan en educación básica rural en nuestro país, de ahí que sea necesario preguntarse si estos programas realmente se están aplicando bien, como es que se están aplicando y que deficiencias se presentan en su funcionamiento en cada circunstancia sociocultural, que ha impedido logros sustanciales en la materia.

Los programas educativos son desarrollados por “instructores comunitarios” los cuales son jóvenes de entre 15 y 24 años con estudios mínimos de secundaria.

Esta establecido de manera formal que estos jóvenes reciban una capacitación de 2 a 3 meses, sin embargo, la realidad que se presenta cotidianamente es que la capacitación que suelen recibir puede oscilar cuando mucho entre los 15 días y el mes. El programa ve esta actividad pedagógica como un “servicio social” que los jóvenes están realizando, el cual deberá durar dos ciclos escolares en las comunidades rurales asignadas para posteriormente ser merecedores a una beca por 50 meses para continuar con sus estudios, aunque en este aspecto también encontramos que la realidad es diferente pues hay casos en que los jóvenes deben estar en las comunidades más del tiempo marcado para recibir la beca, aunque también se presentan casos en que los jóvenes desertan antes de concluir el período establecido, dando como resultado la carencia sistemática de instructores.

La metodología que emplea CONAFE es denominada multinivel, es decir, que los seis años de primaria que deben cursar los educandos se organizan en tres niveles con el propósito de “capitalizar la labor docente y el proceso de aprendizaje en un grupo heterogéneo en edad, conocimientos, ritmo de aprendizaje y nivel cognitivo, y lograr una interacción entre los actores”. Desafortunadamente, estas “heterogeneidades” e “interacciones”, realmente lo que han logrado es confusión, falta de concentración y pérdidas de tiempo en los educandos, y exceso de carga de trabajo en los instructores dando como resultado un bajo nivel educativo en el medio rural.

Se ha señalado que en el estado de Querétaro “la prioridad otorgada a la Educación Primaria en México en diferentes épocas, ha permitido que la atención a la demanda potencial de 6 a 11 años, alcance una cobertura casi total en nuestra entidad”. Sin embargo, también se reconoce que la población no atendida de este grupo corresponde en su mayoría a zonas rurales clasificadas como micro localidades y de alto índice de pobreza y zonas de extrema marginación y recién instauración.

Aunque la cobertura esta casi cubierta de manera oficial, existen desigualdades en el servicio ya que de las 1,275 escuelas primarias oficiales el 59% son escuelas multigrado, es decir, que al menos dos grupos son atendidos por un solo maestro; y el 42% cuenta con solo uno o dos maestros. Estas escuelas se localizan en comunidades dispersas, la mayoría sin servicios básicos y de difícil acceso.

Caso municipio de San Joaquín

Como ejemplo de la atención educativa en el Estado, destaco, el municipio que de San Joaquín.

Específicamente, San Joaquín es un municipio que se localiza en la Región de la Sierra Gorda al norte del estado a 135 kilómetros de la ciudad de Querétaro (www.queretaro.gob.mx, 2004). Limita al norte con los municipios de Pinal de Amoles y Jalpan de Serra; al Sur con el municipio de Cadereyta de Montes; al Este con el municipio de Jalpan de Serra y el estado de Hidalgo; y al Oeste con el municipio de Cadereyta de Montes. El municipio posee una altura media de 2,460

metros sobre el nivel del mar, por lo cual posee un clima húmedo y frío, con una temperatura media anual de 13 °C., la precipitación pluvial anual promedio es de 1,150 mm. En la estación invernal al cambiar la dirección de los vientos del Norte que propician el descenso de la temperatura, en algunos días se presentan temperaturas hasta por debajo de los cero grados centígrados, ocasionando las denominadas “candelillas”.

El municipio está conformado por 68 localidades, y tiene una extensión territorial de 499 km² que representa el 2.4 % de la superficie estatal; se encuentra enclavado entre zonas montañosas y boscosas, con una topografía muy accidentada, con cerros que llegan a los 3,000 metros y profundas barrancas en cuyo fondo corren algunos arroyos. Se estima que un 60% de la superficie se encuentra poblada de zonas boscosas con vegetación diversa como: pino, encino, cedro rojo, cedro blanco, escobillos, robles y madroños, entre otros.

En este municipio, respecto de la cobertura y atención educativa, a nivel primario, se registraron 20 escuelas generales con 1,343 alumnos y 18 que corresponden a CONAFE con 260 niños. Ahora bien, aunque se plantea que con los programas y estrategias antes enunciados se amplió la cobertura de educación en el país, por otro lado encontramos que cuando nos referimos a la calidad de la educación, éste aspecto no está cubierto plenamente por lo menos en lo que se refiere al servicio que se otorga en las comunidades rurales marginadas. En este sentido, al hablar de calidad educativa nos referimos a “planes y programas de estudio que correspondan a los fines que se persiguen; maestros mejor preparados; profesores, directivos y autoridades comprometidos con el proceso educativo; y materiales y apoyos didácticos orientados a fortalecer la enseñanza entre otros” (SEP).

A pesar de que se han hecho esfuerzos por parte de las autoridades correspondientes para elevar la calidad educativa a lo largo de la historia, los resultados no han sido del todo satisfactorios, e incluso, la propia SEP reconoce que “aún se conserva la necesidad de mejorar la calidad de la educación básica y extenderla a los grupos sociales que aun la reciben de manera insuficiente”; aceptándose también en el ámbito de Querétaro que “el sistema educativo estatal carece de suficientes instrumentos útiles para evaluar el desempeño escolar y adecuar las políticas y decisiones a sus resultados”.

Se ha señalado anteriormente por algunos investigadores que “En este marco, es necesario insistir en que no se trata solamente de incrementar el número de espacios educativos. La acción educativa no puede reducirse a un problema de ‘aulas’- que a veces no son sino cuartos mal acondicionados-, sino de garantizar una educación adecuada y de calidad para los sectores populares, que sea capaz de ampliar los horizontes de desarrollo intelectual y profesional, tanto de los menores como de los adultos” (Bohórquez, et. al., 2003:219).

En este sentido, la educación se presenta como una alternativa de desarrollo social para el estado de Querétaro, y debe ser la dimensión principal para combatir la pobreza y la marginación, en que se encuentran las zonas rurales del estado.

Así, es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del gobierno del estado en todos sus niveles atender y satisfacer esta necesidad social, sin embargo y de manera un tanto desafortunada, han concentrado en buena medida sus esfuerzos en el ámbito urbano, afectando con ello la calidad de la educación en las zonas rurales marginadas que más lo requieren.

La SEP tiene como propósito esencial manifiesto “crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en lugar donde la demanden”.

Para ello se crearon instituciones como la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para atender la demanda educativa en el estado de Querétaro.

Los Programas de Desarrollo Educativo de Querétaro, desde 1998 hasta 2015 con la presente administración de José Calzada Roviroso, destacan que la educación es un derecho que permite obtener los elementos para que las personas aprovechen sus capacidades y los recursos de su entorno.

Según datos estadísticos de la SEP la atención a la demanda potencial de 6 a 11 años, alcanza una cobertura casi total en Querétaro.

La población no atendida de este grupo corresponde en su mayoría a zonas rurales clasificadas como microlocalidades y de alto índice de pobreza y zonas de extrema marginación y recién instauración.

El CONAFE por su parte está dedicado a mejorar la educación comunitaria rural, con el objetivo primordial de que “los niños desarrollen conocimientos con base en su vida social y cultural”.

Sin embargo, los resultados del trabajo, nos indican otra cosa y que forman parte de una cruda realidad respecto de la educación en México.

En general, entre los factores que se focalizaron y que no beneficiaban una cobertura y calidad educativa acorde a la política educativa planteada en comunidades rurales marginadas de la Sierra gorda, están:

- ✓ Educación multigrado (pocos profesores atienden muchos grados al mismo tiempo).
- ✓ Falta de *profesionalismo* de algunos profesores (Faltismo).
- ✓ Los programas educativos impartidos por jóvenes entusiastas pero poco preparados y algunos con poca madurez.
- ✓ Instructores Comunitarios con escasa capacitación.
- ✓ Aplicación de una metodología multinivel, donde los seis grados se organizan en tres niveles.
- ✓ Carencia en infraestructura (escuelas con pocos salones).
- ✓ Escaso material educativo.
- ✓ Excesiva tramitología burocrática que debe realizar el maestro o instructor.
- ✓ Centralismo de las acciones de apoyo educativo.

Reflexiones finales

Para el estado de Querétaro, sobre todo en la Región de la Sierra gorda y de manera particular el municipio de San Joaquín, en comunidades consideradas de “alta” y “muy alta marginalidad”, las condiciones de desarrollo socio-educativa no son las adecuadas como para catalogar de óptimo perfil. La pobreza, la marginalidad y la migración son, entre otros factores, fantasmas que asolan las comunidades más vulnerables de esta región del estado.

En entrevistas realizadas a actores sociales del sector educativo, se señala que debido a la creciente migración en la Región de la Sierra gorda, las escuelas han reducido sus grupos escolares, tal como sucedió en comunidades como Tancáma, Agua Amarga, La Vuelta y Matzacintla², por ejemplo.

Aunque cabe puntualizar que la baja en la demanda del servicio educativo en algunas comunidades, que por tal motivo se interpretó que, con el abandono de los niños de las escuelas, algunas habían cerrado, como se publicó en un periódico de circulación nacional que reseñaba lo siguiente: *“Los altos índices de migración registrados en los municipios de Arroyo Seco, Landa de Matamoros, Jalpan de Serra y Pinal de Amoles -ubicados en la Sierra Gorda de Querétaro- han propiciado que cierren las escuelas acreditadas con la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado (Usebeq), que cuentan con menos de 20 alumnos”*³. E incluso señalar que esta es una información oficial que enfatiza el jefe del Departamento de Servicios Regionales de la USEBEQ: *“que aunque no existe un diagnóstico sobre el número de escuelas cerradas en el sistema educativo estatal y reabiertas en el federal, “este fenómeno aquí en la sierra se está dando muy fuerte”, y estimó que cada ciclo lectivo tres planteles educativos “pasan a manos” de la Conafe*⁴.

En un análisis realizado por Cliserio Gaeta de la Cruz, señala que: *“En la Región I, de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), de los municipios de Arroyo Seco, Jalpan de Serra, Landa de Matamoros y Pinal de Amoles, específicamente en el nivel primaria, año con año la matrícula escolar o población estudiantil disminuye considerablemente provocando reajustes de docentes, cierre de escuelas y que se ponga en tela de juicio el mejoramiento de la calidad educativa. Por tal situación es conveniente señalar 2 causas de este fenómeno: el control natal y la falta de empleos en la región”*⁵.

² *“Afecta migración, calidad educativa. Suple CONAFE escuela tradicional”*. Periódico Noticias. Domingo 5 de marzo del 2006.

³ *“Cierran escuelas de la Sierra Gorda de Querétaro ante la alta migración”*. La Jornada. Lunes 7 de junio del 2004.

⁴ Ibidem. La Jornada. Lunes 7 de junio del 2004.

⁵ *“La calidad educativa en tela de juicio”*. Cliserio Gaeta de la Cruz. Periódico Tribuna de Querétaro. 3 de octubre del 2005, N° 341 Pág. 14. O bien en: <http://www.uaq.mx/fcps/tribuna/341/opi07.htm>

Sin embargo, desde la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Congreso del Estado, se consideró la posibilidad de revertir la Circular 16⁶, que consiste en que el CONAFE debe operar las escuelas primarias con menos de 20 alumnos; atender a grupos escolares, en la modalidad multinivel, dado que las “escuelas federales”, como comúnmente son conocidas en el medio, al no tener grupos de 50 niños y reducirse en número, dejan de brindar el servicio y el CONAFE es quien los atiende. Asunto, que como se mencionó, se interpretó, que ante el problema del abandono escolar, hubo escuelas que habían cerrado.

Sin embargo, también hubo otra línea de discusión, en el sentido de que en su momento *“el diputado Leodegario Ríos Esquivel le solicitó al pleno de la LV Legislatura del estado, que deje sin efecto aquella Circular (16), porque, según él, la educación primaria se daña más con la intervención de CONAFE que sin ella, pues este organismo emplea a voluntarios, no a profesores”*⁷.

Lo cierto es que, el paulatino abandono de hombres de sus comunidades, sobre todo los jóvenes, tiendan como fenómeno recurrente a dejar sus estudios para aventurarse en cruzar la frontera norte y buscar mejores oportunidades de vida en los Estados Unidos, con respecto de las condiciones en sus localidades de origen. Fenómeno social que trae consigo otros problemas aunados a este, y destacar que no sólo de manera general en el estado de Querétaro, sobre todo en la Región de la Sierra gorda, donde se presentan desfases sociales, afectando la vida comunitaria en su conjunto.

Como se pudo observar y registrar en las comunidades de estudio, cada una posee características geográficas y socioculturales que las hacen distintas entre sí, sin embargo, también poseen condiciones similares que les confiere su situación de marginación y desigualdad social tales como la lejanía de la cabecera municipal, la falta y/o baja calidad de servicios básicos, el alto índice migratorio y el grado de marginación que presenta, que va desde “alto” hasta “muy alto”.

Los antecedentes históricos de las comunidades nos permite inferir como surgieron y se fueron conformando socialmente, donde factores como el clima, la topografía o el suelo influyeron sobre la forma de vida de estas poblaciones al buscar residir en un lugar en concreto. Su sistema social y económico de mayor complejidad surgió hasta que se presentaron las condiciones favorables que

⁶ *“Que la circular número 16 del Usebeq indica que cuando el número de estudiantes sea inferior a 20 en un grupo o grado escolar, éste deberá ser atendido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), de tal manera que se cerrará en el sistema escolar estatal y se abrirá en el federal”*. LV Legislatura Constitucional del Estado de Querétaro, octubre 2006, Pág. 2. Página Internet:

http://www.legislaturaqro.gob.mx/files/asuntos_leg/iniciativas/095%20ACUERDO%20EXHORTO%20EJECUTIVO%20EDUCACION%20SIERRA%20GORDA.pdf

⁷ *“Rechazo a Conafe por su evidente incapacidad”*. Periódico Noticias. Miércoles 15 de noviembre del 2006”.

permitieron a los primeros habitantes asentarse y establecerse en prona permanente. Nos encontramos con familias que fueron buscando adaptaciones necesarias para sobrevivir en entornos hostiles e inhóspitos. También es importante relacionar como en este patrón de residencia influyó un componente fundamental de la segregación residencial: la estructura familiar.

Bajo estas condiciones los habitantes de estas comunidades fueron estableciendo necesidades y la forma de poder satisfacerlas. En este sentido, han implementado estrategias que les han permitido subsistir en lugares que se pueden pensar inhabitables: escasa captación de agua que implica un uso racional de la misma, un uso de energía a través de celdas solares, una economía basada en la agricultura de temporal y sobre todo en la migración, como una alternativa por medio de la cual tienen un ingreso económico más o menos constante, aunado al recibimiento de servicios de salud y educación, que aunque carentes de calidad, han permitido a las comunidades desarrollarse socialmente.

La calidad educativa en nivel básico, en estas comunidades marginadas, presenta condiciones que, a través de un exhaustivo trabajo de campo, podemos catalogar de deficiente, lo que hace que se convierta en un círculo vicioso, y al cual las comunidades se mantengan en su condición de marginación y pobreza.

Bibliografía

- 1999 Aboites, Hugo. "La herencia de Mr. Conant en México". Foro debate: *La educación superior laica y gratuita en México* 1999. México.
- 1995 Bárcenas Casas, Juan José. "Los paradigmas de la modernización", en revista *Formaciones*. Año I N° 2, ENEQ.
- 2003 Bohórquez Molina, Gerardo, Alberto García Espejel, Diego Prieto Hernández y Marco Antonio Rodríguez Espinoza. *Los pobres del campo Queretano*. INAH. México.
- CONAFE del Estado de Querétaro.
- 2000 CONAPO. Índices de marginación.
- 2000 Guerra, María Elena y Natalie O'Donnell. "Equidad y Calidad en la Educación Básica". La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México. México.
- 2003 González Romero, Víctor Manuel. "Tendencias de la educación superior en el inicio del siglo XXI" (ponencia). Universidad de Guadalajara. México.
- 2010 *Informe de Desarrollo Humano, 2010*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-ONU).
- Plan estatal de Desarrollo. *Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Querétaro: 1998-2003; 2003-2009*.
- 2000 XII Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI México.
- 1999 Muñoz Izquierdo, Carlos. *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. FCE. México.
- 2002 Nieto Ramírez, Jaime. *Migración y cambio cultural en Querétaro*. UAQ, México.
- 1996 Pieck Gochicoa, Enrique. *Función social y significado de la educación comunitaria*. El Colegio Mexiquense / UNICEF. México.

Secretaría de Educación Pública del Estado de Querétaro. "Programa de Desarrollo Educativo del Estado de Querétaro 1998-2003".

Secretaría de Educación Pública "Evaluación 2000 del Programa Estatal de Acción a favor de la Infancia".

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ). Dirección de Planeación Educativa. Departamento de Estadística.

www.sep.gob.mx

PROFESORADO CON FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿REQUERIDO Y BIENVENIDO?

Eje temático: **El papel de la escuela en la construcción de sociedad.
Los educadores como transformadores sociales.**

Elena Surovikina¹, Francisco Sánchez Ponce²

Resumen.

Bajo el enfoque transversal de la perspectiva de género en México, se discute si el profesorado con tal formación es requerido. A través de una indagación teórica-práctica se analiza la oferta, demanda y oportunidades laborales para quienes egresaran de los programas académicos en género. Pese sesgos y resistencias, se evidencia que la actual preparación docente requiere la contemplación del tema.

Palabras clave: perspectiva de género, profesorado, formación

Encuadre

Debido a que la perspectiva de género en la política y educación de México figura como un tópico transversal (PND, 2013; PSE, 2013) y, además, alberga las expectativas hacia la transformación social propositiva, se considera impostergable la exploración de los escenarios relacionados con la formación docente respecto a esta temática, en parte, por el papel multiplicador que juega el profesorado en la difusión de los saberes, paradigmas y actitudes hacia las nuevas generaciones.

Para acercarse al objetivo planteado, se dan a conocer algunas tentativas emprendidas al respecto, a saber: un análisis de la oferta educativa en materia de género disponible en el mundo hispano, algunas cuestiones del diseño curricular de los programas académicos con enfoque de género, el interés existente para cursarlos y oportunidades laborales para eventuales egresados de los mismos. En suma, se reflexiona sobre las condiciones y circunstancias actuales en el terreno educativo mexicano, las cuales quizá posibiliten u obstaculicen la pertinencia y necesidad de una formación profesional docente en materia de género.

Aun cuando las indagaciones y hallazgos no son extrapolables y prescinden de inferencias mayores, se considera que constituyen unos cuestionamientos oportunos a la luz de la política nacional vigente. Se refiere al Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 2013-2018, donde entre las líneas de acción de la *Estrategia iii*) titulada "*Perspectiva de Género*", se contempla el *Enfoque transversal "México con Educación de Calidad"*, el cual promueve la necesidad de "fomentar que los planes de estudio de todos los niveles incorporen una perspectiva de género, para inculcar desde una temprana edad la igualdad entre mujeres y hombres" (PND, 2013, p.130). Asimismo, el eco de lo estipulado se encuentra en el Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013).

Las reflexiones que siguen se fundamentan en una exploración teórica-práctica que se llevó a cabo en pequeña escala, dentro de una institución de educación superior

¹ Universidad Autónoma del Noreste, México; <surovikinae@gmail.com>

² Universidad Autónoma del Noreste, México; <pacosanchezp11@hotmail.com>

(IES) en el noreste del país. El propósito final comprendió el ejercicio de la fundamentación de una propuesta del diseño curricular a nivel postgrado, orientada a la preparación formal en la temática de género y dirigida al profesorado y otras personas especialistas e interesadas en ciencias de educación. En el transcurso del sondeo se contempló una interrogante constante: ¿qué tan requerido y bienvenido es el profesorado con formación en perspectiva de género hoy en día?..

La estructuración de este texto incluye: (a) un panorama general de la oferta existente de las carreras con perspectiva de género y sobre las oportunidades de *benchmarking* en castellano; (b) una breve semblanza de las opiniones de los cuerpos directivo y docente en cuanto a la posible demanda de futuros especialistas graduados de los programas con enfoque en género; y (c) la dilucidación de la postura de un grupo del alumnado que actualmente cursa los estudios de una licenciatura en educación. En ese último tópico se recurre a la estadística descriptiva para analizar sus percepciones acerca de continuar la formación docente en género y sus posibles creencias sexistas internalizadas. Asimismo, se analizan críticamente las perspectivas de empleadores y docentes, facilitadas a través de entrevistas sostenidas y cuestionarios aplicados; lo anterior, con el fin de esclarecer las características del contexto y sus agentes educativos.

Posteriormente, el planteamiento se matiza con unas consideraciones finales, recomendaciones de mejora y una invitación de apertura para extender la discusión del tema a otros espacios de la sociedad.

Oferta educativa actual en materia de género

La recopilación de los datos del entorno -internacional y nacional-, en lo referente a los programas académicos afines a "la perspectiva de género en educación" y sus respectivos elementos curriculares, es de índole teórica. Se realiza con base en los recursos bibliográficos impresos y virtuales (internet) y comprende el análisis de cuatro instituciones educativas en el extranjero y seis nacionales.

El sondeo de los avances en la arena internacional abarca las experiencias de las universidades líderes españolas y un caso en América Latina del Sur (Argentina): Universidad de Valencia (asignaturas y máster; UV, 2014), Universidad de Huelva (máster; UH, s/f), Universidad de Barcelona (máster; UB, s/f), Universidad Nacional de Luján (especialización; UNLU, s/f).

La exploración de la oferta análoga en México incluye varias iniciativas académicas en diferentes estados de la República, que constituyen los escasos intentos de implementar el currículo de género en el país: la Universidad Autónoma del Estado de México (especialidad; UAEM, 2014), la Universidad Pedagógica Nacional en sus sedes en Ajusco y Guadalajara (especializaciones; UPN, 2013, 2014), la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (especialidad; UPES, s/f), el Colegio de México en el D.F. (maestría; COLMEX, 2011) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (maestría; UACJ, 2014).

Los resultados de la comparación de las diez instituciones educativas y su oferta en el tema de género ofrecen la siguiente información.

Se observa que las denominaciones de los postgrados analizados se engloban en "estudios de género" y dentro de los mismos se manejan distintas líneas de

profundización o especialización. En México en la actualidad se ofertan especialidades y maestrías; en Europa es viable continuar con la formación académica en los programas de doctorado en género. Asimismo, las diferencias se refieren a la posibilidad de estudios interuniversitarios en España (por ejemplo, según un convenio entre ocho universidades peninsulares) y el manejo de un sistema de créditos homologado dentro de la Unión Europea (el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS; Kennedy, 2007). Las semejanzas comprenden el carácter multidisciplinario de los programas y la inclusión de la investigación junto con el acento en la aplicabilidad práctica de lo aprendido.

Entre los objetivos generales se destaca, primeramente, el propósito de la formación continua en distintas áreas, siempre bajo la perspectiva de género.

La agrupación de las asignaturas se realiza, principalmente, en los rubros ya mencionados de la investigación y en el enfoque práctico. El conjunto de las materias es bastante variado y tiende a ser interdisciplinario. De forma global, se resume en las áreas de la identidad de género (feminidades y masculinidades), la historia (el desarrollo de los distintos tipos de feminismo y los estudios de la mujer), los aspectos culturales y sociales (interrelaciones entre hombres y mujeres en distintos contextos y tiempos; la estructura de las sociedades y la revisión crítica de sus creencias, valores y normas particulares), las políticas públicas, gestión de instituciones, el Estado y la problemática de la violencia de género. Además, del análisis efectuado se deduce que los planes curriculares presentan una gran variedad, en cuyas organización y estructuración se perfilan los diseños lineales, modulares y mixtos (Díaz-Barriga Arceo, Lule González, Pacheco Pinzón, Saad Dayán, & Rojas-Drummond, 2008, p.119) -los últimos con un frecuente uso de ciertas materias troncales-, aunque la publicidad disponible no lo especifica.

En relación con el ámbito de la "educación" propiamente, se observa que todos los programas académicos revisados comprenden el tema de género, sin embargo, éste explícitamente forma la prioridad en la oferta de las cuatro instituciones mexicanas: la UPN, la UPES, el COLMEX y la UACJ. Como un área de oportunidad, la información ofrecida al respecto por la UPN es parca; caso contrario de la UPES, mismo que, junto con el del COLMEX, constituyen prácticamente las únicas fuentes que permiten conocer los detalles de sus postgrados en género y educación. Cabe mencionar que la mayoría de estos centros educativos son apoyados por organismos gubernamentales y civiles, comprometidos con la política de equidad de género. Si bien la calidad de algunos programas académicos es avalada por el Padrón del Programa Nacional de Posgrado de Calidad de CONACYT (2012), el aspecto de la acreditación oficial aun constituye para varias instituciones educativas un procedimiento "en proceso" o pendiente de materializarse.

Respecto a las modalidades examinadas, prevalece la escolarizada, asimismo, se incorporan algunos elementos de enseñanza a distancia. Se conjetura que con el enfoque práctico y en la implementación de lo aprendido en el campo y la vida real, así como el discernimiento de los aspectos psicológicos e interpersonales de género, requieren actividades presenciales. Por otro lado, en los planes de estudios se integran una combinación de talleres, seminarios y cursos, lo que apunta a la diversificación de las formas de enseñanza-aprendizaje. Los currículos contienen distintos ejes, líneas, itinerarios o bloques de formación profesional, así como manejan la variada tipología de las materias: comunes, optativas y electivas.

Los requisitos de admisión, en todo caso, demandan el cumplimiento con las normas oficiales nacionales e institucionales, además, se requiere un genuino interés, motivación y compromiso con la perspectiva de equidad de género en los y las potenciales aspirantes.

El perfil de egreso abarca los rubros disciplinarios, profesionales e investigativos, así como enlista distintas competencias del futuro profesionista: conocimientos (conceptos, metodologías, estrategias), habilidades (reflexión crítica, expresión, integración, promoción, investigación, enseñanza) y actitudes (sensibilización, disposición, trato, equidad). Para titularse es posible recurrir a diferentes formas: por ejemplo, realizar una investigación, trabajo final, tesina, propuesta pedagógica, diseño del material didáctico, entre otras.

Respecto de las áreas de desempeño para quienes egresen de estudios de género y educación, se pretende que estos profesionistas multidisciplinarios puedan introducir dicha perspectiva en todos los ámbitos de la vida (cumpliendo así con el requisito de la transversalidad) y fungir como agentes de cambio y multiplicadores de este conocimiento en la sociedad. La preparación del profesorado se relaciona estrechamente con su formación continua y de desarrollo. Los temas cardinales durante su preparación incluyen: el papel de la escuela como reproductora de las asimetrías de género, al mismo tiempo que su potencial multiplicador para los cambios sociales; el currículo (su diseño, formas de instrucción, materiales didácticos, currículo oculto); la cultura escolar (diversidad, discriminación, violencia, paridad entre los valores femeninos y masculinos, el clima áulico); las identidades de género; las cuestiones de poder y los derechos humanos; la investigación y las propuestas pedagógicas orientadas hacia la igualdad de oportunidades en general.

Los horarios de los programas se perciben adecuados con el tipo de formación corresponde al nivel de postgrado (clases vespertinos, los fines de la semana). La duración comprende un año para la especialidad y dos, para la maestría.

La información sobre precios, en la mayoría de los casos -salvo uno español y otro argentino-, no se publica, lo que hace suponer que los costos pueden variar o ajustarse a las condiciones particulares de los y las candidatas.

En quintaesencia, la utilización del *benchmarking* permite detectar los siguientes denominadores en común en relación con cada elemento curricular analizado:

- el nombre de los programas invariablemente incluye el término "género";
- la duración varía de uno a dos años sujetándose al tipo de postgrado;
- el número de materias depende de las ramas, líneas, ejes, bloques o itinerarios, así como del tipo -básicas, electivas u optativas-;
- el enfoque o áreas de preparación se subdividen, mayormente, en el investigativo y el aplicativo, con la frecuente inclusión de las prácticas para ese último;
- el potencial campo laboral es vasto y en congruencia con la transversalidad de género, sin embargo, se destacan las áreas formativas y de gestión;
- el perfil de ingreso no es restrictivo, aunque comúnmente se convocan las personas de las carreras en educación y ciencias sociales;
- el objetivo general de los programas hace énfasis en la formación de profesionales bajo la perspectiva de género, con el fin de introducirla en distintos

ámbitos de la vida y provocar cambios positivos hacia la equidad y el bien común de la sociedad y sus miembros;

- el perfil de egreso se compone de la preparación teórica-metodológica-práctica e incluye un extenso abanico de competencias, donde se destaca el pensamiento crítico, el valor de la justicia y el reconocimiento de la diversidad;
- las materias con prácticas invariablemente requieren intervención en campo, con resultados y propuestas concretas de mejora;
- finalmente, la asignatura más peculiar de las revisadas trata la tropología.

En suma, el análisis apunta a un nicho de mercado que, aparentemente, permanece bastante ignorado en el país, lo cual se traduce en un área de oportunidad para quienes gusten apostar por la equidad de género en la educación.

En la próxima sección se revisan las opiniones de diferentes agentes que conforman el eventual mercado de ocupación laboral y, en teoría, pudieran requerir los servicios de las y los educadores sensibilizados en los tópicos de género.

Perspectiva de empleadores-funcionarios-docentes

Se especula que el potencial mercado laboral para quienes egresaran de un programa en educación con perspectiva de género, lo representa la docencia y el ámbito educativo en general, no obstante, sin restringirse solo a ello. Por lo anterior, los procedimientos de la exploración en campo consisten en: (a) la realización de cuatro entrevistas semiguías con las y los funcionarios universitarios, quienes simultáneamente fungen como empleadores y docentes (dos varones y dos mujeres); (b) la consideración de los hallazgos relevantes a la necesidad de formación docente en la problemática de género, provenientes de un sondeo efectuado anteriormente entre el profesorado de la IES en cuestión (Surovikina, 2014).

El análisis de las opiniones recabadas durante las conversaciones con empleadores permite resumir los siguientes tópicos. Unánimemente se reconoce la existencia de la problemática relacionada con asimetrías de género: en la sociedad, y dentro de los contextos educativos, en particular. Asimismo, verbalmente todas las personas entrevistadas señalan y apoyan la necesidad de atenderla, al mismo tiempo que manifiestan que en la institución educativa -objeto de análisis- no se ha realizado ninguna actividad dirigida al personal docente, directivo, administrativo, de apoyo o al alumnado, donde se contemplaran los propósitos de sensibilización, formación o desarrollo en la problemática de género en la educación o temas afines. A la vez los interlocutores externan que los valores y la filosofía social educativa de la universidad son incluyentes y que el "género está integrado en la parte operativa, mas no en la parte jurídica" de la institución.

Al ahondar en los cuestionamientos, se percibe que el grado de profundidad de los conocimientos en el tema es variable: por un lado, la implicación personal, preparación y experiencia en los programas de género por parte de una persona; por el otro, el "discurso políticamente correcto" que incluye la apertura de las autoridades universitarias para saber del tema y también el énfasis puesto en la necesidad de explicitar el valor agregado, así como describir debidamente el producto final de la propuesta de formación docente en equidad. Dos personas consultadas explícitamente advierten sobre el peligro de "quedarse en la retórica" y "aislar el tema de género en

vez de transversalizarlo"; y todas las cuatro señalan lo ineludible de generar acciones, tanto prácticas como de aplicación de cualquier contenido con perspectiva de género que se impartiera.

En concreto, el listado de algunos de los problemas a resolver mencionado por las y los empleadores consultados incluye: el desconocimiento generalizado sobre "la perspectiva de género" a nivel conceptual, operativo y normativo; la ausencia de sensibilización en todos los niveles universitarios al respecto, falta de difusión y de su respectiva transversalidad; las brechas de género expresadas en el acceso y permanencia en la educación, carreras femeninas y masculinas, trato en el aula, currículo oculto. El énfasis expresado consiste en la importancia de "formar formadores" y acentúa el potencial impacto que las y los futuros egresados docentes ejercerían sobre su propio alumnado, antes de integrarse éste a la sociedad y el mercado laboral, así como su papel de ser multiplicadores de conocimientos y un ejemplo a seguir e inspirar a otros estudiantes.

De forma resumida, desde el punto de vista de potenciales contratantes, los conocimientos que tendría que adquirir el profesorado formado en cuestiones de género abarca varias disciplinas: derecho, política, ética y valores, psicología, sociología, economía y mercado, pedagogía, investigación, administración, gestión y liderazgo. Respecto al manejo de algún equipo o *software* en particular, los señalamientos se refieren a las técnicas del análisis cuantitativo-cualitativo y las TIC. Concerniente a las habilidades y actitudes, la importancia tiene el multiculturalismo, empatía, sensibilización, conciliación, liderazgo, vocación docente, apertura a temas nuevos, compromiso, alto sentido de profesionalismo, actualización en tendencias, trabajo en contra de los prejuicios, capacidad de romper paradigmas y de transmitir los contenidos de género, persistencia, humanismo, equidad.

En suma, los requerimientos de empleadores en el ámbito educativo hacia un candidato docente incorporan el requisito de su preparación formal con perspectiva de género. Sin embargo, se especula que esto resultaría un "extra" deseable más no obligatorio: en parte, debido a la falta de criterios de "perspectiva de género" legislados en el marco normativo y en los perfiles docentes dentro de las instituciones educativas. Asimismo, la opinión generalizada recabada ratifica el darle prioridad en contratación a un especialista-docente con dicha formación; aun cuando los resultados de búsqueda en las bolsas de trabajo convencionales³ no arrojan demanda del profesorado preparado en este rubro.

Una síntesis de las problemáticas a abordar -mencionadas durante las entrevistas-, incluye las áreas de concientización a nivel individuo y comunidad escolar; prejuicios, actitudes y relaciones interpersonales en el aula y dentro de la institución educativa; el currículo oculto; la falta de información y asignaturas sobre "género" y de la incorporación de los respectivos marcos normativos dentro de las políticas institucionales en la educación. Relativo a los conocimientos, estos deben ser interdisciplinarios, transversales, integrales e incluir adiestramiento en técnicas investigativas. Las actitudes se condensan en apertura, humanismo y equidad. Los campos de ocupación laboral implican el ejercicio docente en todos los niveles

³ Por ejemplo, en www.employer.com.mx, www.occ.com.mx, www.bumeran.com, www.empleate.com.mx, www.linkedin.com, www.observatoriolaboral.gob.mx, www.empleo.gob.mx

educativos y la labor en formación de otros miembros de las comunidades escolares, donde el requisito de contar con estudios formales con perspectiva de género aparece como oportuno. Entre las líneas de formación se perfilan dos: profesional e investigativa. Asimismo, las dimensiones de conocimientos a adquirir comprenden aspectos personales y colectivos, así como interiores de los individuos y exteriores, referidas a las cuestiones técnico-procedimentales y político-administrativas.

Por último, se sugiere una lectura cautelosa de los datos expuestos, ya que dicha compilación no es exenta a los sesgos que pudieran surgir al momento de recabar y discernir la información. Por lo consiguiente, el área de mejora consiste en profundizar sobre los hallazgos con el uso de un *software* indicado para un análisis cualitativo del discurso y, además, ampliar el número de participantes. No obstante, se concluye que en la primera aproximación, la óptica de empleadores universitarios parece alinearse con la política transversal nacional concerniente a la perspectiva de género.

En lo que respecta al punto de vista del profesorado en ejercicio, resultan relevantes los datos de un estudio previo en la mencionada IES (Surovikina, 2014). Aquella exploración se llevó a cabo a través de un cuestionario anónimo y voluntario, donde la tasa de contestación representó el 10% de la cantidad total de los formatos distribuidos (60). Asimismo, una de las herramientas principales utilizadas fue la técnica híbrida de "redes semánticas" (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Valdez Medina, 2010).

En dicha indagación, el análisis de los indicadores -tales como el papel de estudiante/docente (mujer y varón), clima y trato en el aula, la problemática de género en la escuela, currículo oculto, el uso sexista del lenguaje, liderazgo educativo, política de género de la institución más la necesidad de formación del profesorado en coeducación-, apuntó a varias áreas de oportunidad.

Se especula que las carencias detectadas, en parte, pudieran neutralizarse o mejorarse a través de los procesos formativos y del desarrollo del profesorado en cuestiones de equidad de género. En particular, se rescata la interrogante "si se le hiciera una invitación para participar en un taller o programa de formación del profesorado en materia de género, ¿le gustaría asistir?", a la cual la mitad de respondientes contestó afirmativamente ("sí"), un 33% expresó posibilidad ("quizá") y una persona no mostró ninguna inclinación en aprender al respecto ("no").

Con base en lo anterior, se juzga que entre el profesorado existe cierta apertura e interés sobre el tema; no obstante, en cuanto al porcentaje de participación en la encuesta, también se evidencian resistencias.

Un resumen integrado de las perspectivas de empleadores-funcionarios-docentes establece que, según lo esperado, la información recolectada muestra paralelismo con los hallazgos a nivel internacional en materia de género en la educación. Ésta incluye tanto un discurso políticamente correcto, como sesgos y resistencias (véase Anguita Martínez & Torrego Egidio, 2009; Capllonch Bujosa, Alegre Beneria, & Pérez Grande, 2012; Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Lizana Muñoz, 2009; López López & Hinojosa Pareja, 2012; López Valero & Encabo Fernández, 1999; Rebollo, Vega, & García-Pérez, 2011).

En el siguiente apartado se examina el *statu quo* del alumnado, que ya se encuentra preparándose para desempeñarse en el ámbito docente a futuro: se analizan sus preferencias en cuanto a una potencial participación en la formación continua con enfoque de género; asimismo, se indaga sobre sus probables creencias discriminatorias o estereotipadas introyectadas.

El alumnado -actual y potencial- a la luz de la perspectiva de género

Con el fin de conocer algunas de las características de las y los potenciales candidatos a cursar un eventual programa académico en "educación con perspectiva de género" se realiza un estudio descriptivo con una muestra de estudiantes de licenciatura de una IES en el noreste de México. El instrumento utilizado consiste en un cuestionario compuesto por varias secciones: los inventarios validados internacionalmente sobre el sexismo (e.g., sobre el sexismo ambivalente de Rodríguez Castro, Lameiras Fernández y Carrera Fernández; 2009), datos generales de respondientes, más algunas interrogantes diseñadas específicamente sobre cuestiones de género. Para esta última parte, se emplea la formulación de la mayoría de las preguntas de forma indirecta (en vez de preguntar "tú", se averigua sobre "tus compañeros"); lo anterior representa una estrategia *ad hoc* que permite elevar la veracidad de las respuestas, disminuyendo algunos de los sesgos debidos, por ejemplo, al fenómeno de "aceptabilidad social o sesgo de complacencia social".

El sondeo implica una finalidad múltiple: (a) conocer en primera instancia las características generales y las expectativas particulares de las y los potenciales candidatos para el programa académico propuesto; (b) explorar algunos elementos de conocimiento referidos a los tópicos de género; y (c) medir el grado de las creencias sexistas introyectadas entre la juventud estudiante (ya que en el caso de poseerlas, se evidenciaría la necesidad de una formación con perspectiva de género para estas personas).

El muestreo realizado se caracteriza como no probabilístico por conveniencia en el cual, de acuerdo con McMillan y Schumacher, se emplean sujetos "accesibles y adecuados" (2005, p.140). En el estudio inicialmente participan 37 estudiantes; sin embargo, las respuestas de uno de ellos se descartan debido a su pertenencia a la carrera de ingeniería. De este modo, la muestra final se compone de 36 educandos. Del total de personas, el 78% estudia la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) y el 22% restante en Administración de Recursos Humanos (LARH)⁴, cursando los semestres 2do, 4to, 6to y 8vo de sus carreras. La edad de este grupo en promedio es de 19.71 (20 años), donde casi un cuarto (un 22%) expresa tener 18 años. La mayoría de los participantes son mujeres (89%).

Respecto a cómo perciben su situación económica, una gran mayoría manifiesta pertenecer a las clases media y media alta (el 92% de la población analizada), sólo un caso se ubica dentro de la clase alta y otro más en la clase media baja. El 70% de las personas encuestadas manifiesta no trabajar, el 13% lo hace en tiempo parcial y el 10% en tiempo completo, un caso restante no contesta a esta pregunta. Entre otras características, el 86% de la población dice profesar la religión católica, un 8% se ubica

⁴ El alumnado de esta licenciatura (LARH) participa en el sondeo debido a que uno de los campos ocupacionales previstos por esta carrera se refiere a la docencia.

dentro del cristianismo, uno de los casos no tiene ninguna religión y el otro, pertenece a la religión mormona. Referente al promedio académico, el estudiantado encuestado se ubica en 86.43, donde la moda (Mo) indica que un 22% de las personas tiene calificaciones de valor 80.

En lo que se refiere a la exploración de algunos aspectos acerca de las cuestiones de género que el alumnado pudiera conocer, los resultados de la encuesta indican que hasta un 53% tiene algo de conocimiento sobre el tema, otro 5% no tiene conocimiento alguno, mientras que un 42% expresa que sí conoce sobre el tópico. Asimismo, un igual porcentaje de las personas (28%) manifiesta que no le han enseñado sobre estrategias para integrar una perspectiva de género en el ámbito escolar o áulico, o bien, le han enseñado algo; y el 44% restante señala que sí le han enseñado dichas estrategias.

Al cuestionársele al estudiantado sobre la necesidad de hacer algo para implementar la equidad de género en la educación mexicana; el 14% expresa que no creen necesario hacer algo, el 39% dice que quizá sería necesario; en tanto que 47% restante declara que, en efecto, las y los compañeros de clases sí visualizan la necesidad de hacer algo para implementar la equidad de género en la educación nacional.

Referente a la cuestión de si las políticas actuales de la equidad de género son una moda pasajera, el 53% de la población manifiesta que desde su perspectiva no se trata de moda pasajera, un poco más de un tercio (36%) manifiesta que quizá sí lo sea, en tanto que el 11% opina que efectivamente se trata de una moda.

En cuanto al interés por aprender sobre cómo promover la equidad de género en las instituciones educativas, un 6% se encuentra desinteresado en dicho aprendizaje, el 42% exterioriza que quizá estudiantes pueden tener interés en tal aprendizaje, mientras que un significativo 53% opina que, en efecto, el alumnado sí está interesado en aprender cómo promover la equidad de género en los espacios escolares. Respecto a la pregunta directa de participar en la promoción e implementación de la equidad de género en los espacios escolares, un 31% de la población manifiesta que quizá participaría en dicha promoción, en tanto que el 69% restante opina que, en definitiva, sí participaría.

Por lo que toca a la posibilidad de ingresar a alguna capacitación en cuestiones de género, el 11% de los casos encuestados revela que la juventud no considera importante tal ingreso, el 47% expresa un posible interés, en tanto que el 42% restante opina que las y los educandos sí consideran importante ingresar a alguna capacitación en cuestiones de género.

Por otra parte, al indagar acerca de si la posesión de conocimientos de equidad de género les pudiera ayudar a encontrar trabajo, sólo un 3% de la población piensa que no le ayudaría, un 36% manifiesta que quizá les pudiera coadyuvar, en tanto que las casi dos terceras partes restantes (61%) informan que poseer conocimientos relacionados con equidad de género sí les pudiera ayudar a hallar empleo. En ese mismo sentido, el 3% de los casos manifiesta que la tenencia de conocimientos de equidad de género no les darían ventaja alguna al momento de la contratación; un tercio de la población (el 33%) expone un "quizá" y el 64% (casi dos tercios de las personas encuestadas) afirman que los conocimientos relacionados con equidad de género sí les daría ventaja al momento de la contratación.

Finalmente, ante la posibilidad de participar en un programa de formación docente en materia de género, el 17% de la población dice que no participaría, el 22% quizá se inscribiría, en tanto que el 61% restante, alega que sí se inscribiría en un programa de formación docente en materia de género. Se obtienen resultados semejantes en cuanto a si se quiere cursar una especialidad en "educación con perspectiva de género": un 11% de los casos entrevistados enuncia que no la cursaría, un 67% menciona que quizá lo haría y un 22% manifiesta que sí aprovecharía esta oportunidad formativa.

Al averiguar sobre la modalidad educativa (son respuestas de opción múltiple), las preferencias del alumnado se distribuyen de la siguiente manera, de mayor a menor interés: "curso, seminario, taller" (20 réplicas), "asignatura (materia) con perspectiva de género" (13), "maestría" (9), "doctorado" (7), "diplomado" (6), "especialidad" (4), "otro" (2). Asimismo, la gran mayoría sugiere la forma "presencial" de estudios (8 contestaciones), un caso menciona "semipresencial" (1) y otro, "a distancia" (1).

El listado de los temas que, en la opinión del estudiantado, debería abordar un programa educativo con la perspectiva de género incluye los tópicos tales como: "igualdad en lo laboral, igualdad, machismo, personalidad, psicología, historia, igualdad de género, problemas psicológicos, cómo tratarlo o eliminarlo, dinámica en el aula, integración, roles reales de género, desigualdad, sexualidad, trabajos adecuados para cada género, equidad de género, socioeconómico, discriminación, relación hombres-mujeres, religión, seguridad, implementos en el hogar, capacidades de cada género, emprendimiento".

Asimismo, la juventud sugiere incluir la enseñanza de las siguientes competencias, habilidades y actitudes: "actitud de tolerancia e igualdad para las mujeres, un programa que ayude con el género en las escuelas, igualdad de género, reconocer habilidades, actitud de igualdad y liderazgo, igualdad y equidad, tolerancia respeto, equidad, valores, talleres de cultura mixta, tolerancia, respeto mutuo, actitudes no violentas, liderazgo y motivación, interacción con todos los géneros, feminismo, laboral, debates de diferentes temas, comunicación, pensamiento crítico, respeto y responsabilidad".

Por último, el 94% de personas encuestadas manifiestan no conocer ninguna institución que ofrezca capacitación o estudios formales en cuestiones de género.

Adicionalmente a estas exploraciones con las variables nominales, en el estudio en campo con el estudiantado se aplican los inventarios del sexismo ambivalente tipo Likert (de 0 a 5) (Rodríguez Castro *et al.*, 2009), con el fin de medir actitudes internalizadas, discriminatorias y ambivalentes hacia las personas (mujeres y hombres, por separado). La teoría del sexismo ambivalente (Glick & Fiske, 1996, 2011) se vincula a la discriminación basada en el sexo, pero distingue dos tipos de la misma, ambos perjudiciales y aun necesarios en la modernidad: (a) el sexismo hostil que continúa apoyándose en las expresiones negativas y (b) el benévolo, con formas más sutiles de la desigualdad que profesan un tono afectivo. Ambos constituyen el concepto de "sexismo ambivalente", afectan los procesos mentales, interpersonales y grupales y, en suma, se traducen en la desigualdad de género.

Los resultados detectados entre la población estudiantil analizada muestran que, efectivamente, las puntuaciones prevalentes rebasan el nivel medio, apuntando de este modo a la presencia del sexismo ambivalente. En concreto, los valores de las medias

por tipo del sexismo son: el sexismo hostil hacia mujeres (2.79), el sexismo benevolente hacia mujeres (3.29), la hostilidad hacia hombres (3.18) y la benevolencia hacia hombres (2.85). Derivado de lo anterior, se puede especular que las secuelas del sexismo ambivalente se revelan también en el entorno educativo, particularmente, entre el alumnado, por lo que la implementación de acciones formativas para cuestionar y contrarrestar dichas creencias y actitudes discriminatorias aparece como deseable.

En síntesis, la información arriba descrita esclarece las preferencias del alumnado sobre las problemáticas a resolver en la propuesta curricular, mismas que se traducen en una amplia gama temática y transversal de la perspectiva de género en educación. Los aspectos demográficos se resumen en que la mayoría de las personas interesadas son las estudiantes mujeres de licenciaturas en educación y otras carreras humanísticas, de edad de 20 años y dedicadas tiempo completo a los estudios. Las características socioeconómicas refieren que los y las candidatas provienen de familias con el nivel medio de ingresos. Y en lo que respecta al nicho de mercado eventual, la estimación se deriva de la pregunta directa sobre el interés de cursar la especialidad en "educación con perspectiva de género", donde un 89% del alumnado reafirma su probable o definitivo interés en dicho programa de la formación académica, lo cual constituye una demanda potencialmente significativa.

Por último, se puede establecer que un segmento importante de la población estudiantil encuestada presenta bajos y hasta nulos conocimientos acerca de algunas cuestiones de género, al mismo tiempo que es portadora de creencias sexistas. Sin embargo, entre futuros docentes también se identifica un alto interés por acrecentar el acervo sobre esta temática, incluso, un significativo porcentaje de los casos encuestados declaran que es necesario hacer algo para implementar la equidad de género en la educación mexicana, manifestación que empata con la Estrategia 3 (inciso 5) del Programa Sectorial de Educación 2013-2018: "promover la formación docente sensible al género, el respeto a los derechos humanos y la no violencia" (PSE, 2013); todo ello como elementos indispensables para la construcción de una sociedad más justa, democrática e incluyente.

Consideraciones finales

En los entornos contemporáneos de una creciente globalización, interconectividad e información, se hace necesario formar personas con perfiles profesionales cada vez más competitivos, pero también con una alta calidad humana como individuos. El reto incluye el manejo de la equidad de género, donde la formación especializada de profesionales de la educación en diversos tópicos referidos a la perspectiva de género se presenta como un requerimiento actual,... al menos en teoría. Dicha precisión resulta ineludible, ya que recuerda y contrasta la retórica políticamente correcta, ampliamente conocida y desplegada en múltiples estratos y mentalidades de la sociedad mexicana *versus* la problemática de género vivida en la praxis⁵.

⁵ Para mayor información, consúltese los datos e indicadores estadísticos del Foro Económico Mundial (FEM, 2014), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) y los informes anuales "Mujeres y hombres en México" del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2013).

Una tentativa de la argumentación de lo anterior constituyó el objeto del presente documento, explicitado en las páginas precedentes: a través del análisis de la oferta formativa existente en español con perspectiva de género, así como por medio de unos sondeos, donde el interés preliminar y potencial en el tema de la formación docente en género por parte del alumnado, profesorado y empleadores apareció como significativo (89%, 83% y 100%, respectivamente).

La indagación realizada se caracterizó como teórica-práctica: se fundamentó en el examen bibliográfico más algunos sondeos en campo, realizados a pequeña escala, en una universidad en el noreste del país, con la participación de estudiantes, docentes y potenciales contratantes. Entre las técnicas utilizadas se incluyeron entrevistas semiguías, aplicación de cuestionarios elaborados para los propósitos particulares de esta exploración e inventarios previamente validados por otro equipo-investigador (Rodríguez Castro *et al.*, 2009).

Con la ayuda de consultas documentales, aproximaciones al análisis crítico del discurso y estadística descriptiva, se formula la siguiente conclusión. La actual preparación del capital humano en los centros educativos del país requiere contemplar la perspectiva de género, lo cual pudiera instrumentarse a través de propuestas curriculares, dirigidas a las y los profesionistas vinculados al ámbito educativo, donde el propósito general se enfocaría en la ampliación de la formación académica interdisciplinaria en los estudios de género y coeducación.

Asimismo, en congruencia con el panorama nacional actual (PND, 2013; PSE, 2013) y las tendencias internacionales, se apuntala a un nicho potencial de mercado para la formación docente al respecto, junto con varias áreas de oportunidad para atenderlo.

En concreto, el discernimiento realizado refleja el ámbito educativo mexicano aun con áreas de oportunidad, donde -se especula- pudiera aplicarse la siguiente apreciación de la praxis española: "establecer compromisos sólidos, de naturaleza interdisciplinaria y de carácter institucional, profesional y personal entre las instituciones responsables de la formación docente, los formadores y el propio profesorado continúa siendo una asignatura pendiente" (López López & Hinojosa Pareja, 2012, p.197).

Asimismo, el conocimiento y ejecución de la perspectiva de género en México emerge de forma obligatoria y transversal, no solamente por los decretos políticos (PND, 2013) y no exclusivamente en la educación (PSE, 2013), aunque el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 especifica la urgencia de "incorporar en los planes y materiales de estudios las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, de derechos humanos y de no discriminación (PSE, 2013, "Estrategia 2. Impulsar la perspectiva de género y de derechos humanos en los procesos de planeación y evaluación del sector educativo"). Al parecer, también las generaciones jóvenes poseen una mayor consciencia "integrada" al respecto (aunque también con las creencias sexistas heredadas culturalmente), lo cual se manifiesta a través del interés para involucrarse y capacitarse en la temática.

En lo que respecta a la eventual construcción operativa de una propuesta curricular de un programa académico relacionado con "educación con perspectiva de género", en tal proceso habría que reconciliar los dos extremos detectados durante los ejercicios de *benchmarking* y los sondeos en campo. Por un lado, las recomendaciones de tres personas empleadoras-funcionarias (75%) apuntan a la sugerencia de ensayar

el programa a través de un curso o diplomado (debido a las cuestiones mercadológico-económico-organizativas); además, las preferencias de la mayoría del alumnado se traducen en las actividades educativas de relativamente corta duración (65% de las opiniones corresponden a un "curso, asignatura o diplomado" versus 32% están a favor de un programa de postgrado). No obstante, por otro lado, los adelantos y tendencias de las universidades líderes a nivel internacional, así como las experiencias de las IES nacionales en los estudios existentes con perspectiva de género, puntualizan su carácter formal y a nivel postgrado (la información disponible para *benchmarking*).

Adicionalmente, otros argumentos a tomar en cuenta consisten en el carácter aun bastante innovador de las iniciativas curriculares en materia de género y la consideración de sesgos y resistencias comúnmente extendidos en relación con el tema tratado. Asimismo, los procedimientos realizados para la presente exploración necesitan ser optimizados en cuanto a la rigurosidad metodológica y la inclusión de un mayor número de participantes.

En general, aun cuando en el caso de México la segregación, asimetrías y discriminación por razones de género constituyen una problemática vigente en los contextos públicos y privados, se considera que una de las vías para ir transformando el *statu quo* del país consiste en la facilitación y promoción de proyectos curriculares formales, iniciativas para posibilitar el mejoramiento y superación profesional de las y los trabajadores de la educación bajo la perspectiva de género. Se cree que a la larga los cambios en la materia impactarían los procesos constructivos y propositivos en la sociedad y las mentalidades -creencias, visiones y paradigmas- de sus miembros.

Finalmente, se concluye que sería el porvenir cercano el que revelará la respuesta a la interrogante planteada en el título del presente ensayo: ¿si hoy en día el profesorado con formación en perspectiva de género es requerido y bienvenido? Aun cuando la esperanza sería que ésta resultara positiva, también se sostiene que toda persona sensible al tópico de equidad de género puede coadyuvar a la expectativa desde hoy y desde su propia parcela del ser y hacer. Se estima que la información recopilada en el presente ensayo constituye una oportuna aportación sobre este tema en boga: la perspectiva de género y la educación.

Consultas bibliográficas

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*.

Fundamentos y metodología. D.F: Paidós.

Anguita Martínez, R., & Torrego Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 17-25. Disponible en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821002>

Capllonch Bujosa, M., Alegre Beneria, R.M., & Pérez Grande, M.D. (2012). Luces y sombras en la formación sobre prevención y violencia de género. Valoración y percepción del profesorado, estudiantado y movimientos sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(1), 57-74. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483009>

- Colegio de México, A.C., el; COLMEX (2011). Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM). *Maestría en Estudios de Género*. D.F.: Centro de Estudios Sociológicos (CES). Disponible en <http://piem.colmex.mx/index.php/maestria>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT (2012). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Disponible en http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php
- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, M.de L., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E., & Rojas-Drummond, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. D.F.: Trillas.
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (enero-abril 2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? [Why a proposal for gender training at university?] *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88. Disponible en <http://www.ugr.es/~recpro/rev171ART5.pdf>
- Foro Económico Mundial, FEM (2014). *The Global Gender Gap Report 2013*. Geneva, Cologny: World Economic Forum. Disponible en <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>
- Glick, P., & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. University of Massachusetts at Amherst. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- _____ (2011). Ambivalent Sexism Revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. DOI: 10.1177/0361684311414832.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México), INEGI (2013). *Mujeres y hombres en México 2012*. Aguascalientes: INEGI.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Irlanda: University College Cork.
- Lizana Muñoz, V.A. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3). *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063006.pdf>
- López López, M.del C., & Hinojosa Pareja, E.F. (2012). Estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. [The study of beliefs about cultural diversity as a reference for improving teacher training]. *Educación XXI*, 15.1, 195-218. Disponible en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/15-01-09.pdf>
- López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos*, 2, 181-192. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201046.pdf>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). España, Madrid: Pearson.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, (2014). *Panorama de la educación. Nota país. México*. Disponible en [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República*; PND (2013). Disponible en <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México, PNUD (2013). *Human Development Report 2012. Sustainability and Equity: A Better Future for All. Explanatory note on 2012 HDR composite indices. Mexico. HDI values and rank changes in the 2012 Human Development Report PNUD*. Disponible en <http://hdrstats.undp.org/images/explanations/MEX.pdf> y <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/MEX.html>
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018; PSE (2013). Diario Oficial, Segunda sección, 13 de diciembre de 2013.
- Rebollo, M.A., Vega, L., & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322847005>
- Rodríguez Castro, Y., Lameiras Fernández, M., & Carrera Fernández, M.V. (diciembre 2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. [Validation of Scales Shortened Version of ASI and AMI Students in a Sample of Spanish]. *Psicogente*, 12 (22), 284-295. Disponible en <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/176/180>
- Surovikina, E. (2014). Ponencia "*Formación del profesorado y tópicos de género: algunas aproximaciones sobre ¿su distanciamiento?*". Presentada durante el 1er Coloquio de Procesos Metodológicos en la Educación Superior y 2º Encuentro de Alumnos Investigadores del Postgrado, UAdeC, Saltillo, Coahuila, México. Memorias del evento.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ (2014). *Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género*. Ciudad Juárez, Chihuahua: UACJ. Disponible en <http://www3.uacj.mx/ICSA/Humanidades/MEInt/Paginas/default.aspx>
- Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM (2014). *Especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas*. Estado de México, Toluca: UAEMex. Disponible en <http://www.uaemex.mx/Evento/2012/FCiPolySo/ESPC-GENERO-PAG.pdf>
- Universidad de Barcelona, UB (s/f). *Máster de estudios de mujeres, género y ciudadanía*. España: Universitat de Barcelona. Disponible en http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/master_universitari/fitxa/E/MOX08/
- Universidad de Huelva, UH (s/f). *Máster en "Género, Identidad y Ciudadanía"*. España: Departamento de Filología Inglesa. Facultad de Humanidades. Universidad de Huelva. Disponible en <http://mastergenero.com/master/asignaturas-y-programas>
- Universidad Nacional de Luján, UNLU (s/f). Carrera de posgrado- Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género. Argentina: Universidad Nacional de Luján. Disponible en <http://www.unlu.edu.ar/carp-emg.html>
- Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, UPES (s/f). *Especialidad en Estudios de Género en Educación*. Culiacán, Sinaloa: UPES, Unidad Culiacán. Disponible en <http://www.upnculiacan.edu.mx/?op=52>
- Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; UPN (2013). Programa de especialización: *Género en Educación*. D.F: UPN. Disponible en <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/135-admision-2014/1065-especializacion-en-genero-en-educacion-2014>

- Universidad Pedagógica Nacional Guadalajara; UPN (2014). *Especialización en Estudios de Género*. Guadalajara, Jalisco: UPN Guadalajara. Disponible en <http://upngdl.org/oferta/especialidades/especialidad-en-genero/>
- Universidad de Valencia, UV (2014). Página oficial <http://www.uv.es/>. *Máster Oficial de Género y Políticas de Igualdad, 6ª edición, Curso 2013/14*. España: Universitat de València. Disponible en http://www.uv.es/iued/estudios/relaciones-genero/informacion_general-13-14.pdf y <http://www.uv.es/iued/master/diptico-master.1.pdf>
- Valdez Medina, J.L. (2010). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México. Estado de México, Toluca: UAEMex.

M.C. Araceli del Bosque Vélez¹
araceli2165@hotmail.com

M.C. Héctor Homero de la Rosa Fuentes
spider2125@hotmail.com

M. C. Claudia Elena Hernández Gutiérrez
clauheg_14@hotmail.es

Dr. Adán Tovar Yáñez
adtoya10@hotmail.com

Eje temático 3: El papel de la escuela en la construcción de sociedad. Los educadores como transformadores sociales

PROGRAMA DE TUTORÍA Y SU IMPACTO EN LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Resumen.

La Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) es una institución comprometida en la construcción de la sociedad mexicana, en particular en la formación de los educadores como transformadores sociales, para ello a partir de 2009 en atención a la política de atención a la diversidad y la inclusión educativa implementa el programa de tutoría. A la fecha se han desarrollado dos investigaciones que son referente para la presente investigación en proceso, misma que se enfoca en dar seguimiento al impacto del Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza (PITEENC) a partir de su aplicación en el primer semestre del ciclo escolar 2014-2015.

La finalidad de la investigación es identificar el impacto que tiene la tutoría en sus modalidades individual y grupal en el rendimiento escolar e integración de las alumnas de la ENEP, para ello se sustenta en un paradigma constructivista, dado que se apropia de una axiología donde el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento; una ontología relativista, una epistemología subjetivista y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas.

Se trata de un estudio transversal y exploratorio, que orienta la búsqueda de un problema específico, en consideración de la expresión de los sujetos involucrados: tutores y tutorados para lo que diseño de una encuesta para ser aplicada en línea a la totalidad de tutores y tutorados, con el propósito de obtener información cuantitativa y cualitativa con énfasis en el impacto del citado programa. El instrumento es un cuestionario con 20 enunciados declarativos y con cinco opciones de respuesta a partir de la escala de Likert.

Los resultados de la investigación se han orientado hacia los antecedentes, el marco teórico y metodológico, en el conocimiento del programa y de la revisión y diseño del instrumento de la investigación. Así también en identificar el comportamiento de los

¹ Los autores pertenecen a la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado. México.
enepsaltillo@gmail.com.mx

indicadores de reprobación y deserción de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en el Plan de Estudios 2012.

Hasta ahora es posible concluir que los indicadores de calidad reprobación y deserción no han tenido un comportamiento significativo, dado que son muy bajos.

Como reto la investigación pretende identificar el impacto del programa en tres ámbitos: el desarrollo personal y social, el desarrollo del conocimiento y proceso académico de los estudiantes y por último el desarrollo ético y responsabilidad con la profesión.

Introducción.

La presente investigación simboliza un logro ascendente para el desarrollo de investigación relacionada con la implementación de la tutoría individual y grupal en la ENEP, resulta importante porque como estrategia de atención al alumno es un programa de intervención que pretende promover la permanencia y conclusión exitosa de la formación de los alumnos en el tiempo previsto para ello; así como reducir la reprobación, el abandono y la deserción escolar; lo cual deberá reflejarse en una mejora de los indicadores de calidad educativa en la institución. Como generación de conocimiento, la investigación pudiera también contribuir al enriquecimiento de la teoría de la intervención social que previene la reprobación y la deserción escolar de alumnos desde la aportación de una metodología específica del Programa de Tutoría Académica.

Con respecto a la aplicación del PITEENC es necesario recuperar la revisión de un análisis FODA (Fortalezas, oportunidades debilidades y amenazas), de la situación actual de la tutoría de las escuelas normales del estado de Coahuila. Considerando el nivel académico del alumno-perfil académico, optimización del programa, recursos físicos, materiales y tecnológicos, capacitación docente y la disposición del alumnado.

Algunas debilidades encontradas en los estudiantes son el nivel de logro insuficiente en el aprendizaje, falta de capacitación en tutoría educativa, tiempo insuficiente para la tutoría, falta de estrategias pedagógicas innovadoras, así como sistematizar la instrumentación, seguimiento y evaluación de la actividad tutorial de las escuelas normales

Se destacan algunas oportunidades como lo son contar con un programa de tutoría educativa, factor determinante para su ejecución; seguimiento y evaluación sistemática, capacitación y actualización constante de maestros tutores.

Las amenazas que están presentes son estudiantes sin interés vocacional y proyecto de vida, reprobación por incumplimiento académico e inasistencias, inasistencias por problemas familiares, de salud y/o económicos, carencia de horas docentes/tutorías.

La tutoría, en el marco del PITEENC y como espacio integrado a la malla curricular de la Educación Normal, visualiza a los estudiantes como sujetos de evaluación acreditativa, éstos no sólo representan personas, sino que además son personas en formación profesional como futuros docentes de educación básica.

Preguntas de Investigación.

¿Cuáles son las características de la tutoría en el contexto del PITEENC?

¿Cuál es el alcance del programa en cada uno de los tres ámbitos?

¿Qué impacto tiene la tutoría individual y grupal en el rendimiento escolar de las alumnas de la ENEP?

¿El programa de tutoría contribuye a mejorar los índices de calidad?

¿Cuáles son las áreas de oportunidad y fortalezas del programa de tutoría?

Antecedentes.

En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define a la tutoría como práctica docente, consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función (ANUIES, 2000b).

Ante la incorporación de la educación normal a la Subsecretaría de Educación Superior en el 2005, es que la ENEP como institución de educación superior, durante el ciclo escolar 2009-2010 inicia la aplicación de un programa institucional de tutoría académica, que pretendía contribuir a que todos los alumnos logran concluir con éxito sus estudios en los tiempos previstos y evitar o reducir el número de estudiantes que desertaran de la institución o reprobaran asignaturas. Paralelamente al desarrollo del Programa se realizó una investigación denominada “Implementación del Programa de Tutoría Académica en la ENEP”, misma que resultó un referente teórico conceptual y metodológico para el desarrollo de futuras investigaciones. Posteriormente, en el año 2011 en el contexto del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) se realiza una segunda investigación denominada “La tutoría académica de la ENEP: impacto y valoración desde la atención diferenciada” (Hernández, 2011) en la que se concluye que es necesario gestionar las condiciones adecuadas para la atención de los tutorados que presentan diversidad de problemáticas, pensando en el perfil del tutor, así como los espacios y tiempos para el desarrollo de la acción tutorial. Es hasta en el año 2013 que se logra conjuntar los esfuerzos en la elaboración de un programa de tutoría a nivel estatal denominado “Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza”(PITEENC), que es el referente para la elaboración de la presente investigación, documento emitido por la Dirección de Educación Normal y Actualización Docente. (SEP, 2013)

Cabe destacar la contribución del Sistema ENEP digital desde 2009 hasta la fecha para el desarrollo de la tutoría individual y como herramienta de soporte, comunicación y evaluación del programa en sus dos modalidades.

Metodología.

En investigación educativa un paradigma es definido como el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha defendido como su contenido temático sustantivo (Sautu, 2005). En este estudio el paradigma que sustenta la investigación es constructivista, dado que se apropia de una axiología donde el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexionan en torno a ello; una ontología relativista, donde la realidad es subjetiva y múltiple, una epistemología subjetivista donde el que conoce y el sujeto investigado crean el conocimiento y un

conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas, donde se privilegia el análisis a profundidad y el detalle con relación al contexto.

Se trata de un estudio transversal y exploratorio, que orienta la búsqueda de un problema específico, en consideración de la expresión de los sujetos involucrados: tutores y tutorados mediante una encuesta para ser aplicada en línea, con el propósito de obtener información cuantitativa y cualitativa con énfasis en el impacto del citado programa. El instrumento es un cuestionario con 18 enunciados con cinco opciones de respuesta a partir de la escala de Likert y dos enunciados con respuesta abierta (Ver Anexo No 1), mismo que se aplicará en versiones para tutores y tutorados, en ambas modalidades de la tutoría. Cabe destacar que el instrumento es recuperado de versiones anteriores de la ENEP y de la propuesta del PITEENC.

Fundamentación.

La tutoría

Para algunos docentes los programas de tutoría son acciones que sobreprotegen a los estudiantes y retrasan su incorporación responsable a la vida adulta. Implícitamente, como señala Zabalza (2006) se parte de la creencia de que los estudiantes universitarios son personas adultas que poseen ya la madurez necesaria para gestionar por sí mismos su proceso de formación y que la institución debe limitarse a presentar una oferta atractiva. También está implícita la idea de que el periodo universitario es un proceso fundamentalmente selectivo y que de él deben salir exitosos solamente aquellos que sean capaces de solventar las exigencias que se les planteen.

También están los docentes que señalan la necesidad de cuidar a toda la población que es atendida institucionalmente, no solo porque los alumnos pueden estar en condiciones de inmadurez, o de encontrarse en situaciones de riesgo o de inadaptación temporal ante la transición del bachillerato a educación superior, sino porque además resulta un gasto social que debe evitarse. Por ello, están a favor de desarrollar los dispositivos de apoyo a los estudiantes, tanto estructurales como funcionales. Y como todo dilema, la cuestión es encontrar un buen equilibrio entre ambos polos (Zabalza, 2006:143).

Sin embargo, éstas son la cuestiones que están más atrás de la tutoría, pero de las representaciones sobre la tutoría misma, están las que la ven como un sistema o como práctica docente.

Para Pablo Latapí (1988), la tutoría es el sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de manera sistemática, esto implica cierto grado de estructuración, en cuanto a objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza, mecanismos de monitoreo y control. Es decir, no se trata de un trabajo individual de cada docente, hay una preocupación institucional y un “dispositivo”, sistema o “estructura funcional” definida y pensada por una institución para realizar esta tarea.

Cabe señalar que la tutoría no intenta suplantar a la docencia sino que más bien la viene a complementar y a enriquecer como una forma de atención centrada en el estudiante. Para Miguel Zabalza, (2006) la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario y normalista e identifica varios tipos de tutoría, a saber: un primer nivel, que se refiere a la tutoría como componente básico de la figura y función de todo docente, es un acompañamiento y guía del proceso formativo; en este sentido amplio, “el papel de tutores esta inextricablemente unido a nuestro papel de enseñantes”. Un segundo nivel, o concepto restringido, donde la función tutorial es una actuación complementaria a la función docente.

Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza (PITEENC)

Afín a las concepciones de Zabalza este programa orienta la actividad tutorial a dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, tanto en los aspectos cognitivos como afectivos del aprendizaje.

El programa de tutoría estaba basado en el desarrollo de competencias, incluyendo un factor motivacional para que las alumnas siguieran trabajando en su proceso académico, solo contando con evaluaciones bimestrales que mostraban un parámetro de avance del programa curricular. Dentro del nuevo plan de acción tutorial se pretende llevar un proceso de evaluaciones para dar seguimiento al avance de las alumnas, a través de exámenes de conocimientos, examen de ingreso al servicio, el de deserción, aprobación, titulación, los cuales nos darán una idea del beneficio que pudiera otorgar el programa de tutoría.

Algunas de las características del PITEENC es considerar al docente normalista un agente que provoque un impacto en el desempeño académico del estudiante a través de la realización y ejecución de metas y objetivos, consolidación del perfil de egreso, elevar los promedios y exigencia académica, educación de calidad y mejores logros educativos. Las características del docente tutor a considerarse en un plan de acción tutorial son el ser investigador, difusor de cultura, mejorar las condiciones de aprendizaje del alumno y diagnosticar el avance en el proceso académico.

Dentro de la formación del alumno se pretende desarrollar el aspecto científico, humanístico y tecnológico; así como promover la convivencia y respeto a los derechos.

La necesidad de ofrecer tutoría a los estudiantes de Educación Normal, está fundamentada en asegurar que el alumno obtenga los elementos básicos para su formación personal y profesional, durante su proceso formativo en la Escuela Normal de Educación Preescolar; además, la institución a través de sus docentes y directivos, contarán con la información acerca de las metas de logro educativo y del desempeño docente alcanzadas por los tutores, así como las problemáticas que presentan los estudiantes durante este proceso para encontrar soluciones pertinentes.

La elaboración del presente programa surge por una amplia gama de problemáticas sociales, familiares y culturales producto de la globalización, de la economía y de la tecnología. Se basa en la atención personalizada, planificada, continua, intencionada, preventiva y resolutoria, presenta un carácter preventivo y formativo, teniendo como finalidad acompañar a los alumnos en su desarrollo, afectivo, cognitivo y académico.

Tiene como propósito, orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, tanto en los aspectos cognitivos como afectivos del aprendizaje.

Las características del maestro tutor radican en tres elementos fundamentales; presencia, influencia y pertinencia con los cuales se busca lograr un impacto en los alumnos.

¿Qué pretende lograr el docente tutor a través del programa del PITEENC?

- Como profesor-tutor transmitir conocimientos, favorecer el análisis, obtener la síntesis de datos, la orientación y dar seguimiento a los alumnos. Así como considerar las características de cada alumno tutorado.
- Identificar los logros del estudiante y destacarlos a lo largo de la trayectoria académica.

La tutoría educativa está basada en el desarrollo de competencias y plantea la adquisición permanente de capacidades de orientación profesional en los estudiantes, el desarrollo de habilidades para la vida y contribuir a la formación profesional como futuros docentes de Educación Básica atendiendo las necesidades de la sociedad actual. Egresar profesionales con una formación sólida en competencias humanas, profesionales y sociales, para que contribuyan a la formación de las futuras generaciones y facilitar su integración al campo laboral.

El profesor tutor valora el desempeño del grupo bajo un sentido formativo y de retroalimentación. Su objetivo básico serán los logros personales y colectivos de los estudiantes, a fin de fortalecer las estrategias y actividades que contribuyan al logro de competencias y a su vez mejoren las condiciones del trabajo escolar y por ende sus resultados de aprendizaje.

Para la evaluación formativa el tutor recupera información a través de evidencias de aprendizaje y/o de trabajo, así como de los avances del grupo que atiende. Así, la evaluación se convierte en una actividad continua y permanente a lo largo del semestre y ciclo escolar.

Para lo anterior utiliza diversos instrumentos de evaluación como: rúbricas, listas de cotejo, guías de observación, cuestionarios, entrevistas, formatos de autoevaluación y coevaluación para los estudiantes, así como su portafolio de evidencias de aprendizaje, permitiendo al tutor, con previo análisis de resultados, adecuar o modificar las actividades de cada línea de acción del PITEENC, considerando también la dinámica grupal entre estudiantes y tutor.

En este sentido, el seguimiento a los procesos de desarrollo de los estudiantes será promovido y asumido como una estrategia de acompañamiento y retroalimentación para con ellos, más que una estrategia de control escolar, aunque su impacto en los resultados académicos cuantitativos es importante en la valoración del impacto educativo.

Este proceso tiene como objeto básico fortalecer la responsabilidad, compromiso y autorregulación de los estudiantes, de tal modo que gradualmente requerirán menos control externo para realizar las actividades que como estudiante normalista y futuro profesor de educación básica le corresponden, en congruencia con el mejoramiento de

su criterio personal, plan de vida y carrera y su concerniente toma de decisiones. La autorregulación, se convierte entonces en un requerimiento previo a la autonomía y responsabilidad con la profesión.

Es importante mencionar que la asignatura de tutoría pretende ser evaluada dentro de algunas asignaturas curriculares con el propósito de sensibilizar a las alumnas de la importancia de asistir y participar activamente en cada una de las sesiones.

Con respecto a la tutoría individual una fortaleza que se observa en la Escuela Normal de Educación Preescolar es contar con una sistematización de la información desde el ingreso de las alumnas y una planeación de actividades con base en tutorías individuales, lo cual permite dar un seguimiento acorde a las necesidades de cada alumna con el recurso Enep-digital.

Para la implementación de los tipos de atención y tareas educativas que los circunscriben, la Escuela Normal de Educación Preescolar sigue las siguientes condiciones generales de organización:

- Reuniones del área de Tutoría Educativa (interdisciplinarias grupales): la periodicidad es semanal al interior del colegiado de cada grado para exponer situaciones de riesgo y posibles soluciones, acuerdo a los avances y organización sistemática, la comunicación virtual o en línea será un recurso de apoyo para la comunicación constante.
- Participarán los profesores/tutores responsables de cada grupo, organizados por semestre y grado, así como el o la docente responsable del área de tutoría educativa, la Coordinación de Docencia y Desarrollo Profesional y Subdirección Académica; integrando, de acuerdo a necesidades detectadas al responsable de Desarrollo Humano.
- Los espacios de trabajo colegiado, son un recurso y espacio educativo para la realización del proceso de reflexión docente en torno a la valoración del impacto educativo durante y al final de la instrumentación del PITEENC.
- Para realizar la derivación o canalización del estudiante a un tipo de atención externo; se conformará, en cada Escuela Normal, un directorio institucional que contemple a la instituciones y personal especializado para la intervención en diversas áreas.
- El profesor tutor valora el desempeño del grupo bajo un sentido formativo y de retroalimentación. Su objetivo básico serán los logros personales y colectivos de los estudiantes, a fin de fortalecer las estrategias y actividades que contribuyan al logro de competencias profesionales y a su vez mejoren las condiciones del trabajo escolar y por ende sus resultados de aprendizaje.

- Para la evaluación formativa el tutor recupera información a través de evidencias de aprendizaje y/o de trabajo, así como de los avances del grupo que atiende. Así, la evaluación se convierte en una actividad continua y permanente a lo largo del semestre y ciclo escolar. Para lo anterior utiliza diversos instrumentos de evaluación como: rúbricas, listas de cotejo, guías de observación, cuestionarios, entrevistas, formatos de autoevaluación y coevaluación para los estudiantes, así como su portafolio de evidencias de aprendizaje, permitiendo al tutor, con previo análisis de resultados, adecuar o modificar las actividades de cada línea de acción del PITEENC, considerando también la dinámica grupal entre estudiantes y tutor.
- Para el seguimiento a la acción tutorial es imprescindible y factor base en el proceso de evaluación, el análisis de la labor del profesor tutor en los diversos escenarios y momentos de actuación tutorial, con la finalidad de valorar su desempeño en y durante la atención y apoyo a los estudiantes.

Resultados

Los avances en la investigación se conforman por los antecedentes, el marco teórico y metodológico, en el conocimiento del PITEENC y de la revisión y diseño del instrumento de la investigación. Así también en identificar el comportamiento de los indicadores de reprobación y deserción de las 313 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el actual semestre. En primer término, cabe aclarar que los resultados en la reprobación son producto de la evaluación sumativa que responden a varios criterios: exámenes, trabajos escritos, portafolio, participación y actividades de observación y práctica. Como es posible observar en las siguientes tablas el comportamiento de la reprobación y deserción no son significativos y en ellos tienen que ver otros factores a parte del impacto de la tutoría.

Índice de reprobación:

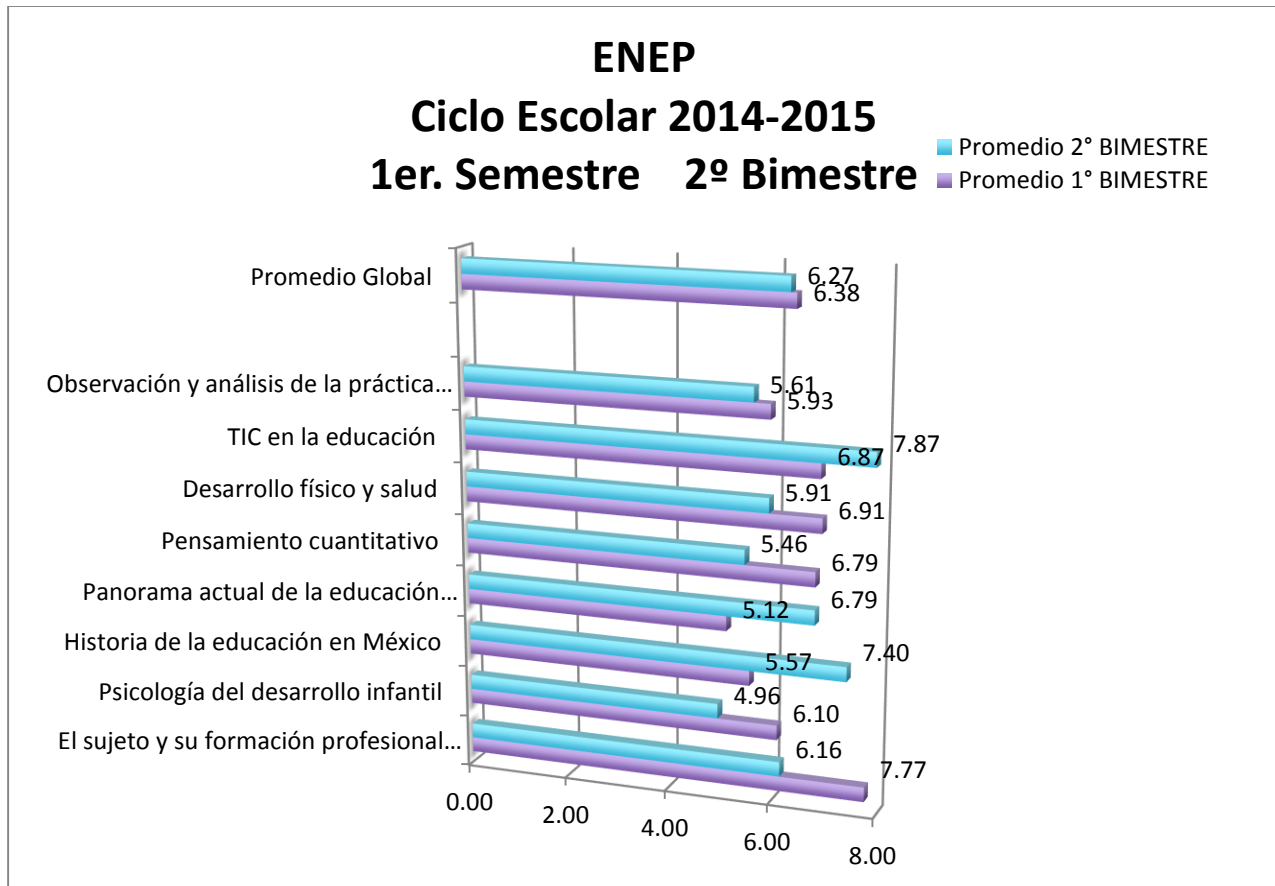
Grado	% primero	% segundo	% tercero	% cuarto	Total
Primer bimestre	2.0	0	4.6	0	1.6

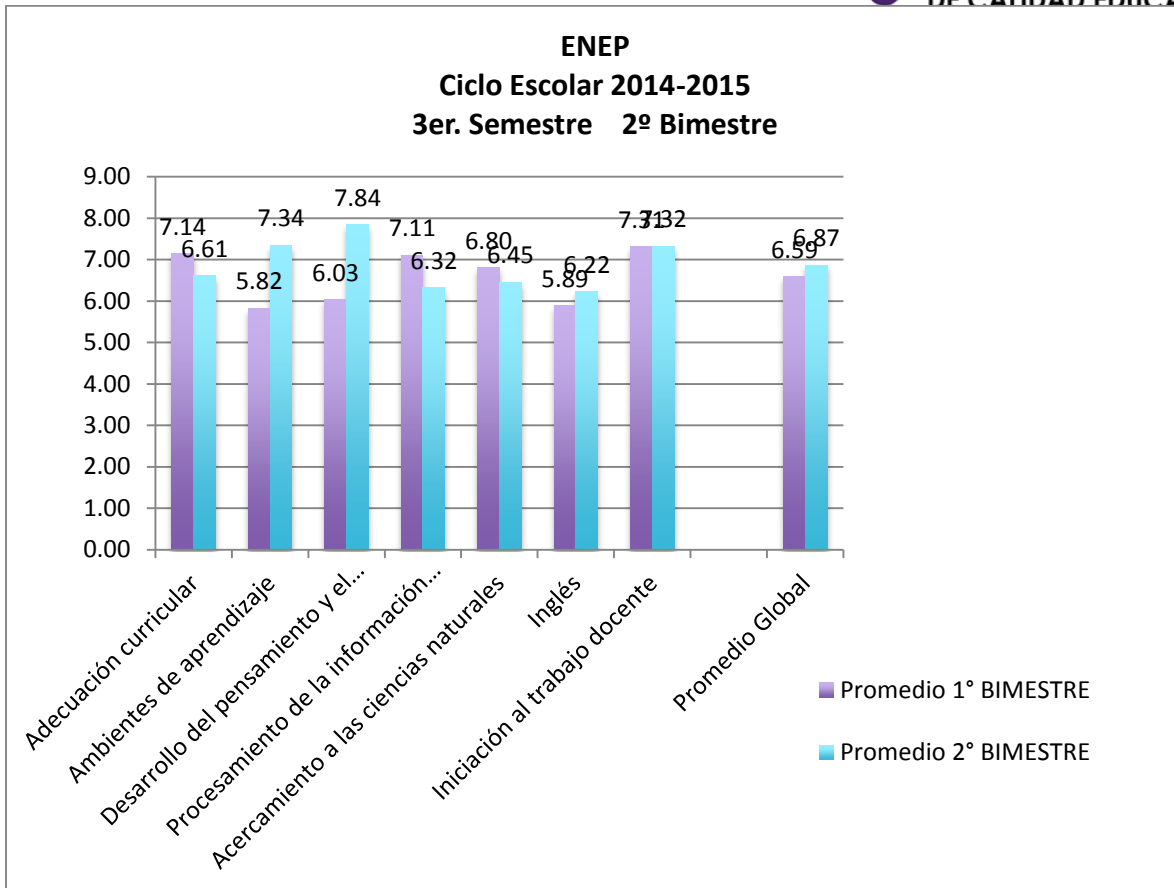
Índice de deserción:

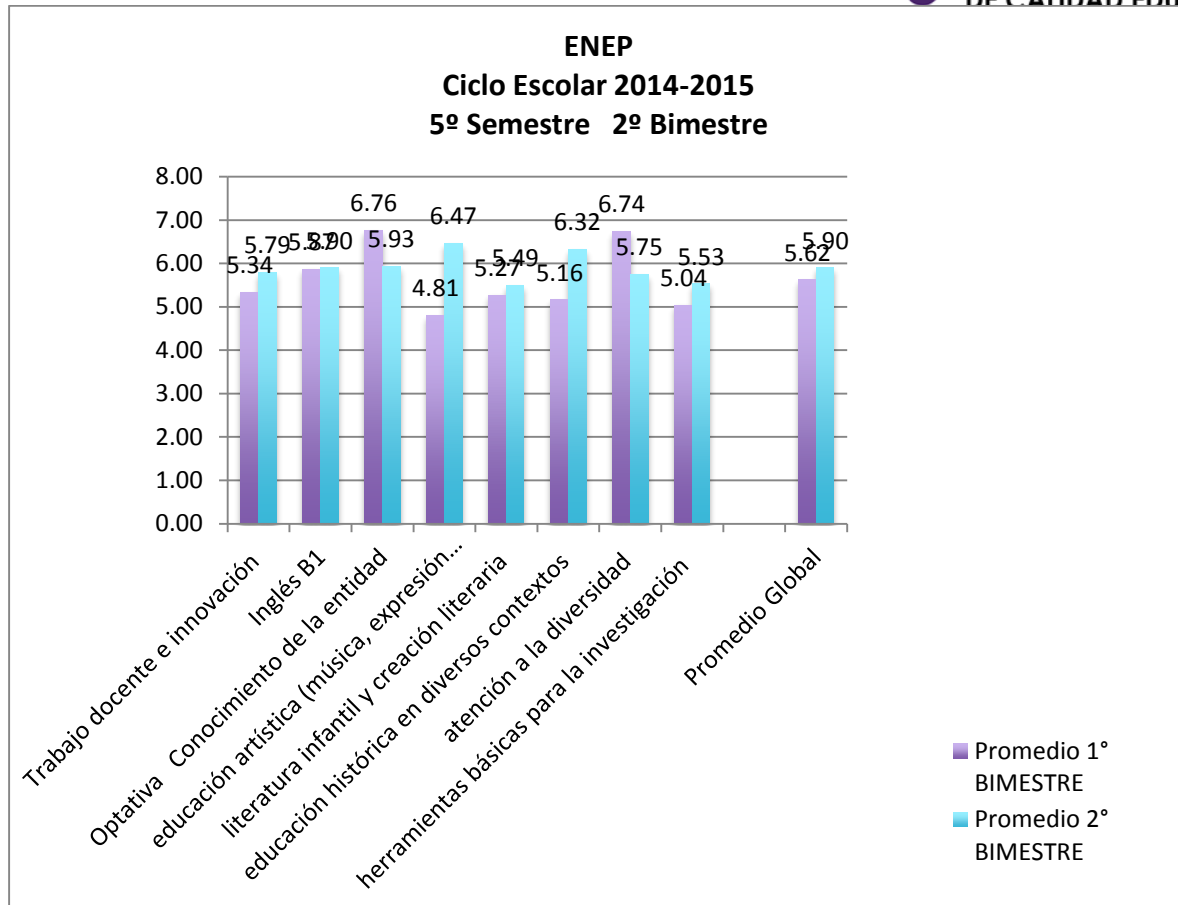
Grado	% primero	% segundo	% tercero	% cuarto	Total
Primer bimestre	2.0	1.6	0	0	.9

Por otra parte, es ahora que los resultados de los exámenes institucionales se convierten en un referente importante para identificar la probable reprobación del estudiantado y la identificación en el avance de competencias, dado que los exámenes

institucionales están diseñados a partir de un sistema digital que permite relacionar cada reactivo con la competencia a la que contribuye, esto solo con los exámenes de 1° a 3° grados, que corresponden a los grupos que van con el Plan de Estudios 2012. Considerando que en los tres bimestres o periodos de evaluación el mínimo aprobatorio es siete, los resultados en los exámenes institucionales son reprobatorios en los tres grados, como es posible identificar en los siguientes gráficos, donde en tercer y quinto semestres presentaron un leve incremento en el promedio (.28), en tanto que en primer semestre disminuyó en un .11 %.







Referentes

ANUIES (2000b) Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Serie investigaciones. México. Recuperado 7 de abril de 2009, de: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm

Hernández, C, Maury, M, Ramos, R, Sánchez, S y Mancillas, N. (2011) La tutoría académica de la ENEP: impacto y valoración desde la atención diferenciada. Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado. Saltillo, Coahuila. México.

Latapí, P. (1988). La Enseñanza Tutorial: elementos para una propuesta orientada a la calidad. Revista de la Educación Superior. (2) 68, 5-19. (en línea) Recuperado el 7 de abril de 2009, de http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res068/txt1.htm
Sautu, R., Boniele, P, et el, (2005) Manual de Metodología. CLACSO. Argentina

SEP (2013) Programa Institucional de Tutoría Educativa para las Escuelas Normales del Estado de Coahuila de Zaragoza. Manual de Tutoría Educativa. Dirección de Educación Normal y Actualización Docente. Saltillo, Coahuila. México.

Zabalza, M. A. (2006) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea

Anexo No 1
EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA ACADÉMICA

Aspecto evaluado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Más o menos de acuerdo	De acuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Manifiesta disposición para la atención de los estudiantes.					
2. Crea un ambiente de cordialidad y confianza para que el alumno exponga sus problemas.					
3. Trata con respeto y atención a los estudiantes.					
4. Posee capacidad para escuchar los problemas de los alumnos.					
5. Mantiene con disposición la comunicación con los alumnos permanentemente.					
6. Evidencia capacidad para resolver dudas académicas del alumno					
7. Presenta capacidad para orientar a los estudiantes en metodologías y técnicas de estudio.					
8. Muestra					

capacidad para diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas.					
9. Muestra capacidad para estimular el estudio independiente de los estudiantes.					
10. Posee formación profesional en su especialidad u otras áreas de estudio.					
11. Domina métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal.					
12. Fácilmente localiza al tutor que tiene asignado.					
13. Conoce de manera suficiente la normatividad de la Escuela Normal, para orientarle adecuadamente en sus problemas escolares.					
14. La participación en la tutoría ha mejorado su desempeño académico durante las clases.					

<p>15. La orientación y tutoría recibida han permitido avanzar en el rendimiento académico y trayectoria escolar.</p>				
<p>16. Con el programa de tutoría ha mejorado la integración a la Escuela Normal.</p>				
<p>17. Con el programa de tutoría se incrementa el desarrollo ético y responsabilidad con la profesión del tutorado.</p>				
<p>18. El tutor lo deriva o canaliza a instancias adecuadas cuando tiene algún problema que rebasa su ámbito de intervención. (solamente responda a esta pregunta si lo ha requerido)</p>				
<p>19. Mencione algunas fortalezas del Programa de Tutoría</p>				
<p>20. Mencione algunas dificultades del Programa de Tutoría y en su caso propuesta de mejora.</p>				

5° CONGRESO IBEROAMERICANO DE CALIDAD EDUCATIVA 2015

Autores: Dra. Alma Griselda Ramírez Fuentes: almagr_13@hotmail.com
Dr. Julio Cu Farfan López

EJE TEMÁTICO 4:
Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo económico.

Intuigráfias: Qué intuición con la intuición

RESUMEN

Discurrir sobre el precepto intuición en la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocer en la nebulosa producción del conocer y del saber. Contextualizar la posibilidad y la precisión de cómo se convierte en un referente constante a lo vivencial entre la idea y lo utópico, la idea y lo experiencial, entre la vía y lo concreto, entre el modelo concreto y la constante ideación.

A ti que lees esto, te cuento que al tratar de prepararme para esta participación, cuando las ideas fluían a cuenta gotas, digo.... después de todo se parte de lo que se tiene y si surge una idea hay que seguirla hasta que se muestre completamente y de ahí ir por la concreción objetiva de lo que florece. Así que, si las ideas me hacían muecas, debía ir a otros... y les cuento: sentada a la sombra de un encino rojo, sucedió lo que a Newton con una manzana; menos mal que con una hoja; se me ocurrió en el camino,... tomar a manera de lluvia de ideas y al azar, preguntarle, así como lo oyes, al primero que se me topara,... Digo a veces de las personas que menor imaginas te sorprenden sus respuestas y eso sucedió.....

Pues bien:

-Me soltó: ¿Qué... qué %2i/&o*{es intuición?,.... mejor te digo lo que no es, nomás para que no ande preguntando.....

- Su voz osca retumbo,... trague saliva y por poco me persigno como diría mi abue, preparándome para la sarta de palabras que creía salían de su boca como una lista de palabrotas que...me faltó cinta para gravar...

No confiar por que la corrupción se vive al por mayor, nomás échate: tú crees que el policía te cuida y mejor les huyes porque son capaces de subirte a la patrulla nomas porque vas corriendo a las 5 de la mañana a tomar el transporte para ir a trabajar, todo por 700 pesos que cada semana apenas da pa' mal comer,...

Verdades a medias en las noticias, en la tele y en el radio, y mejor no compras ni los periódicos, ves y te venden cada ching... que mejor me compro algo de tragar...

Además es **siembra de dudas** porque tu votas, cuando te cuadra que ese es él bueno, pero luego resulta que te enteras que se llevó la lana del pueblo, cuando y que era igual de jodido que tu desde siempre y ahora vive en una casota y solo a una de sus chachas de la casa, porque has de saber que tiene varias, les paga lo que tú no ganas ni en un mes....

En fin es **especulación** porque todos cuchichean de lo que pasa en cierta casa, de fulanito de tal, de cierta colonia, de ciertas cosas que todos saben pero a la hora de la hora no se hace nada,...la policía saben quiénes son y que hacen, varias veces de les ha visto por allá, pero nada...nada...nada, los secretos turbios se quedan dentro de esa casa...detrás de las ventanas con bloques de cemento, de vidrios opacos. Así que mejor dígame usted ¿Qué intuición con la intuición?

Bien, pasado el susto, me senté a consultar las notas que desde hace tiempo se acumulan para que como mecanismo de acompañamiento, seguimiento y evaluación de labor informativa rindan cuenta en el momento de buscar relaciones entre ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo

económico. Aun y cuando Ampére señala cuatro sistemas o modos de conocimiento: el pasivo, el activo, el comparativo y el intuitivo, habré de manifestar que el éxito de los compromisos son compartidos, que la sociedad es diversidad de conjuntos de políticas educativas y de realidad latinoamericana, donde docentes educadores son soporte de gestión por una educación de calidad para Iberoamérica de tal forma que ciencia, investigación, educación y las multi diversas manifestaciones de arte son implícitos detonadores del desarrollo económico para cada una de las regiones que le conforman.

En el tema tratado, es justo sustentar que si cada uno de nosotros hiciéramos lo que nos corresponde a cada momento no tendríamos por qué andar investigando (seguimiento-evaluación) si se hacen bien las cosas o no, en la rendición de cuentas está el hecho de que como actuamos tales somos en nuestra vida social, política, valores,...más profundamente en lo filosófico y cultural.

Damos por hecho que somos una nación, una realidad Latinoamericana en crecimiento, subrayando que damos por hecho; es más cercano, sencillo y simple tomar lo primero que se muestra como confirmación objetiva de la realidad, además es común escuchar y prestar atención a lo que otros repiten aun sin validar lo enjuiciado, criticado, promocionado en los medios de comunicación.

Aún más, es difícil ser positivo en tiempos de incertidumbre: hace unos día el país sufrió y sigue sufriendo una serie de golpeteo emocional, provocado por hechos de injusticia social, repetitivos que a la sociedad le afecta, con ello los medios de comunicación y en el internet circulan millones de voces, los hechos son más contundentes que aquello que se manifiesta, concibiendo sentimientos sombríos sobre el panorama político-económico de riesgo y con ello se dejó ver leyes al por mayor aprobadas, impuestos, todo apunta a que los mexicanos una vez más se preguntan le doy de comer a mi familia o pago todas mis deudas, temo por la inseguridad o salgo a trabajar, voy a la escuela o busco otra opción. Lo anterior es un patrón repetitivo, extenso, propenso a someterlo a juicios insalvables.

Un tema escabroso es, desde hace ya más de 20 años que estamos sumidos en desgaste económico, sobrevivimos, mas no se ve equidad, recuperación, un ejemplo es ver el campo minado a cada cambio de gobierno, por eso exigir mejoras es como pedir que se repita la repartición de lotes ejidales, valga la comparación para señalar que lo mismo está sucediendo con el panorama económico destinado a la ciencia, la investigación, la educación en todo sentido y valor, y ni se diga del arte y sus manifestaciones, bastaría con preguntar que está sucediendo con los recursos que en cada informe de gobierno engrosan las gráficas. Lo sustantivo es que en la realidad se repite y se multiplica por millones el descontento social, la falta de oportunidades, la repetición de patrones, la poca o escasa aplicación de las leyes como ejemplo.

Pensadores, escritores, filósofos, psicólogos, artistas de diversos momentos históricos han pintados y matizado con sus ideas la realidad validada o imaginaria como la que relata George Orwell en su libro 1984, texto escrito hace ya casi 70

años y pareciera que está escrito en presente, que la enajenación humana es el tenor de la política global de deshumanización de los derechos del desarrollo del Ser y que lejos de formar se deforma como diría Antoni Colom los fines de la educación.

Apostemos por educar sustentable para que cada uno de los seres que nos rodean sean tratados en su justa dimensión, con respeto por los derechos, por la igualdad de oportunidades al aprender a aprender, a reconocer los saberes propios, en otredad, en alteridad de relaciones al dar la razón de los saberes sabidos, en inteligencia lidiar con el éxito, a apostarle a la formación instituciones que le apuesten a los retos: retos planeados, organizados, medidos, evaluados con seguimiento de resultados y sistemas administrativos eficientes donde las tareas administrativas no sean el fin sino el aprender, el conocer, el éxito común y el éxito individual como fruto.

En esta parte del texto hay que hacer un alto y recuperar las ideas que nos han llevado a participar en el Congreso, porque es simple hablar del que hacer, del decir que está correctamente se someter a juicios y valores, a plantear posturas filosóficas, olvidando que el complemento de una propuesta es decir cómo resolverlo esto claro esta si es respuestas lo que se busca. Entonces ¿qué es primero o más relevante, partir de ideas o de la intuición a la hora de decidir qué camino tomar? Si la realidad político educativa de Latinoamérica evidencia que aún falta mucho por hacer en materia de concreciones, porque sobrados estamos de discursos y planes de gobierno que no se aplican y donde los recursos no llegan y se queda todo en juicios, en propuestas.

Vayamos al punto medular del tema para esperar cubrir las expectativas de la participación y compartir ideas de las que partir para postular otras: La intuición como las ideas en el desarrollo humano son nodos tratados desde diversos y variados planos de perspección, tan es así, que sin pretender señalar un tiempo cronometrado, este topos esta referenciado desde en la teoría de la ciencia, como principio del desarrollo humano, de la ciencia, la investigación y los métodos tranductivos de la educación, de tal forma que hay argumentación referencial y fractal desde la gnoseología, la epistemología, la kinología, la ontología y el cumulo de relaciones concomitantes de proporciones y atributos con los que se le refiere resulta sugerente que a la intuición se le ha tratado más de explicar que de relacionar a los fines práctico de la educación, de las competencias pedagógicas, de los sistemas, modos, fines o tipos de explicación psicológicos o de otros principios de ciencia o de enlaces de experimentación de investigación científica y son pocos todavía los métodos que se han planteado para enlazar la intuición a los saberes y conocer en el desarrollo humano, a los principios básicos del aprender, de la exploración de saberes y del conocer como compendio extendido de oportunidades que vayan más allá del momento histórico en las metodologías propuestas en pedagogía.

La investigación por el momento se enumera en fundamentación de por lo menos 28 tipos de intuición en seis campos que le perfilan en lo emotivo, intelectual,

eidético, abstractivo, sensitivo, abductivo y fenoménico, la propuesta puede enlazarse desde lo pedagógico y psicológico en la educación de cualquiera de los campos mencionados a diversos planteamientos que metodológicamente se despliegan en características de principios de desarrollo humano y del desarrollo para la ciencia, del desarrollo de competencias, de gestión de recursos para docentes, educandos, líderes, coaching, de asesoría y acompañamiento docentes, entre otros.

En ontología la intuición es lo que da respuesta a el supuesto **de algo que es** como lo refiere el Doctor Ariel González, es además abrir a la creación de la construcción que implica un objeto en ciencia, en genencia o sciencia y de cómo es esto posible, es gracias a que implica el romper con lo común de las ideas iniciales, de que el objeto solo está allí, **que es**. De acuerdo con lo anterior también es el abrir un sistema de ideas relacionales, esta vía (sistema de relaciones) es dar respuesta a la generalidad, abrir, desplegar y vincular el constructo de un objeto de estudio, nada surge, aparece o emerge por sí solo, y menos sino se le está buscando y citare al historiador, escritor, investigador y profesor colombiano Lizardo Carvajal “Toda investigación científica, toda Actividad Científica y Tecnológica se realiza sobre el objeto de investigación. Es decir, sobre un ser existente, sobre un fenómeno objetivo y real de la sociedad, de la naturaleza inanimada o de la naturaleza viva”. Sin duda que existen infinidad de actividades ligadas al desarrollo intelectual e igualmente las citas inspiradoras **de quien conoce**, he aquí la del nuevoleonés Luis Leal (1971), al hablar de las imágenes, consideradas como representaciones que se forman al escuchar, leer e interpretar a un ensayista, digámosle así por centrar la acción de quien expone sus ideas ante un público dice: “Para el escritor mágicorrealista... el dato empírico concreto *no* constituye la esencia de la realidad, sino una manifestación inmanente de un mensaje que es necesario interpretar, no a través de la razón, la lógica o la ciencia, sino de los sentidos o la intuición”

En la búsqueda de ¿Qué hay detrás de las ideas, de las intuiciones, de las eideyas, de las imágenes que lleva al objeto-fenómeno-idea-eidética en el desarrollo de ciencia? Es decir cómo se sabe que se sabe que eso que se intuye es lo certero, concreto, valido y confiable para que en la perspectiva teórica, en la propensión del conocer epistemológico se convertirá en objeto del conocer o del saber y que además se convertirá en paradigma de genencia, de sciencia o de metodología en ciencia.

El nodo que enlaza a la intuición con el aprender como una forma de descubrimiento, como atributo de verificación de realidades, en los saberes como saber sabido y el conocer como confirmación de saberes que le hacen ser un potenciador de los campos de desarrollo metodológico, en el ámbito de lo vivencial dinámico creativo, que puede ser propuesto para facilitar metodologías que aborden perspectivas desplegadas desde el aprendizaje sustentable.

Solo para aclarar que se han encontrado argumentos sustantivos que señalan y convergen en señalar lo que no es intuición, he aquí algunas aproximaciones

como: el sentido común, el conocimiento previo, la anticipación, la inferencia, el presentimiento, el sexto sentido, la serendipia, el juicio, la intensión (como: rigor, intensidad, expectación)

Protocolariamente el avance de la investigación está cerrado para su revisión y de tal forma que se pueden presentar avances del mismo. Provisionalmente la investigación se encuentra en revisión y validación protocolaria para ser editado en un texto que contendría cuatro capítulos, a su vez cada uno con sus respectivas conclusiones y referentes bibliográficos.

Una vez que se otorgue el dictamen se procederá a la revisión final para editar el texto completo y ser nuevamente presentado para el registro final de la publicación.

Referentes bibliográficos.

Colom, Antoni, J., 2002. La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la Educación. Editorial Paidós.

Delors, Jacques. 1997. La educación encierra un tesoro. Unesco.

Ferrater Mora, José. 1964. Diccionario de Filosofía. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Leal, Luis. 1971. Breve historia de la literatura hispanoamericana. Knopf.

Orwell, George. 2002. Mil novecientos ochenta y cuatro. Editorial Lectorum.

TUTORÍAS EN LÍNEA.

Eje Temático: 4. Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo económico.

M.A. Mónica Leticia Acosta Miranda¹

M.A. Leonor Ángeles Hernández²

M.A. Omar Domínguez Velásquez³

M.E. Juan Mendoza Hernández⁴

Resumen.

El objetivo principal de este trabajo es facilitar el desarrollo de las actividades del Programa de Tutorías que se lleva a cabo en el Instituto Tecnológico de Cuautla (I.T.C.) tanto para los docentes/tutores como para los alumnos, mediante el manejo de una **Plataforma de Tutorías** que aprovecha el constante contacto de los alumnos con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las múltiples ventajas que están ofrecen en el desarrollo de diversas actividades de forma de hacer más ágil y amena esta labor para todos los involucrados en ella.

Dicha Plataforma consta de dos módulos: para tutores y para tutorados, en los cuales se pueden realizar actividades académicas, lúdicas y de comunicación, al tiempo que permite dar cumplimiento a las formalidades establecidas en el Programa.

Con su aplicación se ha logrado una mayor participación de alumnos y docentes por lo que se está trabajando en el desarrollo de la aplicación para dispositivos móviles así como hacer extensiva la Plataforma a las instituciones de nivel medio superior de la Región.

Introducción.

Los Programas de Tutorías se establecieron en las instituciones educativas con la finalidad de contribuir a la formación integral de los estudiantes, incrementar la calidad y competitividad de los programas educativos, disminuir los índices de deserción y reprobación así como incrementar la eficiencia terminal, mediante el fortalecimiento y desarrollo de sus habilidades intelectuales que permita elevar su desempeño académico y el desarrollo de diversas competencias.

Dicha actividad recae, finalmente, en el docente quién debe convertirse en facilitador no sólo del aprendizaje de los estudiantes, sino también de la adquisición de sus competencias, enfocándose en el desarrollo de destrezas, habilidades y valores en los tutorados; cumpliendo de esta manera con la tarea de educar para el trabajo y para la vida. Esto se convierte en una gran

¹ Instituto Tecnológico de Cuautla. México. monycaacosta@yahoo.com

² Instituto Tecnológico de Cuautla. México. leonor.angeles@itcuautla.edu.mx

³ Instituto Tecnológico de Cuautla. México. omar.dominguez@itcuautla.edu.mx

⁴ Instituto Tecnológico de Cuautla. México. juan.mendoza@itcuautla.edu.mx

responsabilidad ya que el tutor debe observar, orientar, canalizar y dar seguimiento a las necesidades de sus tutorados, no solo en el aspecto académico sino también en el cumplimiento de sus actividades complementarias.

El proyecto “Diseño y desarrollo de una Plataforma de Tutorías para el Instituto Tecnológico de Cuautla” fue elaborado con la finalidad de apoyar el ejercicio tutorial al mismo tiempo que se cambia el concepto de “actividades de relleno” u obligaciones, al de actividades que realmente permitan cumplir con los objetivos señalados en el Programa Institucional de Tutorías.

Marco de Referencia.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su Artículo 3º, fracción VII, en su segundo párrafo, donde textualmente describe: *“La educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia”*.

Dada la trascendencia de desempeño del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la UNESCO⁵ sugiere que, además de sus responsabilidades inherentes, el tutor deberá ser capaz de proporcionar asesoría, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, que haga posible el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001)⁶ considera como eje rector para el mejoramiento de la Educación Superior, la construcción de la calidad de la docencia mediante la superación pedagógica, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en los que el estudiante se asuma con calidad, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida. a fin de que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores.

Tanto a nivel internacional, como el nacional, se coincide en la necesidad de modificar el paradigma educativo actual por aquel en el que la formación de los estudiantes sea integral, es decir, que desarrolle sus competencias. Ello hace necesario que el rol que ha desempeñado el docente de educación superior se transforme, de simple transmisor del conocimiento, en facilitador, orientador, tutor o asesor del estudiante, a fin de que alcance una formación que le prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida.

⁵ UNESCO, Paris (1998) Declaración Mundial Sobre Educación.

⁶ ANUIES, (2001) La Educación Superior en el Siglo XXI; Líneas estratégicas de desarrollo, Una propuesta de ANUIES

En nuestro país, la meta 3 del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 plantea:

Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito⁷.

En congruencia, y para dar cumplimiento a lo anterior, el Programa Institucional de Innovación y desarrollo de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica⁸ (DGEST) 2013-2018, plantea como línea de acción “Fortalecer el Programa Nacional e Institucional de Tutorías”⁹ para lograr su objetivo 2, Estrategia 2.2 “Asegurar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en la educación superior”.

Por lo anterior en el Instituto Tecnológico de Cuautla se pretende contribuir al logro de los objetivos antes citados y, con este fin, se ha trabajado en la Plataforma de Tutorías considerando qué permitirá efficientar el quehacer tutorial y lograr mejores resultados.

Objetivo.

Diseñar y Desarrollar un Portal Virtual de Tutorías, con la finalidad de que se convierta en una herramienta para el desarrollo del conjunto de actividades comprendidas en el Programa de Tutorías del Instituto Tecnológico de Cuautla.

Metodología.

La metodología utilizada en el desarrollo del portal de tutorías fue la de modelo en cascada, también denominado ciclo de vida del desarrollo de software.

Los instrumentos utilizados en la investigación de campo fueron la entrevista y la encuesta teniendo contacto con un 90 % de los alumnos inscritos en la carrera de sistemas Computacionales (por ser la más poblada) y un 80 % de los docentes/tutores.

El marco teórico se conformó a partir de la literatura sobre las distintas plataformas educativas estandarizadas de uso gratuito disponibles en la red y otras plataformas virtuales no gratuitas, así de cómo de los Fundamentos de Programación, para una mejor comprensión del tema.

⁷ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República. Pag. 21

⁸ Actualmente Tecnológico Nacional de México

⁹ Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2013-2018. DGEST. 2014, pag 30

Una vez recabada la información y realizado el análisis correspondiente, se diseñaron las estrategias para la determinación y el desarrollo de la estructura formal del contenido del portal, así como para la integración e implementación de herramientas de administración y gestión, el desarrollo de contenidos, la integración de herramientas de comunicación y apoyo al seguimiento de la tutoría bajo la modalidad de software libre.

Se decidió utilizar Moodle como plataforma virtual de interacción, al ser una aplicación web de tipo Ambiente educativo virtual ya que promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc), su interfaz de navegación es sencilla, ligera y eficiente; el tutor tiene control sobre todas las opciones del curso, permite elegir diversos formatos, presenta diversos tipos de informes que permiten generar el portafolio de evidencias.

La siguiente etapa consistió en la creación de la base datos e instalación de la plataforma en el servidor para proceder al diseño gráfico y la creación de los módulos que la integran, tratando de ofrecer una presentación agradable y accesible, que sea aceptada por la comunidad estudiantil al mismo tiempo que permita el fácil acceso a las diversas opciones del sistema.

Resultados.

Plataforma en funcionamiento en el servidor del I.T.C. con dirección web 187.174.217.76/tutorias/

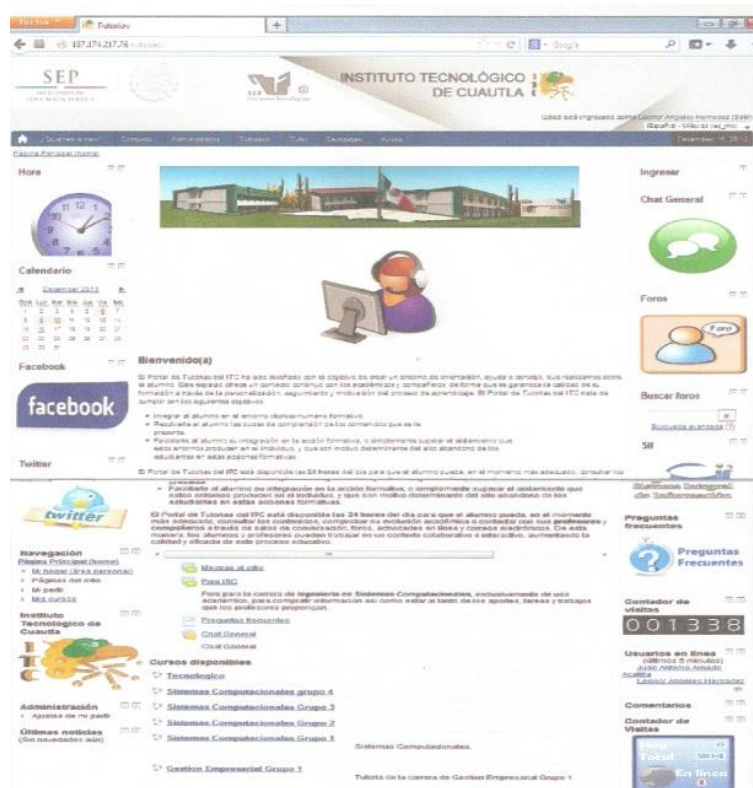


Figura 1: Página principal

La Plataforma esta diseñada en dos módulos: para los tutores y para los alumnos.

El módulo de tutor inicia con una pantalla donde se encuentran las seis carreras que se imparten en el Tecnológico, donde el tutor y el alumno seleccionarán aquella a la que pertenecen, y le permite al tutor incluir la lista de alumnos con todos sus datos, desarrollar las entrevistas que solicita el Programa a la vez que cuenta con todos los formatos que el alumno debe llenar.



Figura 2. Curso de Tutorías

De igual forma es posible diseñar cursos acordes a cada materia y/o carrera, así como actividades que permitan el desarrollo de diversas habilidades y competencias. En la ventana “ejercicios” el tutor puede revisar todos los envíos de sus alumnos, además de generar reportes y poder descargar todo el contenido para crear un portafolio de evidencias.

Como herramientas adicionales se integraron un chat del curso y chat general que permitieran la interacción y comunicación de los alumnos con el tutor. También cuenta con un foro de discusión siendo el tutor el encargado de abrir un nuevo tema dentro del foro, en el cual él será en moderador. Esto con la finalidad de respaldar cada una de las entrevistas que señala el programa y para que los alumnos puedan realizar un debate o una discusión que nos permita conocerlos mejor.

En el módulo del alumno o Tutorado, este podrá ingresar de acuerdo a la carrera en la que se encuentra inscrito y los cursos correspondientes donde podrá desarrollar las diversas actividades indicadas por su tutor, alojándolas para su posterior revisión por parte del docente. También podrá llenar los documentos requeridos para la acreditación del curso, tener acceso a las entrevistas indicadas por el Programa y a los foros de discusión, del curso y general, donde se tratarán diversos temas académicos y/o generales y se podrán adjuntar archivos.

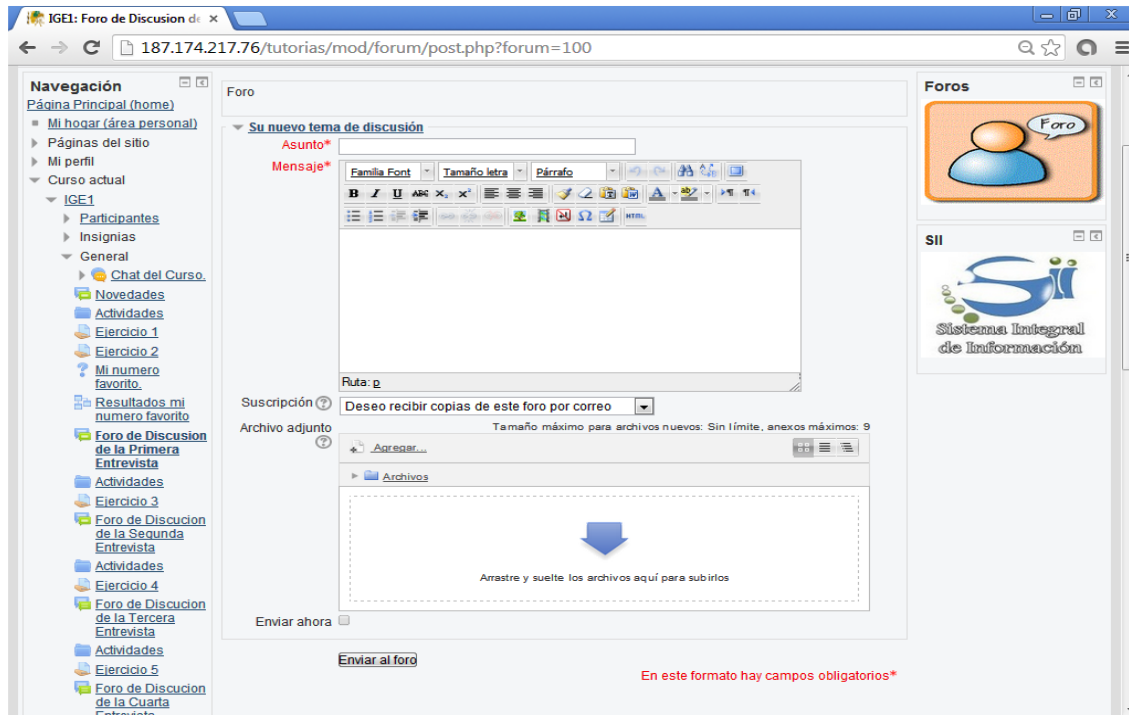


Figura 3. Tema de discusión en el foro.

De igual manera podrá tener acceso al chat de grupo y al chat general, una vez que el alumno este dado de alta en la plataforma aunque no esté inscrito a un curso necesariamente. Aquí podrá interactuar con los demás alumnos, con los tutores e incluso con el administrador; también se puede consultar el perfil de cada uno de los participantes en la conversación, con tan solo dar clic en su nombre dentro del chat.

El chat general marca la hora de ingreso de cada usuario, permite distinguir los comentarios entre todos los usuarios, ya que se visualizan en la parte superior derecha de forma ascendente. Otra particularidad es que se abre en otra pestaña, dejando así la pestaña de tutorías disponible para poder continuar trabajando en el curso, si se requiere, y a la vez poder chatear con tan solo cambiar de pestaña, haciendo uso de una de las ventajas de Moodle como plataforma multitareas lo que los usuarios agradecen.

Conclusiones.

La educación en línea representa una forma para que el maestro y el alumno puedan desarrollar diversas actividades aprovechando la tecnología y ayudando al desarrollo académico de una manera novedosa e interactiva, eficientando el uso de los espacios físicos en las instituciones y de los tiempos, tanto de docentes como de alumnos, al mismo que permite cumplir con los objetivos de los Programas Institucionales de Tutorías y educativos en general.

El desarrollo de las Tecnologías ha hecho posible la creación de diversas herramientas y recursos pedagógicos. Esta combinación entre aula presencial y virtual significa una verdadera mejora para la práctica docente ya que abre nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de esta herramienta permite al docente, la creación de nuevos materiales didácticos autónomos, publicados en la red Internet, y con todas las posibilidades de actualización y revisión instantánea.

Con la finalidad de obtener mejores resultados se pretende conformar equipos multidisciplinario: docentes, programadores web, asesores, estudiantes, etc.; para el desarrollo sostenido de nuevas tecnologías. El uso de estas, tiene que ser vista como un complemento de las clases presenciales (que es el enfoque de este trabajo), ya que esto permitirá la profundización de los temas ofrecidos por el docente.

Se tiene proyectada la implementación de esta plataforma en dispositivos móviles y hacerla extensiva a las instituciones de educación media superior de la Región.

Referencias.

1. UNESCO, Paris. Declaración Mundial Sobre Educación. (1998)
2. ANUIES, La Educación Superior en el Siglo XXI; Líneas estratégicas de desarrollo, Una propuesta de ANUIES. (2001)
3. Gobierno de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
4. DGEST. Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2013-2018. 2014
5. DGEST. Cuaderno de Trabajo de Tutoría del Estudiante del SNIT. 2012
6. DGEST. Manual del Tutor del SNIT.2013

USO DE LA TECNOLOGIA EN EL AULA

La usabilidad de la computadora en la asignatura tecnológica

Dr. Gregorio Sánchez Ávila

Docente-Investigador

Gregorioavila5917@gmail.com

Eje temático: **Ciencia e Investigación**

Servicios Educativos Integrados al Estado de México

Escuela Secundaria Técnica 6 y Escuela Secundaria Técnica 4

Municipio de Tlalnepantla de Baz

Estado de México, México

RESUMEN

Un problema latente en educación secundaria que afecta tanto a los alumnos como a los docentes del sistema educativo se refiere a la tecnología en el interior del aula. Proporcionar un recurso en clase en beneficios de ellos, de gran utilidad que incremente sus habilidades en el diseño y manufactura asistida por computadora.

*De esta forma se está limitando al alumno el acceso a una tecnología integrada a los esquemas marcados en el programa de estudios 2011 en las asignaturas tecnológicas. El propósito de este artículo de compartir a los docentes que disponen de un ejemplar que le permitan de un mejor aprendizaje más profundo. El **Uso de la Tecnología en el Aula II**, ofrecer a los docentes un ejemplar accesible los temas presentados del programa de estudios en el uso de las TIC sobre el diseño e innovación de procesos de manufactura asistida por computadora y el desarrollo de la manufactura empleando software profesional, desde el inicio del proyecto hasta su culminación con la pieza terminada. El libro muestra el recorrido desde la incorporación de las máquinas-herramienta y las computadoras hasta los avances tecnológicos mencionados en el plan de estudios 2011 de la asignatura tecnológica y permite al docente conocer y ampliar sus conocimientos de la evolución de manufactura desde su inicio hasta hoy en día. Este volumen se considera algo diferente en comparación con otros relacionados al área de manufactura y los programas (software) de CAD/CAM están enfocados a los niveles de educación media superior y superior, que no hacen mención a la educación básica por considerarla poco importante o tener desconocimiento de la capacidad que pueden tener los alumnos.*

INTRODUCCIÓN

El programa (software) educativo en la actualidad se ha caracterizado como un valioso recurso en el aprendizaje y continúa desarrollándose una diversidad de herramientas computacionales en beneficio de la educación básica secundaria con el uso de computadora. El uso de ellas de diversa índole y que abarca a todas las áreas del conocimiento. En el presente artículo nos avocaremos a las asignaturas tecnológicas o actualmente se le llama laboratorios de tecnología concretaremos de manera específica que utilizan la representación gráfica, incluida la geometría en la que se divide en: plana o Euclidiana, del espacio, descriptiva y la analítica, esta última se estudia en el nivel medio superior. Cuentan con un software matemático que permite dibujar figuras en función de sus relaciones geométricas y no de su apariencia, sus construcciones son

dinámicas que le permite interactuar (mover, modificar) con las construcciones realizadas. Como el de uso general orientado a la enseñanza con facilidades gráficas como: **Logo, Cabri 2D y 3D, Geogebra, Cinderella, Sketchpad, Geonext, Matlab II, Calques 3D**, para realizar una infinidad de ejercicios y comprobar su usabilidad y valorar sus alcances y limitaciones que tiene cada uno.

Todos los anteriores están basados en los sistemas de coordenadas planos cartesianos que nos permitirán a los alumnos orientarlos adquiri nuevos conocimientos de los software profesionales de diseño asistido por computadora (**CAD**) en **2D** y en **3D**, entre los que figuran el **AutoCad, Solidworks, CATIA**. La manufactura asistida por computadora (**CAM**), integrándose ambas se le conoce como **CAD/CAM** tenemos al Mastercam. Tomando en consideración los propósitos establecidos en el programa de estudios 2011 de educación básica secundaria técnicas en tecnología de la producción citaremos dos de ellas por ser afines que son: Diseño Industrial y maquinas Herramienta y Sistemas de Control. Establece el uso de las TIC, como fuente de información para la innovación en los procesos de diseño y manufactura de productos técnicos (2011, p.7), menciona “Las asignatura tecnológica pretende una visión amplia del campo de estudio al considerar los aspectos instrumentales de las técnicas, sus procesos de cambio, gestión e innovación y su relación con la sociedad y la naturaleza; además, recurre a la participación social en el uso, creación y mejora de los productos técnicos, así como de las implicaciones de estos en el entorno”. Lo establece el plan de estudios 2011, el desarrollo de las habilidades digitales (p. 68), “las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de los países, y cobra sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas. La UNESCO prevé que construir sociedades del conocimiento contribuye a los objetivos de desarrollo del milenio”

Lo anteriormente mencionado establece el uso de las **TIC**, como fuente de información para la innovación en los procesos de diseño y manufactura de productos técnicos empleando los sistemas **CAD/CAM** y el Control Numérico Computarizado (**CNC**).

En esta disertación discutiremos los ambientes manuales en la enseñanza del diseño industrial y la manufactura convencional y los ambiente computaciones que proporciona los software. Para llevar a cabo la praxis en el desarrollo de la manufactura con **Autocad, SolidWorks y Mastercam al CNC**.

Además de la necesidad y el interés de elaborar y presentar un volumen de apoyo para los docente para optimizar el uso de la computadora en el aula.

EL INTERIOR DEL AULA

El aula esa pequeña realidad que existe en la escuela es el punto de encuentro entre el docente y el alumno. Este es el único espacio de “encuentro”, “contacto” y “comunicación” que se integran en el proceso educativo y cada vez más complejo. Para crear un mejor contexto haciendo posible encontrar el camino del éxito y la huida del fracaso.

Con las innovaciones en la educación con el uso de la tecnología en el aula, hacen que el docente encuentre un abanico de posibilidades que van desde los recursos más simples hasta lo más sofisticados en computadoras.

Con la introducción de las TIC, su importancia incalculable tanto en el presente y futuro de la sociedad dentro del proceso educativo constituyendo un verdadero desafío para la

educación básica secundaria, al tener en cuenta que, cada día la informática avanza a pasos agigantados que amplía sus dimensiones en todas direcciones, extendiéndose con mayor fuerza en todas las ramas de la ciencia y la técnica.

El docente al poseer estas herramientas podrá tomar la decisión de seleccionar y utilizar la tecnología, que en muchas ocasiones lo hace de manera empírica como suele suceder basados en criterios y modas o en ofertas que presentan los fabricantes de equipos y costos software que lanzan año con año.

No obstante las limitaciones de recursos como consecuencias de la situación que atraviesa nuestro país no todos tenemos a disposición de esta tecnología, tenemos que ajustarlos al ámbito reducido de las instalaciones del plantel. No por ello se mantendrá estáticos, aprovechara al máximo estos recursos disponibles que se abordaran dos de las asignaturas como las matemáticas, ya que sin ellas no se podría demostrar una gran cantidad de fenómenos físicos, químico que existe en la naturaleza. Por último la asignatura tecnológica, que no puede desvincularse con la anterior. De no ser así, no estaríamos disfrutando de todos los avances tecnológicos en constantes cambios.

Tanto una como la otra tienen una gran incidencia en el desarrollo de la creatividad del alumno en los procesos conceptuales del pensamiento lógico, que le permita interpretar, elaborar y justificar el desarrollo de un proyecto hasta su conclusión. En el interior del aula existen dos ámbitos que constituyen un elemento fundamental en el proceso formativo de los alumnos, permitiendo desarrollar su capacidad creativa al realizar modelos a partir de la información obtenida por ellos mismos o sugerida por el docente y con ello lograr un proceso mental y explote su creatividad en la solución de problemas. Estos son los siguientes:

ÁMBITO MANUAL

La enseñanza para la geometría euclidiana en el aula, se emplean los instrumentos como son: de trazo y de medición. El primero tenemos el compás, las escuadras, el curvígrafo o pistola francesa para dibujar curvas. Lo segundo se encuentra el transportador, regla graduada y el escalímetro. El uso del papel milimétrico, calculadora electrónica. Estos nos permite trazar rectas que pasen por dos puntos y prolongarlas, perpendiculares a una recta dada en un punto determinado, la medición de longitudes, trazar rectas paralelas, el punto de intersección de dos rectas no paralelas, medir y trazar ángulos con el vértice en un punto especificado su valor angular, trazar círculos y arcos de círculo, como construir un triángulo con lados de longitud determinada construir un cuadrado con lado especificado, construir paralelogramos, polígonos regulares, polígonos irregulares cuyos vértices están predeterminados, trazar tangentes a círculos que pasen por un punto determinado, cuadriláteros con lados especificados en posiciones determinadas, construir polígonos regulares, construir curvas con por ejemplo parábolas, elipses, senoides.

ÁMBITO COMPUTACIONAL

Recuperando los conocimientos previos de los alumnos en los temas de matemáticas en el uso de la computadora empleando diversos software en los que se encuentran: **Logo, Cabri plus, Cabri 3D, Geogebra y Calques 3D.**

De los anteriores se tomaron dos que es **Logo y Calques 3D**, son paralelos a los programas de diseño asistido por computadora, posibilitando que vea construcciones geométricas de diferentes puntos de vista y le permita un abordaje más intuitivo, una

mejor comprensión de la geometría Euclidiana y del espacio. Empecemos por el primero para el sistema bidimensional y el más simple que es Logo es un lenguaje de computadora lo suficientemente abierto y sugerente para elaborar proyectos, modificarlos y mejorarlos mediante un proceso interactivo. Está orientado al aprendizaje y está ligado a las teorías del suizo Jean Piaget. Su principal creador ha sido Seymour Papert estuvo trabajando con Piaget y compartía gran parte de sus ideas sobre la educación. Así podríamos decir que el fundamento teórico de los trabajos de Papert y que dan todo su sentido a Logo son: *"Lo que un individuo puede aprender, y cómo lo aprende, depende de los modelos con que cuenta. Esto plantea, a su vez, la cuestión de cómo los aprendió. De tal modo, las "leyes del aprendizaje" deben referirse al modo en que las estructuras intelectuales se desarrollan una a partir de otra y a cómo adquieren, en el proceso, forma tanto lógica como emocional"*. Pero quizá sea más comprensible y gráfico tal y como lo explica él: *"El niño asimila los conocimientos de la misma forma que asimila el alimento; el aprendizaje, como proceso, se puede comparar a la transformación que sufre el alimento asimilado. El niño asimila conocimientos constantemente por medio de esquemas que se mantienen hasta el momento en que resulta necesario sustituirlos con otros esquemas nuevos, porque los anteriores se han vuelto insuficientes. Toda información nueva se compara con el esquema que el niño se ha creado y éste tiene validez hasta que aguanta la comparación; cuando ya no es así, se tiene un desequilibrio que implica la necesidad de volver a equilibrar, a reorganizar la estructura cognitiva"*.



Piaget (citado Briones 2008) "La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras cognoscitivas en evolución o ya acabadas en el organismo"

Este tipo de aprendizaje activo realiza las enseñanzas, en palabras de Benjamín Franklin "Me dices lo olvido, Me enseñas lo recuerdo, Me Involucras o Aprendo".

Papert invirtió años al estudio de las posibilidades de la informática en la educación. Como resultado de su trabajo nació el **Logo** que es un método para dialogar con el ordenador, basado en un número relativamente pequeño de instrucciones básicas, con las que el usuario lleva a cabo el programa.

En este sentido, es un lenguaje de procedimiento. Indicando órdenes, las funciones llamada "primitivas graficas" por su creador son entidades que sustituyen a los instrumentos tradicionales como regla, compás, transportados, etc. Cada entidad se ejecuta mediante una sola orden.

La tortuga así llamado por él, es un triángulo orientado que puede comandarse desde el teclado de la computadora, desplazándola por la pantalla, de modo que el alumno puede realizar líneas con el uso de comandos ejecutados de modo. Es una útil herramienta para su desarrollo su inteligencia lógico-matemático y espacial (Gardner 2007). Si se toma en cuenta que la versión esta en español. También Gros (1997) menciona dos de las cuatro clasificaciones que son:

-  Practica y ejercitación: ejercitación de una determinada tarea una vez que conocemos los contenidos. Ayuda a adquirir destreza.
-  Simulación: proporciona entornos de aprendizaje similares a situaciones reales.

Papert considera que en el uso de la computadora, es este quien controla al alumno, mientras en el ambiente **Logo** es el alumno quien toma las riendas y "programa", que controle la computadora. Esto que parece tan simple conlleva un cambio substancial en el concepto de la educación. El fundamento está en que el alumno se convierta en un

"epistemólogo" como le gusta decir, es decir, desarrollar el pensamiento y se hacen conscientes de la forma en que construyen las nuevas ideas y su aprendizaje. Indicarle a la tortuga a realizar un movimiento primeramente, hacerlo mentalmente y transferir esa reflexión a la pantalla, con lo cual ya se está llevando a cabo una reflexión sobre las propias acciones y los propios pensamientos.

Como sabemos que el verdadero constructor de un aprendizaje es quien aprende y no quien enseña, es aquí donde se hace consciente de ello y disfruta. Menciona Bruner (citado en Ferrini 1991) "El aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo organiza y construye a su manera".

De esta forma el aprendizaje es más autónomo y autodirigido y deja de ser consecuencia de una situación en la que sólo se escuchan explicaciones. Para Weltrop (citado en Ferrini 1991) "aprendizaje es el proceso de adquirir un cambio permanente en la comprensión. Esta supone información, conocimiento, modificación de actitudes, desarrollo de capacidades y destrezas por medio de la experiencia". La ventaja de trabajar de esta manera establecerse como necesidad la reflexión sobre el "pensamiento" propio, hacia la tortuga y su representación posterior, facilitando la expresión de sus pensamientos, su capacidad que tanto su quejan que supuestamente carecen los alumnos.

Marabotto (citado Fernández, 2007) "Al docente le corresponde explorar y valorar cómo interactúan estos medios con el aprendizaje, que efectos producen en el estilo cognitivo de los alumnos, como elegir los más adecuados y disponer una experiencia significativa para su utilización como herramienta en situaciones enseñanza-aprendizaje"

La ventaja de trabajar establecerse la necesidad la reflexión sobre el "pensamiento" propio, en la tortuga y su representación posterior, se facilita la expresión de los pensamientos, capacidad de la que tantas veces nos quejamos que carecen nuestros alumnos.

Al alumno, utilizando estas órdenes básicas, puede llegar a familiarizarse con la geometría plana, los sistemas de coordenadas, o incluso conceptos más abstractos, como variable, que vivirá como propio y que sabrá perfectamente de donde han salido, "de su cabeza". Esos conceptos siempre serán significativos para él y además él mismo se sentirá más "significativo" como constructor que es de su propio conocimiento. Lo que está aprendiendo le está dando poder gráfico, siendo un elemento motivador fundamental, y además una ayuda para mejorar su atención, capacidad de concentración y de anticipación, así como para un mayor desarrollo de su intuición.

Se trata, en definitiva, de aprenda a pensar y reflexionar sobre lo que hace, "haciendo" de forma creativa. Con los resultados obtenidos, que serán visibles, por lo que el trabajo realizado es de enorme trascendencia y los alumnos muestran entusiasmo ante los nuevos retos.

Menciona Freire (2007) "...en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a las situaciones existentes concretas. Por el contrario, aquel que es <<llenado>>, por otro, de contenidos cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende"

Por supuesto conlleva a cometer errores, pero como sabemos que "de los errores se

aprende" y que es preciso el error y la corrección para afianzar y aclarar los conceptos y sus límites. Pero la experiencia docente nos enseña de que los alumnos son muy propensos a borrarlo todo una operación cuando se llegan a equivocar y empiezan de nuevo.

Es impulso natural de ocultar sus errores sabiendo de antemano que se les valora sólo por los aciertos y los no aciertos. Por lo que no debería ser así, ya que localizar y razonar sobre los errores nos enseña mucho. Menciona Martí (1992) "Papert enfatiza la necesidad de partir de experiencias concretas y conocidas. Sin embargo, las diferencias individuales al utilizar Logo para resolver un mismo problema pueden hacer que las diferencias sean muy notables.

Ahora pasemos al Calques 3D que es un software de destinado al aprendizaje de la geometría espacial creado por Nicolás Van Labeke en 1999.

El alumno tiene la posibilidad de ver, observar y comprender el espacio tridimensional, modificando el sistema de referencia espacial, escogiendo la perspectiva y modificando el punto de vista del observador. Se puede realizar construcciones dinámicas de figuras geométricas, explorar y descubrir las propiedades geométricas de estas figuras, deformándolas a través del "arrastrar" de algunos puntos (Van Labeke, 1998).

La Interfase permite un acceso intuitivo y adaptable, así el alumno no necesita tener preparación especial para utilizarlo y el docente puede decidir, de acuerdo con la actividad a desarrollar y cuales funcionalidades deben estar disponibles para el alumno. Menciona Urbina (citado en Sánchez 2014) "La resolución de problemas dependerá de cómo se presentan estos en un situación concreta, ya que han de suponer un reto, un desafío que incite a su resolución y propicie la transferencia del aprendizaje. Los postulados de Bruner están fuertemente influenciados por Piaget". Las actividades que estimulan la exploración y descubrimiento de invariantes son realizadas a través de experiencia visuales. La construcción del conocimiento en los alumnos a través de la investigación, exploración y descubrimiento, usando los diferentes recursos disponibles que sirven de soporte para sus acciones mentales (Alves & Soares, 2003).

"Lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos, es que se ayude a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica más adecuada al pensamiento". También menciona "Es posible enseñar cualquier cosa a un niño siempre que se haga en su propio lenguaje" (Araujo y Chadwick, 1988, pp. 40-41).

Según Vergnaud (1985), "El concepto de representación es fundamental para analizar la formación de concepciones y competencias, así como para analizar la formación y procesos de transmisión del conocimiento. Él considera esencial la relación del sujeto con el mundo real, pues es a partir de allí que este pone a prueba sus representaciones y concepciones".

Lo anterior expuesto, menciona los alcances que tiene cada uno de estos programas utilizados en la asignatura de matemáticas, muy interesante permitiendo desarrollar la creatividad, a través de la enseñanza, lo que se puede contribuir a una mejora moderada del pensamiento y la actitud creativa.

Estimular las capacidades, actitudes, estilos y estrategias, el desarrollo del sentido y el gusto por lo original y lo propio, la autonomía, el pensamiento crítico, la actitud investigadora e inquisitiva, la consideración de diversas alternativas, despertar la imaginación, la independencia de criterio.

USO DE LA TECNOLOGIA EN EL AULA

Con todo lo argumentado tomar la decisión de escribir el presente artículo para dar respuesta a una interrogante que se convierte en palabra escrita acerca de un tema educativo relacionado con la informática, la matemática y la representación gráfica. Sus implicaciones conceptuales, teóricas y epistemológicas. Como una manera de transmitir los saberes con la computadora en el aula que lo plantean en los **Programas de la SEP 2011** el uso de programa profesionales, que anteriormente eran impensables para fines didácticos como herramientas de aprendizaje, la manera de utilizarlos adecuadamente con el apoyo de literatura adecuada, accesible y de fácil comprensión que nos permita trabajar con ellos de forma rápida y eficiente con los alumnos para la realización de todo tipo de diseño en un menor tiempo de ejecución.





Conocer los diferentes medios, sus tecnologías y sus aplicaciones educativas, a través de la identificación de los elementos teóricos que justifiquen esta incorporación, para integrar su uso en forma pertinente en la práctica docente.

Lo que llevo a la elaboración de un volumen basado en la necesidad de disponer de literatura accesible y su alcance que le permita al docente un conocimiento más profundo de los temas presentados en el programa de estudios 2011 de tecnología de la producción en el uso de las TIC sobre diseño e innovación de procesos de manufactura asistida por computadora aplicado software profesional, desde su inicio del proyecto hasta su culminación con la pieza u objeto terminado. El libro muestra un recorrido desde la incorporación del diseño asistido por computadora, la manufactura asistida por computadora. La evolución de la manufactura sus inicios hasta nuestros días. Se considera algo diferente en comparación con otros relacionados al tema están enfocados a los niveles de educación media superior y superior. No hacen mención a la educación básica secundarias por considerarla poco importante o tener desconocimiento de la capacidad que tiene los alumnos. Eso por un lado por el otro el costo de literatura especializada en ocasiones esta fuera de su alcance y en mucho de los casos en su idioma original con en inglés.

Se buscado la simplicidad para hacer una exposición de los aspectos considerados decisivos dentro del tema. Para ello despejemos la incógnita.

¿Qué es la usabilidad?

Un sistema informático es usable cuando puede utilizarse para realizar una determinada tarea de forma eficiente. Centrándonos en las aplicaciones que nos interesan, se podría decir que es usable cuando:

-  resulta fácil de aprender y recordar
-  permite realizar las tareas para las que fue diseñado de forma rápida y sencilla
-  genera pocos errores
-  proporciona una experiencia subjetivamente agradable

Es lo que se pretende en cada uno de los capítulos se han elaborados en donde los puntos correspondientes a cada uno de esos aspectos, de manera que el lector no se sorprenda por la fragmentación temática en apariencia que se presenta en este volumen. Los contenidos se mencionan a continuación:

LA INCOPORACION A LA ASIGNATURA TECNOLÓGICA EN EL USO DEL “AUTOCAD”

a) **Fundamentación de la signatura.**

Una de las actividades más importantes del diseño industrial y arquitectónico, tiene como base el dibujo. En la actualidad el realizar todo trabajo sobre papel tiene un costo a la mínima modificación involucra un dibujo completamente nuevo. Con la utilización de las computadoras, costos en calidad de presentación y muchas otras características tendieron a mejorar a favor del usuario. El dibujo convencional la precisión depende mucho de la habilidad, vista del dibujante y los lápices utilizados. Si comparamos un dibujo en AutoCad tiene una posición exacta, mayor amplitud para mostrar con todo detalle y altamente precisos. Es más rápido que el realizado en el restirador o tablero de dibujo. Una vez terminado en su totalidad, este se guarda en un archivo con el propósito para ser utilizado las veces que sean requeridos para modificarlo, copiarlo, imprimirlo según sea requerido.

El AutoCad facilita con rapidez y eficiencia gracias al conjunto de herramientas con una funcionalidad superior para el desarrollo de proyectos tanto industriales como arquitectónicos.

La amplia gama de medios tecnológicos que actualmente se utilizan en la educación ocupa un lugar importante basándose en las computadoras, éstas poseen un potencial para mejorar y enriquecer en el plano educativo. Las computadoras tienen influencia en la enseñanza bajo dos condiciones:

 **Curricular**

 **Aprendizaje**

Ambos tienen la intención de reforzar la educación creando en los alumnos más activos en la búsqueda de información y permitiendo al docente una enseñanza más flexible e interactiva. Esta propuesta metodológica de enseñanza basada en la aplicación de este software para lograr un incremento en la calidad en el aprendizaje en los alumnos de educación secundaria. Complementar con este recurso a la clase tradicional que se imparte en las aulas. Un excelente apoyo en donde la combinación de métodos (tradicional-tecnológico) vendrá a fortalecer el aprendizaje, propiciando con esto el lograr de alumno más integral y acorde a una realidad donde las exigencias hoy en día son mayores. Como toda disciplina es fundamental en la formación para los alumnos, que pretende desarrollar sus capacidades de crear sus diseños a partir de la información obtenida por ellos mismos o sugerido por el docente permitiendo incrementar su creatividad para lograr un proceso mental, en los alumnos que deben conocer y aplicar las herramientas en el dibujo por computadora. Debido a la naturaleza de la materia se inicia con sesiones guiadas y posteriormente con prácticas individuales y en equipo con el propósito de elaborar sus propios proyectos.

En este proyecto es la incorporación en la educación básica en secundaria, además de señalar sus aspectos que tienen que ser necesariamente tomando en cuenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea significativo, haciendo hincapié que los recursos son útiles y/o necesarios para la práctica del diseño industrial y arquitectos, es el AutoCad es el más propio y sustituye el restirados, escuadras, lápices estilógrafos, etc., etc. Haciendo realidad el proyecto sin lidiar los obstáculos presentados con las limitaciones del tablero. Sin las tediosas tareas de trazos, borrones, manchones de tinta, el empezar de nuevo cuando se realiza modificaciones o ajustes posteriores una vez concluido en su totalidad. Con los consecuentes dolores tanto de cabeza como de espalda y la resignación frente a un resultado inesperado.

Para los que inician a dibujar, el nombre de AutoCad no les dice nada, como todo sistema informático destinado a asistir al diseñador en sus aquellos trabajos específicos del dibujo técnico.

Autocad permite ordenar y procesar la información conforme a las características del objeto material. En el caso de una pieza mecánica y planta arquitectónica. Citando a Paulo Freire:

“La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entregan y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto.

Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente.

El docente que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo y envejeció y se “dispone” a ser sobreasado por otro.

Enseñar, aprender e investigar lidiar con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento aun no existente. La “dodiscencia” –docencia-discencia- y la investigación, indivisible, son así practicas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico”.

El desarrollo de la educación y la tecnología exigen a las instituciones educativas y en especial en la educación básica secundaria modifica substancialmente, a través de los cuales maneja su proceso de información, sus esfuerzos docentes, de investigación y de organización.

La asignatura de cómputo contribuye a la modernización y mejoramiento de la enseñanza al incorporar las técnicas del procesamiento electrónico de datos a la curricular integrado así, una herramienta versátil y flexible al ambiente educacional.

La asignatura de cómputo está concebida para ayudar a los estudiantes sin experiencia en cómputo a aprender mientras realiza ejercicios.

La importancia de la asignatura de cómputo posibilita a los participantes a desarrollar la capacidad de comprender y manejar los problemas que plantea el desarrollo científico y tecnológico en la actualidad.

LA INCOPORACION A LA ASIGNATURA TECNOLÓGICA EN EL USO DEL SOLIDWORKS

1) Introducción

Es un programa de Diseño Asistido por Computadora para modelado mecánico desarrollado en la actualidad por SolidWorks Corporation, una subsidiaria Ssassult Systems (Francia) emplea el sistema operativo Microsoft Windows.

Es un modelador de sólidos paramétrico. Fue introducido en el mercado en 1995 para competir con otros programas CAD, como Autodesk Mechanical Desktop, AutoCad y ArchiCad. El programa permite modelar piezas y conjuntos y planos técnicos como otro tipo de información necesaria para la producción. Es un programa que funciona con

base en las nuevas técnicas de modelado con sistemas CAD. El proceso consiste en trasvasar la idea mental del diseñador al sistema CAD, "construyendo virtualmente" la pieza o conjunto. Posteriormente todas las extracciones (planos y ficheros de intercambio) se realizan de manera bastante automatizada.

La empresa SolidWorks Corp. fue fundada en 1993 por Jon Hirschtick con su sede en Concord Massachusetts y lanzó su primer producto, SolidWorks 95, en 1995. En 1997 Dassault Systems, mejor conocida por su software CAD, adquirió la compañía. Actualmente posee el 100% de sus acciones y es liderada por Jeff Ray.

En un mundo globalizado en la actualidad (2014), el mercado mundial y otras organizaciones altamente competitivas requieren personal bien preparado y actualizado, labor que recae en las instituciones educativas desde la básica hasta la superior. En estos tiempos cambiantes ha alcanzado hasta niveles de maestría y doctorado.

SolidWorks es un método de diseño de productos y procesos que utiliza el poder de la computadora; cubre varias tecnologías automatizadas, como son los gráficos para examinar las características visuales de un producto y evalúa el diseño una vez concluido. Que van de piezas de acero, piezas de plástico hasta carrocerías de vehículos, pasando por una amplia gama de productos.

A continuación se muestra una serie de lecciones secuencias que el docente elaborara tanto en la adquisición de conocimientos este software que valorara el alcance, las posibilidad y capacidades de los alumnos, sin olvidar y tomando en cuenta el ámbito reducido de las instalaciones con que cuenta el plantel educativo.

a) Crear y guardar un documento de pieza

1. Haga clic en **Nuevo** (Barra de herramientas Estándar).
 2. En el cuadro de diálogo **Nuevo documento de SolidWorks**, haga doble clic en **Pieza**.
- Para ver una descripción de la interfaz de usuario de SolidWorks, consulte el tema *Perspectiva general de la interfaz de usuario* en la *Ayuda de SolidWorks*.
3. Haga clic en **Guardar** (barra de herramientas Estándar).
 4. En el cuadro de diálogo, escriba **Tutor1** en **Nombre de archivo**.
 5. Haga clic en **Guardar**.

b) Crear la base

La Extrucción de un rectángulo con una esquina en el origen y acotado como se muestra.

Croquizar la base

1. Haga clic en **Extruir saliente/base** (en la barra de herramientas Operaciones). Aparecen los planos Alzado, Planta y Vista lateral, y el cursor cambia. Observe que a medida que mueve el cursor sobre un plano, se resalta su borde.
 2. Seleccione el plano Alzado. La visualización cambia para que el plano Alzado se oriente hacia usted. Los comandos de la barra de herramientas Croquis aparecen en el Administrador de comandos. Se abre un croquis en el plano Alzado.
 3. Haga clic en **Rectángulo** (barra de herramientas Croquis).
 4. Mueva el cursor al origen del croquis
 5. Haga clic en el origen y arrastre el cursor hacia arriba a la derecha. Observe que muestra las cotas actuales del rectángulo.
- No es necesario que sea exacto con las cotas.

6. Suelte la herramienta **Rectángulo**.

c) Acotar la base

1. Haga clic en **Seleccionar** en la barra de herramientas Estándar.

Los lados del rectángulo que están en contacto con el origen son negros. Como se inició el croquis en el origen, el vértice de estos dos lados coincide automáticamente con el origen, como muestra el símbolo. Esta relación restringe el croquis.

1. Arrastre uno de los lados azules o arrastre el vértice para ajustar el tamaño del rectángulo.
2. Haga clic en **Cota inteligente** (Administrador de comandos Croquis).
3. Seleccione la arista superior del rectángulo.
4. Haga clic por encima de la línea para colocar la cota. Aparece el cuadro de diálogo Modificar.

¿Qué ocurre si el cuadro de diálogo Modificar no aparece?

1. Establezca el valor en **120**.
2. Haga clic en El tamaño del croquis se ajusta para reflejar la cota de 120 mm.

5. Haga clic en **Zoom para ajustar** (barra de herramientas Ver) para mostrar el rectángulo completo y centrarlo en la zona de gráficos.

6. Repita los pasos 2-6, con una línea vertical, y establezca la altura del rectángulo en 120 mm.

Ahora el croquis está completamente definido, como indica la barra de estado en la parte inferior de la ventana de SolidWorks.

d) Extruir la base

1. Haga clic en **Salir del croquis** (barra de herramientas Croquis).

El Property Manager **Saliente-Extruir** aparece en el panel izquierdo, la vista del croquis cambia a **Trimétrica** y aparece una vista preliminar de la extrusión en la zona de gráficos.

2. En el Property Manager, en **Dirección 1**:

Seleccione **Hasta profundidad especificada** en **Condición final**.

ò Configure la **Profundidad** en **30**.

3. Haga clic en el icono con una palomita.

La nueva operación, **Saliente-Extruir1**, aparece en el gestor de diseño del Feature Manager en la zona de gráficos.


Presione la tecla **Z** para alejar o las teclas **Mayús+Z** para acercar.

e) Agregar el saliente

Compruebe ahora el modelo. Si no es correcto u omitió pasos anteriores, abra una versión correcta antes de continuar:

-  Compruebe el modelo.
-  Abra un modelo que sea correcto y esté listo para esta operación.

f) Tarea

 Extrucción de un saliente que esté centrado en el modelo y acotado como se muestra.

 Instrucciones Siguiente tarea (Cortar el taladro)

Con lo anterior se trabajará con la interfaz Modelado 3D en SolidWorks. Aprenderá a alternar entre la manera clásica y la vista Modelado 3D y el alumno comprobará la

versatilidad al utilizar esta valiosa herramienta que al igual que con Autocad y Mastercam una visión más amplia que con los recursos convencionales que ha trabajado habitualmente en el ámbito reducido de las instalaciones del plantel. Es donde el docente como protagonista de la transformación educativa, más que emisor de información es el fomentar la curiosidad intelectual, las habilidades en el interior del aula la generación de aprendizajes. Así como, la actitud frente a ellos que el aprendizaje sea significativo.

Menciona Escolano (1996), al definir al docente en la actualidad, lo hace en torno a tres fases:

1. El aprendizaje de los alumnos, así como su desempeño como docente relacionada con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación
2. Los aspectos éticos y socializadores del docente, actitudes y otras pautas de conducta que exhibe o vincula, constituye un marco de referencia normativa para los alumnos en su formación.
3. Vincular las necesidades de autorrealización de los alumnos en su formación con los conocimientos previos desarrollando sus habilidades, y como enfatizar el papel del docente en su proceso de aprendizaje.

A continuación se mostrarán los alumnos ponen en práctica sus conocimientos y ejemplos de lo realizado utilizando SolidWorks.

LA INCORPORACION A LA ASIGNATURA TECNOLÓGICA EN EL USO DEL “MASTERCAM”

El uso de computadoras para el diseño geométrico y la generación de programas de CNC, permite la realización inmediata de cambios y resultados.

El CAD/CAM ha revolucionado el diseño mecánico y los procesos de producción, ahorra tiempo, recursos y costo de producción con sus respectivas eficiencias y seguridad.

El “MASTERCAM”, es un software que trabaja en ambiente Windows. Es la solución completa desde una simple hasta una compleja en diseño y manufactura.

Ofrece una herramienta poderosa para todas las necesidades, incluyendo la geometría y creación de superficies y generación de rutas de maquinado de las herramientas. Con esto elabora una doble base de datos eficiente y muy precisa.

Haciendo este software, fácil de usar, es rápido y reduce el tiempo de programación. Además de crear la geometría y prepara los detalles de ingeniería, tales: como acabados de impresión, graficación de trayectorias, códigos de CNC. Se menciona una breve información que es:

- ☐ EXTENSIÓN DE NUEVOS ARCHIVOS
- ☐ PLANOS DE LA HERRAMIENTA
- ☐ ORIGEN DE LA HERRAMIENTA

a) Extensión de nuevos archivos

*.**MC7**: Son archivos que incluyen información de herramientas y trayectorias de maquinado.

*.**TL7**: Son librerías de herramientas tales como velocidad del husillo, velocidad de avance de penetración y diámetros de las herramientas.

*.**MT7**: Son archivos para librerías de materiales, contiene información de los diferentes materiales que pueden ser maquinados.

b) Planos de las herramientas

En el menú secundario de “MASTERCAM”, el plano de la herramienta (Tplane) es el plano en que la herramienta alcanza y maquina la pieza. El plano de la herramienta es un plano en dos dimensiones que representa el sistema de coordenadas de la máquina (X, Y). Usted puede establecer el plano de la herramienta de muy diferentes maneras a su geometría.

c) Origen de la herramienta

El sistema de coordenadas del sistema utiliza una posición de base fija de “MASTERCAM”, el punto de referencia principal para toda geometría o trayectoria creada.

El origen de la herramienta se define el punto de referencia del plano de la herramienta (X0, Y0, Z0). El origen de la herramienta siempre es igual al origen del sistema o a menos que sea asignado.

Planeación del proceso de manufactura con CAD/CAM.

La aplicación de esta tecnología CAD/CAM, se realiza de las siguientes etapas:

1. Generación de dibujos de las piezas para manufacturar.
2. Selección de herramientas.
3. Generación de trayectoria de maquinado.
4. Simulación de trayectorias de maquinado en 2D y 3D.
5. Comunicación de programa CNC de PC a máquina CNC.
6. Realización de primera pieza.
7. Corrida de producción.

DESARROLLO DE LA MANUFACTURA EN UNA MÁQUINA DE CONTROL NUMÉRICO COMPUTARIZADO

a) Introducción

Puede pensarse que el control numérico de las maquinas herramienta fue concebido para mejorar los procesos. Pero esto no fue así, en realidad el control numérico dio solución a problemas técnicos surgido a consecuencia de diseño de piezas cada vez más difíciles de maquinar.

Sin embargo, en la actualidad las maquinas herramienta han perfeccionado tales procesos y por lo tanto, han aumentado la precisión y calidad a niveles difícilmente de superar.

El hombre que maneja una maquina convencional como el torno paralelo, vertical, revolver, fresadora vertical, horizontal y universal fabricar una pieza conforme a lo indicado en un dibujo o plano de fabricación. Jamás se imaginó que todas las operaciones manuales que realizan de manera rutinaria sean convertidas en instrucciones para ser realizados y proporcionadas por una hoja de trabajo. Estas ordenanzas controlan la secuencia de las operaciones, la selección de la herramienta apropiada. En ellas están determinadas las velocidades de rotación del husillo y el avance de cada una de las herramientas más adecuadas para alcanzar el objetivo esperado.

Estas máquinas especializadas son guiadas por dispositivos electromecánicos capaces de realizar una infinidad de operaciones específicas por medio de instrucciones bien cifradas por medio de un programa elaborado de manera manual o por medio de un

software como el Mastercam. Antiguamente se realizaba a mano y posteriormente se pasaban a una tarjeta perforada, cinta perforada o cinta magnética.

Estas trabajan en base a un sistema de coordenadas dependiendo de tipo de maquinaria, estas se le indican la dirección del movimiento del husillo con respecto a la pieza de trabajo.

Se realizara el desarrollo de la manufactura de una pieza iniciando con el dibujo realizado en AutoCad 2D, seguido en SolidWorks

b) Propósitos (Aprendizajes esperados)

Demostrar las etapas necesarias para la fabricación de una pieza en un centro de maquinado con el fin de introducir al alumno a estas nuevas tecnologías, para la realización de la actividad y alcanzar el propósito trazado, va depender mucho de la iniciativa para sus alumnos y del ámbito de las instalaciones del aula de informática y la capacidad de las computadoras. Como sabemos que no se cuentan con este tipo de maquinaria y que cuentan con las convencionales, solo se realizara la simulación como lo menciona el plan de estudios 2011 de tecnología, menciona que se realice visitas a una institución de educación media superior y/o superior de ser posible brinde las facilidades de realizarlo de manera física y alcanzar los aprendizajes sean significativo tanto en la parte docente como en el alumnado.

c) Interpretación del dibujo

Para efectuar el maquinado de una pieza es muy impórtate interpretar los dibujos, que eso depende la correcta asimilación de las formas de las piezas de trabajo.

También ayuda a comprender los procesos que se realizará, los puntos de localización para la programación, la selección de herramientas y otras funciones.

d) Definición de procesos

Con base en el dibujo de la pieza que se desea fabricar. Se elabora una lista de procesos de maquinado que nos permite seleccionar las herramientas más adecuadas para alcanzar el propósito esperado.

e) Selección de herramientas

Cuando se realice el listado de herramientas debemos indicar todas las características de cada una de ellas para efectuar la programación.

f) Simulación de programas

Una vez elaborado el programa en Mastercam se efectúa la simulación de la trayectoria de la herramienta o herramientas. La simulación se puede realizar de manera continua, o paso a paso.

g) Generación del programa CNC

Una vez seleccionada la herramienta, los parámetros de trabajo la máquina procede a realizar el programa para el centro de maquinado.

Es importante que los estudiantes se familiaricen con los ambientes analíticos y métricos. Para ayudar a hacerlo existen excelentes libros con un enfoque computacional. Sin embargo, no debemos abandonar los ambientes geométricos puros pues hasta que no se domine la “inteligencia artificial”, dichos métodos no han sido superados para la enseñanza del razonamiento y de actividades de importancia central en las matemáticas como la demostración matemática.

REFLEXIONES FINALES

La función de las computadoras incorporada a las nuevas tecnologías va más allá de una simple herramienta de apoyo en el desarrollo cognitivo y modificación del pensamiento de los alumnos desarrollando un aprendizaje significativo en la utilización de este tipo de softwares profesionales en la asignatura tecnológica de la educación básica secundaria. Indudablemente, el uso requiere una reflexión profunda del docente el empleo adecuado y eficiente.

En la actualidad, muchas personas disponen de computadoras personales, donde es factible representar en pantalla dibujos de perspectiva con diferentes aplicaciones útiles. La posibilidad de copiar la pantalla, con una impresora, aumenta el número de los usos de un dibujo.

Es de interés el presentar un material de apoyo para maximizar el uso de la computadora en el aula, como resultado de la labor de docente-investigación, la trascendencia en el aprendizaje y la relación con las teorías de la educación para sustentar lo aquí expuesto.

El no apropiarse de esta tecnología para la enseñanza es un grave problema frecuente en nuestro sistema educativo. Las causas que obstaculizan su utilización son de diferente naturaleza en desconocimiento de la potencialidad psicopedagógica que ofrecen son enormes que hace necesario romper las prácticas de antaño y desaparecer el temor al cambio a lo nuevo.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- 📖 Briones, Guillermo. (2008). Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación. *Epistemología*, Trillas, México, 1a. reimp.
- 📖 Fernández Muñoz, Ricardo. "Docencia e Investigación" *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo ISSN: 1133-9926 Número1 (versión digital) Año XXVI - Enero/Diciembre de 2001.*
http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/RicardoFdez.htm
- 📖 Freire, Paulo. (2007). *¿extensión o comunicación?, la conciencia en el medio rural*, Siglo Veintiuno Editores, México.
- 📖 Gardner, H. (2007). Estructuras de la mente, *La teoría de las múltiples inteligencias*, F.C.E., México, 6a.
- 📖 GROS, BEGOÑA (1997). Diseño y programas educativos. Ariel, Barcelona.
- 📖 Murray-Lasso, M.A. (2000). "Ambientes Manuales y computarizados en la Geometría Plana: Caso Logo" División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ingeniería, UNAM, Correo Electrónico: walpole@prodigy.net.mx
- 📖 SÁNCHEZ ÁVILA, GREGORIO. (2013). *Uso de la Tecnología en el Aula*, Palibrio, IN, EE.UU. 1a.
- 📖 _____ (2014). *Uso de la Tecnología en el Aula II*, Palibrio, IN, EE.UU. 1a.

David Israel Becerra Martín¹, Mario Marín Pavón², Yanko Mézquita Hoyos³
Eje temático: Ciencia, investigación, educación y arte como detonadores del desarrollo económico.

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CERCANÍA DOCENTE (CCD) COMO INSTRUMENTO COMPLEMENTARIO EN LA EVALUACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

El establecimiento y manifestación de la calidad docente resulta un factor de vital importancia tanto en la formación educativa, como en la creación y sustento del prestigio institucional. De manera general, se pueden encontrar convergencias entre los diferentes instrumentos utilizados para evaluar al docente que limitan la valoración de la labor a tres tareas, a saber: la planeación, la ejecución, y los logros cuantitativos de la enseñanza; dejando de lado el cúmulo de acciones que el docente implementa para conseguir determinado resultado en el estudiante, como son la comunicación y disponibilidad que se desarrolla entre el profesor y sus alumnos. El propósito de este trabajo fue elaborar un instrumento válido y confiable que pueda complementar la valoración y entendimiento del proceso educativo y con ello promover una evaluación más. La construcción y validación del CCD se realizó desde el enfoque positivista, y tuvo un alcance correlacional, debido a que en la última fase se estudió la relación lineal que el CCD mantenía con el instrumento utilizado en una universidad para evaluar a los profesores. A partir del análisis factorial se integraron tres factores, con 19 reactivos, con un alfa de Cronbach de .925; así mismo se observó que existía una relación positiva y altamente significativa ($r = .794$, $p < 0.01$) entre el CCD y el instrumento de evaluación de la universidad participante en el estudio. De tal modo que, es claro que tanto la valoración de la labor docente como del logro académico son afectados por factores que trascienden las tres tareas de la docencia y que mantiene una fuerte relación con la manera en la que el docente se compenetra con el estudiante. Sin embargo, resulta claro que el término es aún ambivalente y se puede confundir con algunos otros constructos psicológicos y educativos, de modo que conviene continuar delimitando el marco para realizar investigaciones más precisas y generalizables. Lo que se esboza en este trabajo es una de las nuevas vertientes en la línea de la evaluación, abierta a la investigación de los entusiastas del tema. Se recomienda realizar estudios que contribuyan a entender la relación entre la cercanía docente y el rendimiento académico de los estudiantes, e integrar un instrumento de evaluación docente que considere a la cercanía como un factor que de alguna manera influye en el resultado global del desempeño de la labor del profesor.

1 davidbecerramartin@gmail.com, México, Universidad Autónoma de Yucatán

2 mario.martin@uady.mx, México, Universidad Autónoma de Yucatán

3 yanko@uady.mx, México, Universidad Autónoma de Yucatán

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CERCANÍA DOCENTE (CCD) COMO INSTRUMENTO COMPLEMENTARIO EN LA EVALUACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Introducción

Las altas expectativas hacia la labor docente la colocan como una de las tareas sociales más importantes, de la cual se esperan los mejores resultados, de cara al desarrollo de los individuos, las familias y el país. Es por esta razón que el establecimiento y manifestación de la calidad docente resulta un factor de vital importancia tanto en la formación educativa de los ciudadanos, como en la creación y sustento del prestigio institucional (Arce, 2010). De esta manera, se espera que el desempeño docente rebase la simple transmisión de conocimientos hasta llegar a un estamento psicoafectivo.

Sin embargo, de manera general, en la praxis se pueden encontrar convergencias entre los diferentes instrumentos utilizados para evaluar al docente que limitan la valoración de la labor a tres tareas, a saber: la planeación, la ejecución, y los logros cuantitativos de la enseñanza; dejando de lado el cúmulo de acciones que el docente implementa para conseguir determinado resultado en el estudiante.

De esta forma, se hace evidente que la evaluación docente debe considerar algo más que la aplicación de las mismas encuestas que se han aplicado desde 1930, cuando surgieron los primeros instrumentos de valoración de la docencia. Es decir la evaluación debe ser una actividad que interese a toda la comunidad educativa, y que en su planeación contemple: la finalidad de la labor docente, diseño metodológico de la evaluación docente en función de la planeación y metodología didáctica, el dominio del contenido por parte del profesor, así como las actitudes del profesor y el contacto que pueda tener éste con los estudiantes (Arce, 2010).

En este sentido, García (2008) puntualiza con respecto a la evaluación de las actitudes, que es conveniente considerar la comunicación del profesor y disponibilidad que se desarrolla entre el profesor y sus alumnos. De este modo, la evaluación docente se presenta como una oportunidad para generar credibilidad educativa y gestionar lo relacionado a la mejora de la docencia, es decir, los resultados de las evaluaciones deben contribuir la retroalimentación del proceso educativo y al diseño de los programas de habilitación docente de las instituciones, siempre que pueda considerar al aprendizaje de los estudiantes como el resultado de una serie de acciones complejas que se entrelazan por medio de toda la persona del docente y no solo como una tríada de tareas.

Planteamiento del problema

En México son incipientes los trabajos que en los que se hace énfasis en los resultados del proceso educativo y en los factores que intervienen en él, así como en la construcción de escalas que evalúen globalmente el curso y desempeño docente, además de que los ya existentes no consideran los factores profundos (variables intervinientes) que impactan al estudiante en su proceso de formación (García, 2008).

Por lo cual, el propósito de este trabajo fue elaborar un instrumento que pueda complementar el entendimiento del proceso educativo y con ello promover una valoración más justa, considerando la comunicación y conductas de disponibilidad del profesor para con sus alumnos. Estas variables intervinientes están contenidas y descritas puntualmente en el constructo propuesto por el psicólogo social Mehrabian

(1967, 1968, 1969, 1970) denominado: *immediacy*; para describir las variables de comportamiento y comunicación verbal y no verbal, que se producen durante la comunicación interpersonal. En otras palabras, el nivel de cercanía física y psicológica que propicia el profesor, a través de la comunicación verbal y no verbal, que es percibida por los alumnos (Gorham y Christophel, 1990).

El uso de este constructo ha sido bien aceptado por múltiples investigadores, y ha sido entendido como cercanía (García, 2009) por ser más simple, coloquial y de uso cotidiano para connotar el concepto central del estudio. En los estudios realizados se ha estudiado la correlación entre la cercanía y la valoración que realizan los estudiantes del docente, y en todos los casos se ha encontrado que es positiva y significativa (Murray, 1983; Feldman, 1986; Gorham y Christophel, 1990; Jenkins y Downs, 2001; Wilson y Locker, 2008; García, 2009; Becerra, 2013). Todos estos autores recomiendan continuar desarrollando trabajos en los que se estudie la de cercanía como un factor que contribuye al éxito del proceso educativo.

Objetivo

El objetivo del trabajo fue construir y validar un instrumento cercanía docente que pueda ser utilizado como complemento en la evaluación docente.

Justificación

Se puede decir que la eficacia docente está constituida por una diversidad de conductas y actitudes que sobrepasan los límites de la cercanía y la calidez que el profesor propicia con sus alumnos; sin embargo, de ningún modo se pueden apartar los elementos afectivo e interpersonal en esta interacción. Al respecto, Wilson y Locker (2008) mencionan que resulta lógica la idea de relacionar la eficacia docente con la inmediatez o cercanía, y comentan que un buen docente que sea considerado como eficaz en su enseñanza no necesariamente tiene que ser cercano, cálido y amigable; sin embargo, un docente considerado como cercano es muy probable que sea considerado como eficaz por sus estudiantes.

En este sentido, el estudio de la cercanía docente aún no ha sido difundido y aceptado en el ambiente educativo, y como menciona el estudio de Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar (2012) existen vacíos presentes en la literatura que se refiere a la validez de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que los cuestionarios de evaluación, en efecto, consideran una noción general de calidad docente; sin embargo, omiten factores determinantes en la interacción de los agentes educativos, como son los rasgos, inteligencia y competencias emocionales que entre ellos se manejan.

Antecedentes de la evaluación

El concepto de evaluación ha sido uno de los más desarrollados, sobre todo a finales del siglo pasado cuando investigadores como Michael Scriven y Robert Stake sentaron las bases de esta actividad en las ciencias sociales; definiéndola como la determinación del mérito de algo o alguien, a lo que se agregó posteriormente la idea de que la evaluación debía ser cotidiana y ofrecer la capacidad de analizar los éxitos pasados, tratando de encontrar lo bueno y de lo malo en lo que se evalúa (Stake, 1975; Scriven, 1994; Preskill, 2008).

En este sentido, la aplicación de esta idea de evaluación a la valoración de la docencia condiciona el resultado por distintos elementos como la filosofía de la institución, el nivel educativo, la formación docente, los tipos de alumno; por lo cual, la

identificación del buen docente requiere de la contextualización de la práctica en la vida cotidiana del aula (Elizalde y Reyes, 2008). Este afán de búsqueda y valoración de la buena docencia, ha incrementado el interés en diseñar instrumentos y procesos formales que faciliten la evaluación que las instituciones realizan del desempeño de sus docentes en el aula, para contribuir al cumplimiento de las actuales políticas de rendimiento de cuentas a través de proporcionar una educación de calidad (Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar, 2012).

Es así que algunos investigadores han realizado esfuerzos por definir el campo de acción del docente, de modo que clarifiquen tanto los deberes como los indicadores de la calidad que deberán ser evaluados. Resulta interesante la coincidencia de fondo que existe entre las propuestas de Scriven (1998) y sus *Tareas del quehacer* del docente, desarrolladas a partir de las cuatro competencias, o los cuatro *Dominios* de Danielson (2013), o la propuesta de García y Rueda (2010) de la serie de competencias docentes, o las cuatro grandes esferas del perfil docente de Cisneros, Jorquera y Aguilar (2012); en todas ellas se manifiestan acciones que trascienden la tarea de preparar el material de clase, impartir la clase o evaluar de manera adecuada, y consideran la parte interpersonal, comunicativa e incluso afectiva que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, según García (2009, p. 6) “una reflexión cuidadosa sobre estas características docentes revela que la mayor parte de éstas constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza”, expresada de manera no verbal, y que se manifiesta por la actitud que asume una persona por su postura, contacto visual, movimientos o gestos, el uso del espacio, el contacto físico, tono vocal y expresiones faciales; que en total representa aproximadamente un 80% de la información transferida de persona a persona.

Durante los trabajos pioneros realizados por Mehrabian (1970) y Andersen y Guerrero (1989), se manifiesta que la cercanía del docente tiene un nexo con el aprendizaje afectivo, pero no con el aprendizaje conductual y cognitivo. Al respecto, Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011) mencionan que esto sucedió porque en esos momentos era incipiente la definición operativa de aprendizaje cognitivo y conductual; así mismo mencionan que las consecuentes investigaciones obtuvieron resultados diferentes debido a las modificaciones a la definición operacional de aprendizaje conductual y cognitivo.

Investigaciones como las de McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen y Barraclough (1996) y Baringer y McCroskey (2000) indican que mayores cantidades de cercanía no verbal del docente se asociaron con un mayor aprendizaje afectivo; que a su vez, aumenta la motivación y genera mayores deseos para inscribirse en otro curso en una materia similar; es decir, existe una percepción positiva del docente, al mismo tiempo que produce efectos positivos en los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Pribyl, Sakamoto y Keaten, 2004; Lee, 2007; Rocca, 2009). Además, estos estudios encontraron que cuando los alumnos tienen estrés debido a su vida escolar, los estudiantes que confiaron en los maestros tienen una actitud más positiva y constructiva, y más participación y más rendimiento en la escuela.

Método

Este trabajo se realizó desde el enfoque positivista, y fue de carácter no experimental, de tipo correlacional, debido a que se esperaba conocer la relación lineal

que el Cuestionario de Cercanía Docente (CCD) mantenía con el instrumento utilizado en la universidad para evaluar a los profesores. Finalmente, este estudio tiene un diseño transversal, ya que la información se colectó en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Al mismo tiempo del pilotaje se entregó el instrumento de evaluación docente, que se aplica cada curso, y que consta de 13 reactivos en la misma escala del CCD y que tiene una alta consistencia interna general, con un alfa de Cronbach de 0.905.

Participantes

La población que participó en el pilotaje del instrumento fueron los profesores de una licenciatura en psicología de la ciudad de Mérida, Yucatán; para lo cual se contó con sujetos con las siguientes características: profesores universitarios, de ambos sexos, sin un límite de edad, que imparten clases en las áreas de sociales y de la salud, en dicha universidad de modalidad privada de la ciudad de Mérida. El número total de profesores de la licenciatura mencionada fue de 37, de los cuales 15 son hombres y 22 mujeres. Para la colecta de los datos se consideró como informantes a los estudiantes de la licenciatura en la que dichos profesores imparten sus clases. La población de estudiantes fue de 795, repartida en dos turnos: matutino y vespertino.

La muestra de docentes se reunió considerando como estratos las áreas (salud y sociales) y el género dentro de cada una de éstas; para lo cual se balanceó el diseño seleccionando a 24 profesores, de los cuales 12 pertenecen al área de salud (6 hombres y 6 mujeres) y 12 al área de sociales (6 hombres y 6 mujeres). Para lo cual se ocuparon 24 grupos con un total de 525 estudiantes ($n=525$), de entre 18 y 49 años de edad ($X=21.73$) de los 8 semestres de la carrera.

Procedimiento de construcción

La construcción del instrumento tuvo tres fases: 1) revisión de la literatura e integración del CCD, 2) juicio de expertos en el campo de la investigación y la psicología, y 3) piloteó. Es así que la estructuración del instrumento se realizó con base en la propuesta de Gorham y Christophel (1990, p. 50) que las dividen en dos factores 17 conductas verbales y 6 conductas no verbales, para un total de 23 reactivos; con una escala tipo Likert de cinco puntos (nunca=0, rara vez=1, ocasionalmente=2, frecuentemente=3, muy frecuentemente=4), y los reactivos se dividieron en dos dimensiones: verbal y no verbal.

A partir de la revisión con los expertos, se realizaron adecuaciones de lenguaje, y redefinición de ítems, para integrar una escala de 20 reactivos de tipo Likert, de 5 puntos: nunca=1, rara vez=2, a veces=3, frecuentemente=4, siempre=5, distribuidos en dos factores.

Para el proceso de análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico para las ciencias sociales: IBM SPSS Statistics versión 20, con el que se corrieron los análisis que se discriminación y consistencia interna. Posteriormente, para explorar las relaciones entre la cercanía docente y cada uno de sus factores con el desempeño docente, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson correlacionando la suma de los puntajes totales del instrumento y de cada uno de los factores con las puntuaciones asignadas por los estudiantes al desempeño docente.

Adicionalmente, se recodificaron las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el CCD para clasificarlos en uno de tres grupos posibles de acuerdo a su percepción de la cercanía de su profesor: alta, media o baja. Un procedimiento similar se realizó

con las puntuaciones asignadas por los estudiantes al desempeño docente a través del Cuestionario de evaluación docente, clasificando el desempeño de los profesores en: alto, medio o bajo. Dichas recodificaciones se realizaron considerando las puntuaciones mínimas y máximas teóricas de cada uno de los instrumentos y considerando como punto de corte la media teórica para el nivel bajo, el punto medio entre la media teórica y las puntuaciones máximas para el nivel medio, y las puntuaciones entre dicho punto medio y el máximo para el nivel alto.

Discriminación, consistencia interna y fiabilidad; y análisis factorial

Para la realización de los análisis se corrió una primera revisión del CCD en la que se revisó el nivel de discriminación, correlación del elemento al total, la importancia general del reactivo y la consistencia interna general y se encontró lo representado en la tabla 1.

Tabla 1

Discriminación y consistencia interna del CCD de 20 reactivos

Reactivo	Discriminación	Consistencia Interna General (ALFA DE CRONBACH) = .928	
		Correlación elemento total	Alpha si se elimina el reactivo
1	.0001	.502	.923
2	.0001	.574	.921
3	.0001	.725	.918
4	.0001	.563	.922
5	.0001	.467	.923
6	.0001	.385	.924
7	.0001	.779	.917
8	.0001	.611	.920
9	.0001	.595	.921
10	.0001	.702	.918
11	.0001	.732	.917
12	.0001	.750	.918
13	.0001	.525	.922
14	.0001	.432	.925
15	.0001	.664	.920
16	.0001	.694	.918
17	.0001	.365	.927
18	.0001	.693	.919
19	.0001	.636	.920
20	.0001	.661	.919

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

Como se puede ver, cada uno de los veinte reactivos del CCD discriminó y mantuvo una alta consistencia interna para el instrumento; por lo que se procedió a realizar el análisis factorial, en el que se obtuvo una agrupación de tres factores en 17 iteraciones, que explicaron el 55.826 % de la varianza (Tabla 2).

Tabla 2

Especificación de factores y porcentaje varianza explicada

Factor	Definición Conceptual	Numero de reactivo	Varianza explicada
1	Comunicación verbal y no verbal	1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20	43.743 %
2	Conductas extra clase	8, 9, 13, 17	6.989 %
3	Fomento de la participación.	5, 6, 16	5.094 %

A partir de lo anterior, se identificó que el reactivo 14 no se agrupó en ninguno de los factores, utilizando el método de extracción de factorización de ejes principales. Por lo que se retiró el reactivo del instrumento y se corrió nuevamente la prueba de discriminación y consistencia interna, obteniendo los resultados que la tabla 3 muestra.

Tabla 3

Discriminación y consistencia interna del CCD de 19 reactivos

Reactivos	Discriminación	Consistencia Interna General (ALFA DE CRONBACH) = .925	
		Correlación elemento total	Alpha si se elimina el reactivo
1	.0001	.502	.923
2	.0001	.574	.921
3	.0001	.725	.918
4	.0001	.563	.922
5	.0001	.467	.923
6	.0001	.385	.924
7	.0001	.779	.917
8	.0001	.611	.920
9	.0001	.595	.921
10	.0001	.702	.918
11	.0001	.732	.917
12	.0001	.750	.918
13	.0001	.525	.922
14	.0001	.664	.920
15	.0001	.694	.918
16	.0001	.365	.927
17	.0001	.693	.919
18	.0001	.636	.920
19	.0001	.661	.919

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

Como se puede ver, cada uno de los veinte reactivos del CCD discriminó y mantuvo una alta consistencia interna para el instrumento; por lo que se procedió a realizar el análisis factorial, en el que se obtuvo una agrupación de tres factores en 11 iteraciones, que explicaron el 52.306 % de la varianza (Tabla 4).

Tabla 4

Especificación de factores y porcentaje varianza explicada

Factor	Definición Conceptual	Numero de reactivo	Varianza explicada
1	Comunicación verbal y no verbal	1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20	44.950 %
2	Conductas extra clase	8, 9, 13, 17	7.357%
3	Fomento de la participación.	5, 6, 16	5.251%

El método aplicado fue de extracción de factorización de ejes principales, con una convergencia ante la rotación de 11 iteraciones. Las correlaciones finales entre los factores del CCD se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Matriz de correlaciones entre los factores

Factor	1	2	3
1	1.000	.628	.567
2	.628	1.000	.277
3	.567	.277	1.000

A partir del análisis factorial se integraron tres factores, a saber: Relaciones con los alumnos durante las clases, Fomento de la participación activa de los alumnos en clase y Relaciones con los alumnos extra-clase. El CCD de 19 reactivos presentó una consistencia interna general más alta con un alfa de Cronbach de .925, en comparación con la versión inicial de 20 reactivos.

Resultados

Así mismo, se realizó una comparación entre las media, teórica y empírica, del Cuestionario de Cercanía Docente y se observaron puntuaciones de la media empírica de 70.735, superiores a los de la media teórica de 57.

Para estudiar la influencia de la cercanía docente en el proceso de evaluación de la docencia, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson calculando la correlación de la suma de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el CCD y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente (Tabla 6 y Gráfico 1).

Tabla 6

Correlación entre la suma total de puntajes obtenida por los alumnos en cercanía y en sus valoraciones sobre el docente

		Sumatoria evaluación didáctica
	Correlación de Pearson	.794**
Sumatoria cercanía	Sig. (bilateral)	.0001
	N	525

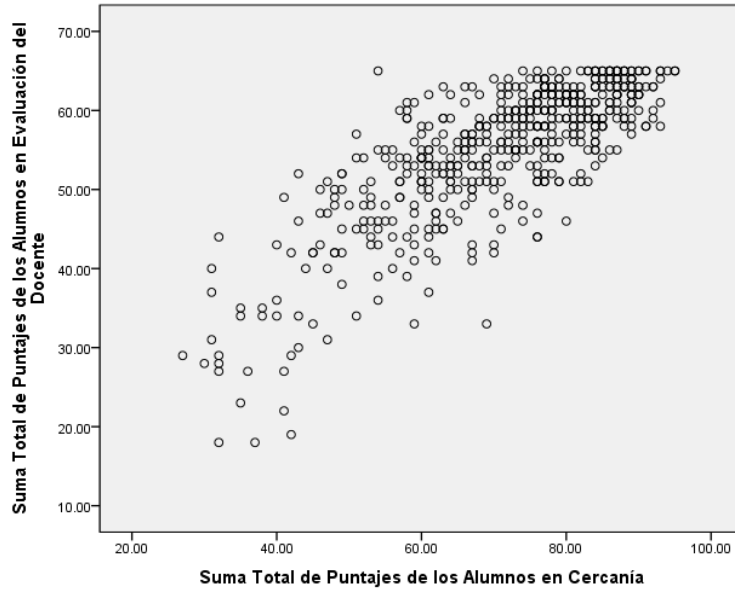


Gráfico 1. *Correlación entre la suma total de puntajes obtenida por los alumnos en cercanía y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente.*

Del análisis de la tabla 6 y gráfico 1, se observa que existe una relación positiva entre dichas variables, altamente significativa ($r = .794$, $p < 0.01$).

De manera análoga, para estudiar la influencia del factor Relaciones del docente con los alumnos durante las clases y el desempeño docente, se calcularon las correlaciones entre los puntajes del factor y las valoraciones dadas por los estudiantes al desempeño docente; tal como se muestra en la tabla 7 y gráfico 2.

Tabla 7

Relación entre el factor Relación del docente con los alumnos durante las clases y el desempeño docente

		Suma evaluación didáctica
Relaciones con los alumnos durante la clase	Correlación de Pearson	.793**
	Sig. (bilateral)	.0001
	N	525

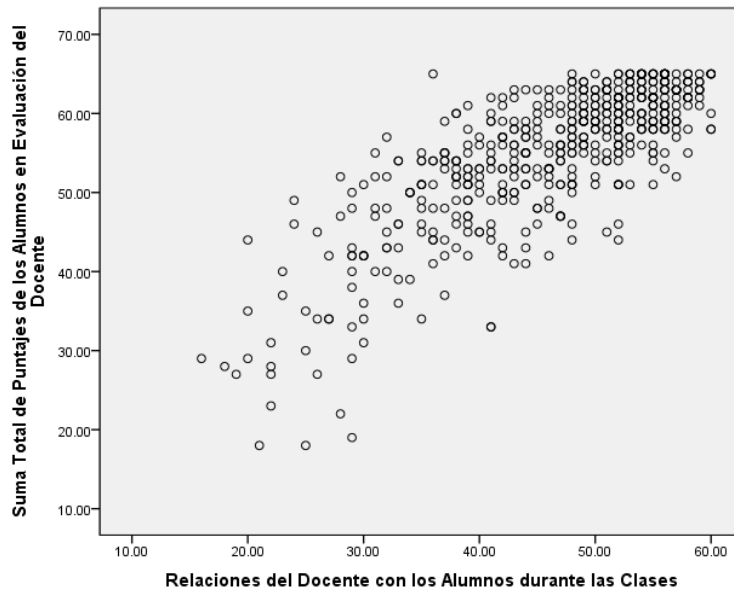


Gráfico 2. *Correlación entre la suma total de puntajes obtenida por los alumnos en relaciones del docente con los alumnos durante las clases y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente.*

Del análisis de la tabla 7 y gráfico 2, se observa que la correlación encontrada fue positiva, y estadísticamente muy significativa ($r = .793$, $p < .01$).

Así mismo, se estudió la relación entre el factor el Docente fomenta la participación activa de los alumnos durante las clases y el desempeño docente (Tabla 8).

Tabla 8

Relación entre el factor El docente fomenta la participación activa de los alumnos durante las clases y el desempeño docente

		Suma evaluación didáctica
Fomenta la participación activa de los alumnos en clase	Correlación de Pearson	.554**
	Sig. (bilateral)	.0001
	N	525

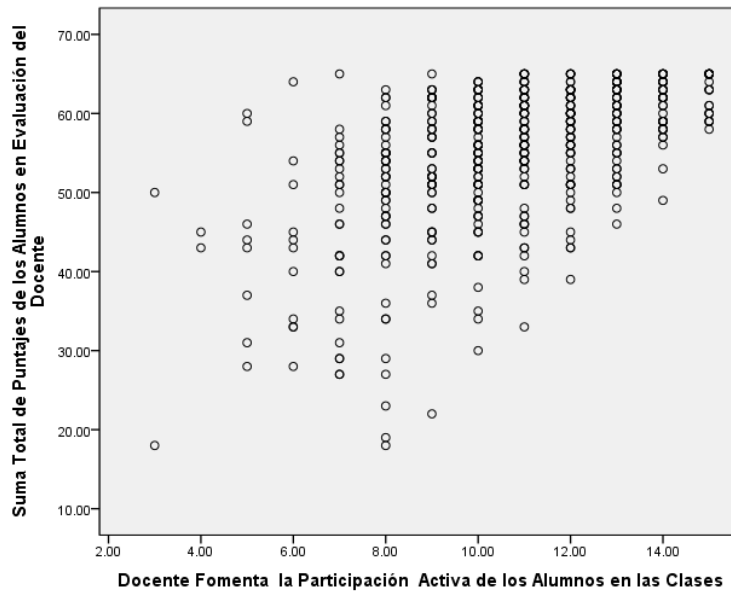


Gráfico 3. *Correlación entre la suma total de puntajes obtenida por los alumnos en el factor relaciones del docente con los alumnos durante las clases y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente.*

Del análisis de la tabla 8 y gráfico 3, se observa que la relación entre dichas variables fue positiva y altamente significativa ($r = .554$, $p < .01$).

De igual forma, se estudió la relación entre el factor el Relaciones extra-clase del docente con los alumnos y el desempeño docente (Tabla 9).

Tabla 9

Correlación entre la suma total de puntajes obtenida por los alumnos en relaciones extra-clase del docente con los alumnos y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente

		Suma evaluación didáctica
Relaciones del docente con los alumnos extra-clase	Correlación de Pearson	.585**
	Sig. (bilateral)	.0001
N		525

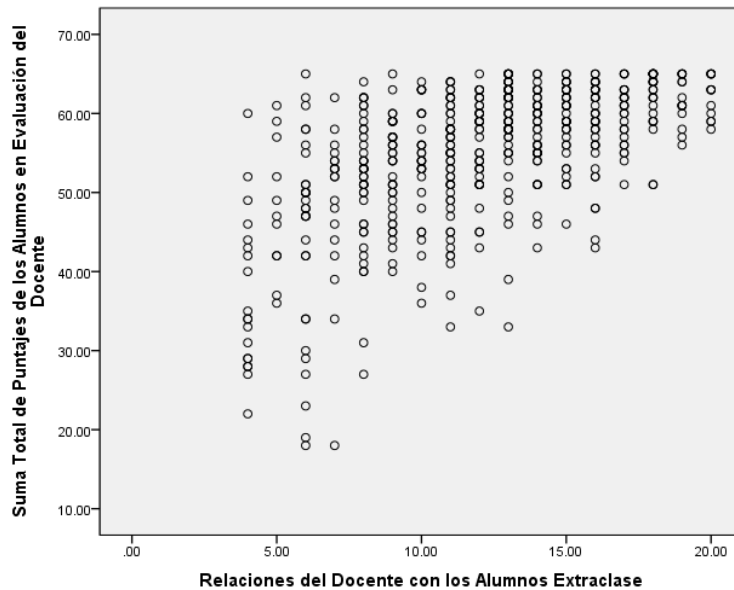


Gráfico 4. Correlación entre la suma total de puntajes obtenida por los alumnos en el factor relaciones extraclase del docente con los alumnos y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente.

Del análisis de la tabla 9 y gráfico 4, se observa que la relación entre dichas variables fue positiva y altamente significativa ($r = .585$, $p < .01$).

Discusión y Conclusión

Con respecto a las valides del CCD, el *corpus* de investigaciones realizadas citadas en este trabajo dan sustento al constructo, así como a las adecuaciones que se realizaron en la construcción de este instrumento. Por otra parte, se observó fortaleza en el instrumento de 19 reactivos al presentar una elevada consistencia interna general. Una de las limitaciones en la realización de este estudio se dio al no poder hacer el análisis de la dimensión comunicación verbal y no verbal por separado, como lo refiere la literatura.

Con respecto al resultado positivo y estadísticamente significativo obtenido en la correlación entre la suma total de puntajes obtenidas por los alumnos en el CCD y la suma total de puntajes en sus valoraciones sobre el docente, existe consistencia con lo reportado en la literatura, en la que se menciona que mayores niveles de cercanía propiciada por el docente se asocian a una valoración positiva del docente y de la labor que desempeña (McCroskey et al., 1996; Gorham y Christophel, 1990; García, 2009).

De tal modo que, es claro que tanto la valoración de la labor docente como del logro académico son afectados por factores que trascienden las tres tareas de la docencia y que mantiene una fuerte relación con la manera en la que el docente se compenetra con el estudiante. Además de que las valoraciones del proceso educativo pueden ser influidas o manipulado por algunos refuerzos como son los regalos, chocolates u otros objetos de interés, ya que se ha encontrado que esto influye positivamente en los puntajes otorgados por los estudiantes (Cisneros-Cohernour y Aguilar, 2012). Además, grupos de alumnos han referido que no siempre otorgan puntajes altos porque muchas veces se dejan guiar más por las actitudes de los profesores que por sus habilidades docentes. Esto plantea la posibilidad de considerar

las actitudes de los docentes en el proceso de evaluación, de modo que se tomen en cuenta para generar una validez aún mayor en los instrumentos o procesos de evaluación docente.

Como se puede evidenciar en el presente trabajo, el constructo de cercanía se relaciona con una amplia diversidad de conductas en torno a la comunicación asertiva y empática. La aportación de las investigaciones al utilizar este constructo es la de delimitar una serie de conductas, verbales pero sobre todo no verbales, que se relacionan con la valoración positiva que se realiza de la docencia. Este marco permite considerar que las relaciones interpersonales están influenciadas por ciertas conductas relacionadas con la afectividad y emotividad de las personas que intervienen en ellas, así mismo que un tipo de relación cercana y cálida mejora las valoraciones que se realizan de dicha relación. Sin embargo, resulta claro que el término es aún ambivalente y se puede confundir con algunos otros constructos psicológicos, de modo que conviene continuar delimitando el marco metodológico para realizar investigaciones más precisas y generalizables.

Por otra parte, la cercanía docente tiene un impacto en la disposición de los estudiantes hacia determinada materia, sin importar tanto el área de la ciencia a la que pertenezca la asignatura; por lo que el docente puede planificar su práctica profesional incluyendo estrategias de enseñanza asociadas a una mayor calidez, que induzcan un ambiente propicio para el aprendizaje y no solo por buscar una valoración mejor del profesor. Así mismo, se debe considerar que, aunque la cercanía se orienta a un plano positivo que contribuye a la relación en el aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso desmedido e inconsciente de este tipo de relación puede resultar contraproducente, ya que pudiera relajar los criterios de evaluación de la asignatura y disminuir el nivel académico de los estudiantes, así como favorecer el hecho de que malos docentes utilicen este elemento para resultar favorecidos en la valoración de su desempeño.

Lo que se esboza en las líneas anteriores es una de las nuevas vertientes en esta línea de trabajo, abierta a la investigación de los entusiastas del tema. Se recomienda realizar estudios que contribuyan a entender la relación entre la cercanía docente y el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo, la integración de un instrumento de evaluación docente que considere a la cercanía como un elemento que de alguna manera influye en el resultado global del desempeño del profesor.

Referencias

- Andersen, P., y Guerrero, L. (1989). Avoiding Communication: Verbal and Nonverbal Dimensions of Defensiveness. *Annual Meeting of the West Speech Communication Association*(150), 1-38.
- Arce, J. (2010). Fines y modalidades de la evaluación docente en el nivel superior en México. *Revista Digital Universitaria*, 11(6).
- Baringer, D., y McCroskey, J. (2000). Immediacy in the classroom: student immediacy. *Communication Education*, 49(2), 178-186.
- Becerra, D. (2013). *Cercanía y evaluación docente desde la perspectiva de estudiantes universitarios* [tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Cisneros-Cohernour, E., y Aguilar, Z. (2010). Validación de un modelo de desarrollo y evaluación de competencias académicas en el sureste de México. En E. Cisneros-

- Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna, y R. Marín, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (págs. 243-265). México: Plaza y Valdez, PROMEP.
- Cisneros-Cohernour, E., Jorquera, M., y Aguilar, A. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Danielson Group.
- Elizalde, L., y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Feldman, K. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24, 139-213.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14.
- García, B., y Rueda, M. (2010). Experiencias de aplicación del modelo de evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna, y R. Marín, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (págs. 19-35). México: Plaza y Valdez, PROMEP.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3).
- García, J. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro*, 9-19.
- Gorham, J., y Christophel, D. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Educational*, 39(1), 46-62.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jenkins, S., y Downs, E. (2001). Relation between faculty personality and student evaluation of courses. *College Student Journal*.
- Lee, S. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle school. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- McCroskey, J., Fayer, J., Richmond, V., Sallinen, A., y Barraclough, R. (1996). A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Quarterly*, 44(3), 297-307.
- Mehrabian, A. (1967). Attitudes inferred from neutral verbal communications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 31(4), 414-417.
- Mehrabian, A. (1968). Inference of attitudes from the posture, orientation and distance of a communicator. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(3), 296-308.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationship. *Psychological Bulletin*, 71(5), 359-372.
- Mehrabian, A. (1970). A semantic space for nonverbal behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(2), 248-257.

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y la vinculación profesor alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 14(3), 70-84.

Murray, H. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 82, 138-149.

Preskill, H. (2008). Evaluation's Second Act: A Spotlight on Learning. *American Journal of Education*, 29, 127-138.

Pribyl, C., Sakamoto, y Keaten, J. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychology Research*, 46(2), 73-85.

Rocca, K. (2009). Participation in the college classroom: the impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 22-33.

Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.

Scriven, M. (1998). The new science of evaluation. *Scand J Soc Welfare*, 7, 79-86.

Stake, R. (1975). Program Evaluation: Particular Responsive Evaluation. (CIRSE, Ed.) *Paper presented at a conference on New Trends in Evaluation*(5).

Wilson, J., y Locker, L. (2008). Immediacy scale represents four factors: nonverbal and verbal components predict student outcomes. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 4-10.

Anexo 1

Cuestionario de Cercanía Docente (CCD)

A continuación se enlistan una serie de enunciados, por favor, lee detenidamente cada uno, y contesta marcando la opción que creer que mejor describe las conductas y actitudes del profesor(a) con el que acabas de tomar clase. Utiliza la siguiente escala:

1. Nunca 2. Rara vez 3. A veces 4. Frecuentemente 5. Siempre

Items	1	2	3	4	5
1. Relata sus propias vivencias como ejemplos en clase					
2. Te mira a los ojos cuando te habla					
3. Tiene sentido del humor					
4. El profesor saluda a los alumnos en la calle					
5. Hace preguntas para propiciar que los estudiantes participen					
6. Monitorea a los equipos cuando hay trabajo en grupo					
7. Inspira confianza					
8. Te agregaría en alguna red social					
9. He platicado con él/ella en los pasillos					
10. Escucha y comenta los temas que preocupan a los estudiantes					
11. Su tono y volumen de voz ayuda a mantener el interés					
12. Me hace sentir parte de la clase					
13. Participa en fiestas y eventos sociales o deportivos de los alumnos					
14. Se desenvuelve de manera natural en el salón de clase					
15. Me hace sentir importante					
16. Comparte su número de celular					
17. Transmite que la docencia es su vocación					
18. Está abierto al diálogo con los estudiantes dentro y fuera del salón					
19. Sonríe para indicar satisfacción ante las respuestas correctas					