MEMORIAS

6° CONGRESO IBEROAMERICANO DE CALIDAD EDUCATIVA

2017

Barcelona

6,7 y 8 de Julio 2017

Barcelona, Catalunya, España

MEMORIAS DEL CONGRESO IBEROAMERICANO DE CALIDAD EDUCATIVA año 2, No. 3 Agosto 2017, es una Publicación Periódica dependiente de las emisiones del Congreso Iberoamericano De Calidad Educativa, editada por la Comisión Iberoamericana de Calidad Educativa A.C. Calle12 Num. Ext.205C Num. Int.S/N Colonia Sta. María Chi, Mérida, Yucatán Código Postal 97144, Teléfono (999)2905121,http://comisioniberoamericana.org/publicaciones.html , enlace.cice@gmail.com. Editor responsable Mayra Beatriz Castañeda Garcia. 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

!!! Bienvenidos y bienvenidas ¡¡¡

!!! Benvinguts ¡¡¡

La nueva realidad educativa corre a un ritmo trepidante y voraz, tal parecería que la escuela permanece atrofiada, lenta, envejeciendo ante las nuevas demandas sociales que se le presentan. Cada vez más niños y jóvenes pierden la esperanza de un mejor futuro gracias a la acción escolar y es en este momento en el que los educadores requerimos centrar nuestros esfuerzos en transferir la investigación realizada en diversos puntos del Orbe a la realidad aúlica para que estos esfuerzos puedan coadyuvar a reinventar una institución que parece estar rebasada.

Durante las 5 ediciones anteriores el Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa nos hemos fijado diferentes objetivos y hemos logrado desarrollar un diálogo y análisis que compendia, articula y promueve nuevas formas de ver la docencia y la escolarización, en esta sexta edición nos hemos fijado una meta ambiciosa: entender que los pedagogos y los docentes no estamos solos en este bregar, pretendemos, en estos 3 días de intenso trabajo académico, entender los productos de diversos científicos de una multiplicidad de disciplinas pueden aportar a nuestro quehacer cotidiano.

Nuestra apuesta es por el docente, por el motor de la transformación social en que se puede constituir a pesar de los sistemas, a pesar de las políticas, a pesar de las realidades y las desigualdades, creemos totalmente en nuestros profesionales educativos porque nos han demostrado con hechos que su vocación, entrega, dedicación y compromiso van mucho más allá de lo que cualquier profesional promedio. Dedicarse a la docencia, hoy más que nunca, constituye una labor de alto riesgo y estamos seguros que, a pesar de la propaganda de los medios de comunicación masiva que buscan alienar y vender posturas e ideologías, nuestros maestros iberoamericanos son docentes extraordinarios, que dejan la piel en el aula y que enfrentarán con dignidad y sabiduría la labor que se les ha confiado.

Mayra Castañeda

C. I. C. E.
COMISIÓN IBEROAMERICANA

uic
barcelona

EDO
Equipo de Desarrollo
Organizacional
UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

EDITORIAL
DESCUBRIENDO

Iber
EDUK
Plataforma colaborativa de aprendizaje

Investigación Cultural y
Educativa Descubriendo
A.C.
ICED

tv

Neuroeducación:
la última frontera

PROGRAMA

Programa sujeto a cambios sin previo aviso

Auditorio Facultad de Letras **Jueves 6 de Julio de 2017**	
8:00 - 9:00	Recepción / Registro
9:00 - 9:30	Ceremonia de Inauguración
9:30 - 11:00	Conferencia Magistral "NEUROEDUCACIÓN: LA ÚLTIMA FRONTERA" Dra. Mayra Castañeda **México**
11:00 - 12:00	Conferencia "ACTUALIZARSE O MORIR. ACTUALIZACIÓN DOCENTE….¿REALMENTE SIRVE?" Dra. Susana Alvarez **México**
12:00 - 13:00	Conferencia "LA TECNOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN" Mtro. David Alonso Urbano **España**
13:00 - 14:30	Receso / Comida
14:30 - 15:30	Mesa Panel: "POLÍTICA EDUCATIVA: LAS GRANDES DESIGUALDADES DOCENTES" Moderadora Mtra. Pilar Conde **España - México**
15:30 - 17:00	Conferencia Magistral "NEUROCIENCIAS Y EDUCACIÓN" Dra. Anna Carballo **España**

Aulas Facultad de Traducción e Interpretación	
	Viernes 7 de Julio de 2017
8:00 - 10:00	Mesas Educativas
10:00 - 12:00	Taller I
12:00 - 14:00	Mesas de Reflexión
14:00 - 15:30	Receso / Comida
15:30 - 17:30	Taller II
17:30 - 19:30	Sesión Networking

Auditorio Facultad de Letras	
	Sábado 8 de Julio de 2017
8:00 - 9:30	Seminario: "EL MODELO **ACCEDES** PARA LA PROMOCIÓN DE GRUPOS VULNERABLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR" Coordinado por Diego Castro Ceacero / UAB **España**
9:30 - 11:00	Conferencia Magistral "LA ATENCIÓN A LOS COLECTIVOS VULNERABLES. EL RETO DE COMBINAR LA CALIDAD, EQUIDAD Y EXCELENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR" Dr. Joaquín Gairín Sallán / UAB **España**
11:00 - 12:30	Mesa panel: MESA DE DEBATE / "POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD" Coordinada por Carme Armengol / UAB **España**
12:30 - 14:00	Conferencia Magistral "EL MISTERIO DE LAS MATEMÁTICAS" Dr. Salvador Vidal Raméntol **España**
14:00 - 14:30	Clausura

8– jul-8:00 - 10:00 Hrs.	Mesas Educativas
Mesa Educativa 1	**Aula 001**
LA IMPORTANCIA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LA CONSOLIDACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: CASO ICE-UAEM	Arredondo Robles José Luis González Campillo David *Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Morelos.* **México**
TENDENCIA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA, AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y HABILIDADES COGNITIVAS DEL COLECTIVO NORMALISTA	Jaquelina Lizet Hernández Cueto Patricia Catalina Polendo Luis Arturo Flores Rodríguez Carlos Palomares Morales *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.* **México**
EVALUACIÓN DEL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA COMPETENCIA DE PLANEACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA: ESTUDIO COMPARATIVO	González Campillo David Dulce María Cabrera Hernández Dulce María Carlina Flores Olvera *Facultad de Filosofía y Letras Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Morelos* **México**
LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA DETECCIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD	Patricia Catalina Polendo Luis Jaquelina Lizet Hernández Cueto *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.* **México**

Mesa Educativa 2	Aula 002
DE BENEFICIARIOS A JÓVENES PROTAGONISTAS, UNA APUESTA DE EDUCACIÓN RURAL PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONVIVENCIA EN LA RURALIDAD COLOMBIANA	Isabel Cristina Rivera Lozada Raúl Collazos Ardila Oriana Rivera Lozada Cesar Antonio Bonilla Asalde *Universidad del Cauca / Escuela Latinoamericana para la Actoría Social Juvenil / Universidad César Vallejo Consalint.* **Colombia / Perú**

Mesa Educativa 2	Aula 002
EL PERFIL DEL EGRESADO DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO DEL I.T. CUAUTLA ACORDE A LAS NECESIDADES DE LA REGIÓN	Mónica Leticia Acosta Miranda Celina Hiosilene Ocampo Ponce Liliana Camacho Bandera *Instituto Tecnológico de Cuautla. Cuautla, Morelos* **México**
EDUCACIÓN PARA EL RESCATE DE TRADICIONES	Galia Alexandra Gutiérrez Delgado Marissa Alonso Márban Héctor López Villalobos *Instituto Politécnico Nacional* **México**
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LOS SABERES PRODUCIDOS EN AULA	Ana Karen Soto Bernabé *Universidad Autónoma de Querétaro* **México**
Mesa Educativa 3	**Aula 003**
LA VINCULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA, CURRÍCULO Y CONCEPCIÓN DE SALUD DE LOS DOCENTES DE GRADO, EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY)	Ana Laura Russo *Universidad de la República* **Uruguay**
LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES Y SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO DE TITULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE LA UPN	Heidi Adán Román *Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco* **México**
PROYECTO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA SIMULACIÓN DE ALTA FIDELIDAD EN EL GRADO DE ENFERMERÍA	Raurell Torreda Marta Martínez-Momblán Mª Antonia Romero-García Marta Delgado-Hito Pilar *Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona / Departamento de Enfermería Fundamental y Medico quirúrgica*. **España**

Mesa Educativa 3	Aula 003
CALIDAD EN EL TRABAJO DE PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES	María del Consuelo Salinas Aguirre Jaquelina Lizet Hernández Cueto María Teresa Rivera Carlos Daniel Emiliano Castillo *Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila* **México**

Mesa Educativa 4	Aula 004
LA PRÁCTICA DOCENTE COMO FACTOR DE CAMBIO SEGÚN LA UBICACIÓN Y CONTEXTO SOCIAL DEL CENTRO DE TRABAJO	Jenny Soledad Cordero Figueroa Isaac Osornio Pérez *Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro* **México**
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS: EL HUMOR Y LA RISA EN LA EDUCACIÓN	Anna María Fernández Poncela *Universidad Autónoma Metropolitana* **México**
CODOCENCIA Y CALIDAD DOCENTE. UN ESTUDIO SOBRE LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES PARA EL APOYO EDUCATIVO	Andrea Jardí / Cristina Petreñas Belinda Siles / Ignasi Puigdellívol *Universitat de Barcelona / Universitat de Lleida / Escola Mare de Déu del Rocio* **España**

Mesa Educativa 5	Aula 005
FACTORES QUE INTERVIENEN EL PROCESO CREATIVO DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS MEXICANOS	Guadalupe Rodríguez González Jaime Alí Hernández Rodríguez Jacqueline López Covarrubias *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza* **México**

Mesa Educativa 5	Aula 005
LUDOSOFAR, HACIA LA DIDÁCTICA FILOSÓFICA EN EL AULA	Richard Roger Fonseca Zarza UPN – Ajusco **México**
EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES DE MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	Christian Alfonso Jasiel Rivera Martínez Fany Castañeda Moreno Gloria Leticia Cepeda Estrada Arnoldo Flores García *Benemérita Escuela Normal de Coahuila* **México**
EL TRABAJO EN EL AULA CON VALORES: HACIA LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	Rosa María Padilla Díaz *Secretaría De Educación, Valladolid, Yucatán* **México**

Mesa Educativa 6	Aula 101
TEJIENDO PODER Y CONTROL EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA	Patricia Bravo Mancero *Universidad Nacional de Chimborazo* **Ecuador**
NUEVOS MÉTODOS ACTIVOS PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES EDUCATIVOS	Mireia Tintoré *Universitat Internacional de Catalunya* **España**
POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA MIGRACIÓN. EL CASO MOISÉS SÁENZ EN EL NORESTE MEXICANO	Dalia Reyes Valdés *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila* **México**
POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.CONSIDERACIONES FRENTE AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES	Marcela Contreras Avellaneda *Secretaría de Educación Distrital* *Universidad de la Salle, Bogotá* **Colombia**

Mesa Educativa 7	Aula 102
EVALUACIÒN DE FUENTES DE INFORMACIÒN A TRAVÈS DE INTERNET POR PARTE DE ESTUDIANTES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: APROXIMACIÓN A SUS CREENCIAS EPISTEMOLOGICAS PERSONALES	Yelis Fernanda Cifuentes Muñoz *Universidad Autónoma de Barcelona* **España**
MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA LA ADMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL	Margarita del Pilar Luque E. de los M. Mireya Baute Rosales Virginia Pérez Payrol Narda Navarro Mosquera *Universidad Metropolitana del Ecuador* **Ecuador**
OTRAS MIRADAS SOBRE EVALUACION	Laura Vaccarini *Escuelas Secundarias / Ministerio de Educación. Prov. Santa Fe* **Argentina**
PROBLEM SOLVING CHECKLIST: RÚBRICA PRELIMINAR PARA LA REVISIÓN DE ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y CIENTÍFICOS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EL NUEVO COLEGIO	Lina Marcela Gómez Quintero Ildebrando Restrepo Hernández Natalia María Orduz Romero Lucas Vélez Vélez *The New School – El Nuevo Colegio. Medellín* **Colombia**

Mesa Educativa 8	Aula 103
EL USO DE UN RECURSO EDUCATIVO ABIERTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA: EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD EN FUENTES DE INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	Keila Wong García Berenice Aguilar Rosales Ruth Montes Martínez Fany Castañeda Moreno *Benemérita Escuela Normal de Coahuila* **México**

Mesa Educativa 8	Aula 103
EL USO DE UN RECURSO EDUCATIVO ABIERTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA: EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD EN FUENTES DE INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	Keila Wong García Berenice Aguilar Rosales Ruth Montes Martínez Fany Castañeda Moreno *Benemérita Escuela Normal de Coahuila* **México**
EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PLATAFORMAS EDUCATIVAS PARA FORTALECER LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	Roxana Janet Sánchez Suárez Oralia Gabriela Palmares Villarreal Pablo Rolando de León Dávila Cuauhtémoc Ramírez Ayala *Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza* **México**
CUIDEMOS NUESTRO AMBIENTE" IDEAS Y ESTRATEGIAS PARA DOCENTES”	Mayra Rojano Ballesteros *Normal Preescolar Francisca Madera Martínez, Panotla, Tlaxcala* **México**
VIAJEMOS POR EL MUNDO DESDE EL AULA	Irlanda Yazmin Dávila Zamarripa **México**

Mesa Educativa 9	Aula 104
DESARROLLANDO LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE PRODUCTOS INNOVADORES	Juan Fraile Nacho Ros José M. Sánchez Galán María Gil *Universidad Francisco de Vitoria / Universidad Autónoma de Madrid* **España**

Mesa Educativa 9	Aula 104
EFECTO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN METODOLOGÍA ACTIVA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE CATEDRÁTICOS DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA	Gricelda Osorio Cano Mónica Prialé De La Peña *Universidad de Lima* **Perú**
QUIMICA Y VIDA COTIDIANA. EDUCAR PARA VALORAR EN CIENCIAS NATURALES DESDE UN ENFOQUE CTS	Sandra A. Hernández María Paula Pelaez INQUSUR / Departamento de Química / Universidad Nacional del Sur (UNS) **Argentina**

Mesa Educativa 10	Aula 105
LA INCLUSIÓN Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES PARA SU ENSEÑANZA	Rosa Adriana Huerta Cabildo *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla* **México**
EL APRENDIZAJE CREATIVO COMO REFLEJO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. LAS ARTES COMO CANAL IDÓNEO PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD	Andrés Torres Carceller *Universidad de Barcelona (Con el apoyo de la Obra Social de "La Caixa")* **España**
RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA COORDINACIÓN INTERDEPARTAMENTAL EN EL TRABAJO FIN DE GRADO	Martín Castejón, Pedro Juan Lafuente-Lechuga, Matilde Faura-Martínez, Úrsula *Universidad de Murcia* **España**
PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO "ETIQUETA Y COMPARTÍ TURISMO"	Romina Diez Andrea Gutauskas Marina Zanfardini *Universidad Nacional del Comahue. Neuquén* **Argentina**

Programa sujeto a cambios sin previo aviso

8-jul-12:00 - 14:00 Hrs.	Mesas de reflexión
Mesa de Reflexión 1	**Aula 001**
LA CONSTRUCCIÓN DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA, UNA TAREA PARA LA NEUROEDUCACIÓN. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COAHUILA	Dalia Reyes Valdés *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila* **México**
EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL CONTEMPLADAS EN EL GRADO DE TURISMO	Almudena Barrientos Báez *Escuela Universitaria de Turismo Iriarte (ULL)* **España**
LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y LA INTELIGENCIA, EN CONTEXTOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	Carlos Morales Palomares Jaquelina Lizet Hernández Cueto Arturo Flores Rodríguez Elizabeth Ortiz Musa *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila* **México**

Mesa de Reflexión 2	Aula 002
VISIÓN DEL MAESTRO CON RESPECTO AL DISEÑO CURRICULAR	Jaquelina Lizet Hernández Cueto María del Consuelo Salinas Aguirre María Teresa Rivera Carlos Daniel Emiliano Castillo *Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC* **México**
INTERDISCIPLINARIEDAD. ANÁLISIS DE DISCURSO Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Dalia Ruiz Ávila Universidad Pedagógica Nacional **México**

Mesa de Reflexión 2	Aula 002
EDUCACIÓN EN ODONTOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL SERVICIO PUBLICO DE SALUD: ACTIVIDADES PRÁCTICAS CON COMPLEJIDAD ASCENDENTE	Tecia Mendes Daltro Borges Joildo Guimarães Santos Lydia de Brito Santos Lísia Daltro Borges Alves *Universidad Estadual de Feira de Santana – UEFS* **Brasil**
GENERACIÓN DE COMPETENCIAS EN ACTORES TURÍSTICOS	Gabriel Alberto Aviña Solares Cristina Isabel Méndez Ravina Karla Ioshara Salinas Solares Marissa Alonso Marbán *Instituto Politécnico Nacional* **México**
Mesa de Reflexión 3	**Aula 003**
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MORAL Y ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN SU FORMACIÓN INICIAL	Ma. Guadalupe Rodríguez González Jacqueline López Covarrubias *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza*. **México**
LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR COMO SISTEMA DE GESTIÓN EN LAS EEB EN MÉXICO	José Luis Domínguez Aguirre Hilda Alicia Guzmán Elizondo Edith Arévalo Vázquez Xochitl Ivette Cuéllar Elizondo *Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita* **México**
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS ADOLESCENTES Y LA TOMA DE DECISIONES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL: EL CASO DE LA ENP-UNAM. PLANTEL 7-EZEQUIEL A. CHÁVEZ	Lidia Capistrán Hernández Patricia Mar Velazco *Facultad de Filosofía y Letras-UNAM* **México**
LAS CREENCIAS IRRACIONALES Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	Adriana Mónica Forzante Trost Martha Elena Marroquín Segura Carlos Molina Ruiz Consuelo Abad Godínez *Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco. IPN* **México**

Mesa de Reflexión 4	**Aula 004**
LA COLECCIÓN EDITORIAL H2PAC: DEL AULA A LA SOCIEDAD	Carolina Serra Folch Elisenda Estanyol Casals *Universitat Internacional de Catalunya (UIC) / Universitat Oberta de Catalunya (UOC)* **España**
PRÁCTICA DE LABORATORIO DE GRÁNULOS DE ALMIDÓN, ASIGNATURA DE BOTÁNICA GENERAL: UNA EXPERIENCIA DE CLASE INVERTIDA	Aixa O. Rivero-Guerra *Universidad de Cartagena* ***Ecuador***
ELEMENTOS Y RECURSOS DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE	María Teresa Rivera Morales Jaquelina Lizet Hernández Cueto Consuelo Salinas Aguirre Alma Verena Solis Solis *Universidad Autónoma de Coahuila* **México**
PROCESO DE GESTION DEL CAMBIO APLICADOS A LA RENOVACION CURRICULAR PARA CARRERAS DE INGENIERIA	Claudia Bañados Castro *Universidad del Bío-Bío, Concepción* **Chile**

Mesa de Reflexión 5	**Aula 005**
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE APOYO EDUCATIVO EN ESPAÑA Y SU EFECTO EN LA SUPERACIÓN DE LAS DESIGUALDADES	Cristina Petreñas Gaby Gómez Zepeda Andrea Jardí Ignasi Puigdellívol *Universitat de Lleida / Universitat de Barcelona* **España**
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE POSGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES DE ECUADOR	Vinicio Alexander Chávez Vaca Universitat Autònoma de Barcelona **España / Ecuador**

Mesa de Reflexión 5	Aula 005
PRIMER ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE	Pablo Sandoval V *Instituto Profesional Guillermo Subercaseaux / Vertebral Chile Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados* **Chile**
LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA DE MEJORA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES	Roxana Janet Sánchez Suárez Oralia Gabriela Palmares Villarreal Alina Lorena Arreola González Cuauhtémoc Ramírez Ayala *Escuela Normal de Educación Preescolar* **México**
PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES DE UNA COMUNA RURAL INDÍGENA Y CAMPESINA ECUATORIANA EN UN CENTRO INFANTIL RURAL	Mirian Gissela Simbaña Lincango Universitat Autònoma de Barcelona **España / Ecuador**

Mesa de Reflexión 6	Aula 101
UTILIDAD DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS	Martínez-Momblán Mª Antonia de la Cueva-Ariza Laura Basco-Prado Luis Ramón Fernández-Cervilla Ana Belén *Faculta de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Barcelona / Departamento de Enfermería Fundamental y Medicoquirúrgica* **España**
¿ÉXITO O ERROR? PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE QUÍMICA EN FORMACIÓN	Sandra A. Hernández *INQUISUR, Departamento de Química,Universidad Nacional del Sur* **Argentina**

Mesa de Reflexión 6	Aula 101
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN MATEMÁTICA Y CIENCIAS: CONSTRUCCIÓN DE UNA BITÁCORA A TRAVÉS DE LA PROBLEM SOLVING CHECKLIST	Lina Marcela Gómez Quintero *The New School* **Colombia**

Mesa de Reflexión 7	Aula 102
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO CON RETROACCIÓN GLOBAL E INMEDIATA MEDIANTE EL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES	Xavier Subirats Oscar Núñez Clara Pérez-Ràfols Núria Serrano *Universitat de Barcelona* **España**
EVALUACIÓN OBJETIVA EN LOS LABORATORIOS DE SIMULACIÓN CLÍNICA BÁSICA	María Desamparados Bernat Adell María Pilar Molés Julio Auroa Esteve Clavero Martin Flores Saldaña *Universitat Jaume I, Castellón de la Plana* **España**
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL USO DEL PROGRAMA SPSS	Héctor Enrique Escobar Olguín María Cristina Centeno Herrera *Universidad Interamericana para el Desarrollo, Campus Gómez Palacio* **México**
EVOLUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DENTRO DE LAS PRACTICAS CLINICAS EN EL GRADO DE ENFERMERIA	Martínez-Momblán Mª Antonia Romero-García Marta Pilar Delgado-Hito Pilar Colina-Torralva Javier F*aculta de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Barcelona / Departamento de Enfermería Fundamental y Medicoquirúrgica* **España**

Mesa de Reflexión 8	Aula 103
LAS TIC COMO FORMA DE DESARROLLO E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA	Esther Maseda Truchado Juana Ruiz Arriaza **España**
RESISTENCIA DE ACADÉMICOS A LA APLICACIÓN DE DISPOSITIVOS DE EDUCACIÓN VIRTUAL. ESTUDIOS DE CASOS EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES MEXICANAS(INVESTIGACIÓN EN PROCESO)	Serafín Ángel Torres Velandia *Universidad Autónoma del Estado de Morelos* **México**
ADQUISICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL AULA DE ELE: LA PRENSA DIGITAL COMO RECURSO DIDÁCTICO	Concepción Bados Ciria *Universidad Autónoma de Madrid* **España**
APROXIMACIONES A LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL APOYADA EN TECNOLOGÍAS	Salvador Ponce Ceballos Yessica Espinosa Díaz Issac Aviña Camacho *Universidad Autónoma de Baja California* **México**

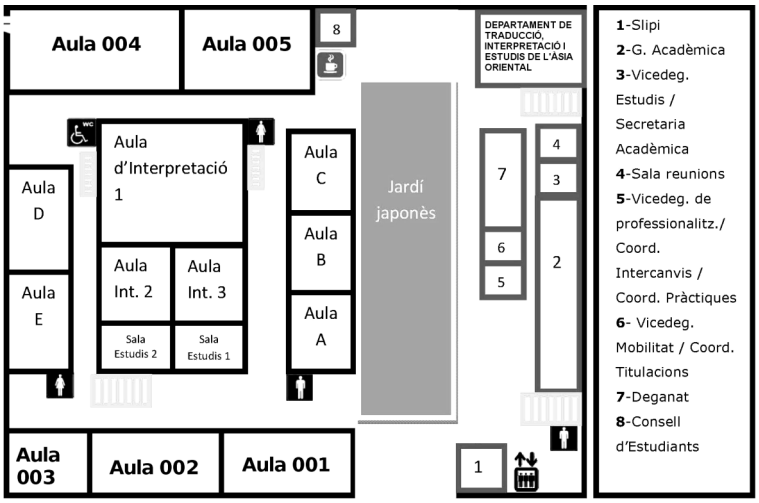
Mesa de Reflexión 9	Aula 104
LOS SENTIDOS QUE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL HAN CONSTRUIDO SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA	Antonia Vazquez Ruiz *Unidad de Posgrado de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras UNAM* **México**
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UN CAMINO HACIA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE Y LA EXPERIENCIA	María Milena Camargo Jaramillo *Universidad Pedagógica Nacional / Profesional de Inclusión - Enfoques Diferenciales / Secretaría de Educación Distrital – SED* **Colombia**

Mesa de Reflexión 9	Aula 104
UNA EXPERIENCIA SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	Elvira Alicia Sánchez Díaz Nancy Bernardina Moya González Hilda Alicia Guzmán Elizondo Edith Arévalo Vázquez *Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Monterrey, Nuevo León* **México**
LAS ACTITUDES DE SUPERACION Y SATISFACION PROFESIONAL DE LOS Y LAS MAESTRAS DE EDUCACION PRIMARIA	Rosa Aurora Ortiz y Ojeda Genny Guadalupe Carrillo Nieves *Secretaría de Educación del Estado de Yucatán* **México**

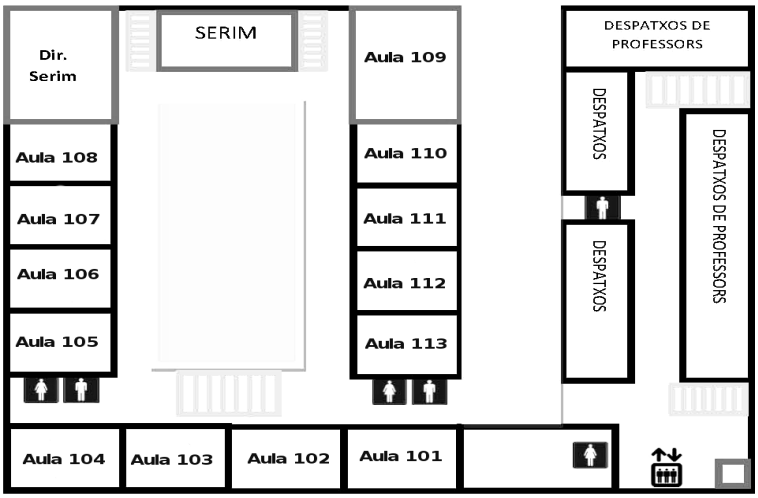
Mesa de Reflexión 10	Aula 105
LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE LAS HISTORIAS DE VIDA	Luz Stella Garcia Carrillo *Universidad del Tolima* **Colombia**
EL SERVICIO SOCIAL OBLIGATORIO EN LA PREPA UDEM UNIDAD VALLE ALTO, CÓMO APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA SUSTENTABILIDAD MEDIANTE EL BLENDED-LEARNING	Nora Dolores González Martínez *Universidad de Monterrey* **México**
LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS MEXICANOS	Guadalupe Rodríguez González Jaime Alí Hernández Rodríguez Jacqueline López Covarrubias *Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza.* **México**
PIRÁMIDE CONCEPTUAL CONTRA MAPA CONCEPTUAL. DESDE LO ALTO SE PIENSA MÁS LEJOS	Rogelio Bermúdez Sarguera Marisela Rodríguez Rebustillo *Universidad de Guayaquil* **Ecuador**

Programa sujeto a cambios sin previo aviso

Aulas Facultad de Traducción e Interpretación



Planta Baja



Planta Alta

TALLERES I 10 — 12 Hrs.

AULAS FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

De acuerdo a los lineamientos publicados en nuestro sitio web con respecto a la cantidad mínima requerida de participantes para impartir un taller en esta 6ª edición del CICE solo se abrirán los siguientes talleres:

1B• Ecologías del conocimiento: promover, motivar y vincular la investigación y la docencia en la investigación. **Mtro. David González Campillo**	Aula 001
3B• Trabajo de los profesores, las funciones y responsabilidades: La profesión docente. **Dra. Mayra Castañeda**	Aula 002
4A• Articulación de la educación: las políticas, programas y prácticas. **Mtra. Pilar Conde** **Mtra. Susana Alvarez**	Aula 003
4D• Estrategias e instrumentos para una universidad inclusiva **Mtra. Patricia Olmos**	Aula 004
5A• Tecnología educativa. **Mtro. David Alonso Urbano**	Aula 005

TALLERES II **15:30 — 17:30 Hrs.**	
De acuerdo a los lineamientos publicados en nuestro sitio web con respecto a la cantidad mínima requerida de participantes para impartir un taller en esta 6ª edición del CICE solo se abrirán los siguientes talleres:	
5B• Estrategias de evaluación en matemática y ciencias: construcción de una bitácora a través de la problem solving checklist **Mtrante. Lina Marcela Gómez Quintero**	Aula 001
5C• Tipos de medición educativa (cualitativos, cuantitativos, cognitivo, afectivo al rendimiento) **Mtra. Pilar Conde**	Aula 002
5D• Metodologías de investigación educativa (descriptivos, experimentales, la investigación participativa, la acción) **Dra. María Cristina Centeno** **Mtro. Héctor Escobar Olguín**	Aula 003
6E• Innovación educativa a través del arte **Prof. Enrique Calatayud**	Aula 004

En caso de no contar con el mínimo de participantes el taller no se impartirá

Sesión Networking

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

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

1.- Consejos a los asistentes:

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

2.- Objetivos tras celebrar el encuentro:

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

ADQUISICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN EL AULA DE ELE: LA PRENSA DIGITAL COMO RECURSO DIDÁCTICO

Concepción Bados Ciria
Profesora titular. Didáctica de la lengua y la literatura.
concepcion.bados@uam.es
Departamento de Filologías y su Didáctica.
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Ciudad Universitaria de Cantoblanco,
Universidad Autónoma de Madrid, Madrid 28049, España

RESUMEN

Con esta comunicación me propongo un acercamiento a la prensa como herramienta didáctica para el aprendizaje de competencias lingüísticas, principalmente de la adquisición de habilidades y estrategias de lectura. Mi exposición tendrá en cuenta las propuestas emitidas desde el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001), en cuanto al papel de los textos en la enseñanza/aprendizaje de E/LE (6.4.3 y 6.4.4) las cuales fueron recogidas y ampliadas en *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) de acuerdo a los diferentes niveles de los aprendices. Mi intención es presentar algunas de las posibilidades didácticas de distintos textos periodísticos para la enseñanza del español como segunda lengua y en esta línea, presentaré un modelo didáctico que pueda ponerse en práctica en el aula de ELE. Se tendrán en cuenta aspectos como el nivel de los estudiantes, objetivos, competencias de la asignatura, metodología y dinámica docentes, actividades y evaluación. Partiré de una referencia bibliográfica obligatoria (*Textos literarios y ejercicios* I, Madrid: Anaya 2001), con el fin de insertar el aprendizaje de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de ELE dentro de un contexto académico, además de su homónimo sociocultural.

1. INTRODUCCIÓN.

El concepto de competencias se ha establecido y consolidado desde hace unas décadas por los profesionales en la enseñanza de lenguas. En los años cincuenta, Noam Chomsky introdujo el concepto de competencia lingüística unido a la capacidad del hablante para discernir entre lo gramatical de una lengua y lo agramatical de la misma.

Años más tarde, Hymes aportó la idea de que, aparte de los componentes lingüísticos, existían otros imprescindibles en la consecución de una comunicación eficaz, los cuales estaban relacionados con la habilidad del los aprendices para actuar en una determinada situación de comunicación (Teresa Ruiz, Maribi Apraiz, Marimar Pérez, 2011). Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona interactuar en diferentes contextos utilizando, específicamente medios lingüísticos (MCER: 2). El término de competencia comunicativa fue aplicado a la enseñanza de lenguas a partir de 2001 con la publicación del MCER, y se ha adoptado como base fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas. La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas ***actividades de la lengua*** que comprenden la **comprensión,** la **expresión,** la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. En esta línea, el discente de lenguas ha de proponer en su currículo didáctico, entre otras, las siguientes pautas: a) utilización de una metodología en acción; b) uso de procedimientos y recursos significativos; c) reflexión sobre la propia lengua; d) evaluación continua (MCER, 2.1.3). Asimismo, es importante señalar las recomendaciones del MCER en relación con la responsabilidad que atañe a los discentes en cuanto a la selección de textos y diseño de tareas a realizar en el proceso enseñanza aprendizaje de una segunda lengua (MCER 6.3.3).

2. LA PRENSA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE ELE

Los medios de comunicación de masas—entre ellos la prensa escrita y digital—ejercen, como señalan Rafael López Cubino y Begoña López Cubino, una notable influencia en la educación y formación de los discentes (*La prensa en el aula*, Praxis, 2002). El lenguaje periodístico, según Fernando Lázaro Carreter, en el Prólogo del *Libro de estilo de ABC* (1993), los periódicos tienen una enorme responsabilidad en la formación y desarrollo de un idioma, dada su enorme difusión. De ahí que se haya acordado que el lenguaje periodístico debe reunir unos requisitos irrenunciables de normalización del lenguaje empleado por las distintas agencias y los diversos colaboradores. Estos requisitos serían la corrección lingüística, la concisión, la claridad, la precisión, la vivacidad y la plasticidad y el colorido. Los distintos géneros

periodísticos, entre ellos la columna o el artículo de opinión, muestran la puesta en práctica de estos requisitos generales.

2.1 METODOLOGÍA Y SELECCIÓN DE TEXTOS

El periodismo de opinión se reconoce porque, además de informar y de interpretar, toma partido por los hechos que narra, y en esta línea, pretende persuadir al lector de que su opinión en la más acertada y correcta. Suelen ser tendenciosos y acordes con la ideología del periódico en el que está publicado. La función dominante en este tipo de escritos es la expresiva y argumentativa ya que utiliza un léxico emotivo que busca la complicidad del lector, pues en muchos casos, los periodistas que practican la opinión saben que tienen un gran número de lectores adeptos, que los siguen cada día en sus artículos y columnas. El artículo es el modelo base del periodismo de opinión, lleva el nombre de quien lo escribe y presenta diversas modalidades: el artículo breve, el artículo de fondo y la columna, que suele correr a cargo de una firma reconocida en el ámbito de las letras. Los columnistas se cuentan entre los escritores más famosos, y dan parte de su prestigio al periódico en el que colaboran, de ahí que los distintos periódicos, cada uno según si ideario, cuenten con sus columnistas fijos, muy esperados cada día por los lectores de cada periódico.

La adquisición de competencias lingüísticas, y en este caso, de la competencia lectora en el aula de ELE, nos conduce a un proceso complejo que incluye actividades de preparación a la lectura, conocimiento del léxico, identificación de estructuras gramaticales, comprensión de las ideas expresadas, y en definitiva, una puesta en práctica de las distintas habilidades desarrolladas hasta el momento en cuanto a la competencia lectora. De ahí que el nivel de los discentes sea el indicador del tipo de textos a elegir como herramienta de aprendizaje, ya que de este nivel dependerán, tanto el contenido de los mismos, como el tipo de ejercicios a realizar teniendo en cuenta los objetivos marcados en la unidad didáctica. En este caso, el modelo que proponemos se dirige a alumnos del nivel C1 y C2, es decir, de aquellos que están capacitados para enfrentarse a unos textos accesibles y sin problemas para su comprensión e interpretación.

Antes de entrar en los textos propiamente dichos, sería conveniente realizar un tarea de anticipación, que vendría a informar sobre la relación de los alumnos con la prensa como herramienta didáctica. En este sentido, propongo la siguiente actividad, que podría desarrollarse en el aula a modo de “Lluvia de ideas”, y que permitiría, además, el intercambio de opiniones entre los aprendices.

2.2 ACTIVIDADES DE PREPARACIÓN A LA LECTURA

1. ¿Qué periódicos españoles conoces? Escribe una lista de, al menos, cuatro de ellos.
2. ¿Lees algún periódico?
3. ¿Cuál de ellos? ¿Dónde lo lees?
4. ¿Qué te interesa en un periódico?
5. ¿Sabes cuánto cuesta un periódico?
6. ¿Lees los periódicos que se ofrecen en los medios de transporte?
7. ¿Sabes algo de las diferencias ideológicas entre distintos periódicos españoles?
8. ¿Qué características presenta el lenguaje de la prensa escrita?
9. ¿Lees prensa digital?
10. ¿Qué diferencias destacarías en relación con la prensa escrita?

Con la realización de esta actividad, bien de manera individual, bien en grupos, o en gran grupo, se cumplirían objetivos relacionados con habilidades lingüísticas tales como expresión y comprensión orales, peor también otras relacionadas con la puesta en práctica de los distintos niveles de la lengua, principalmente los que se refieren a la enseñanza-aprendizaje de cuestiones gramaticales. Por otro lado, y también con el objetivo de preparar la lectura, el docente ha de proponer tareas y actividades enfocadas en el léxico, de los textos a leer. En esa línea se anotan las actividades que siguen:

1. Lectura en voz alta, por separado, de cada uno de los textos
2. Señalar las palabras desconocidas para buscar su significado en el contexto
3. Trabajar a nivel semántico: sinónimos, antónimos, familias de palabras
4. Actividades de completar huecos con palabras del texto
5. Escribir frases del texto de otra manera
6. Escribir frases con las palabras clave
7. Hacer un crucigrama con palabras del texto
8. Buscar palabras y sus diferentes acepciones en el diccionario
9. Resumir el texto, aun sin conocer todas las palabras

2.3 CONTENIDOS: EJEMPLOS DE COLUMNAS DE OPINIÓN

El tema de la educación, en cualquier ámbito y contexto, es uno de los más comentados y debatidos en la prensa, ya que afecta e incide en distintos ámbitos de la sociedad. Como ejemplo de su atracción como asunto a tratar he seleccionado tres columnas de opinión. El primer ejemplo es un extracto de una columna escrita por Vicente Verdú, un asiduo columnista de *El País:*

> La educación es mala en España y no hay duda alguna sobre ello. Lo chocante viene a ser que los responsables políticos sigan relativamente desentendidos del problema. ¿No votan en suficiente cantidad los maestros? No votan, sobre todo, los millones de alumnos y ésta viene a ser la llave maestra.
> En Francia, en Alemania, en Gran Bretaña o en Estados Unidos, los Gobiernos han elevado el asunto de la educación y sus inversiones a la categoría más importante. Lejos de hacer demagogia, puesto que los niños allí tampoco votan, tratan de hacer cierta sociedad mejor. "Después del pan", decía Danton, "la primera necesidad del pueblo es la educación". Los franceses no lo olvidaron nunca, aun en situaciones de crisis. ¿No disfrutamos de una tradición igual? Efectivamente, pero ni con ministros educados en el extranjero se han afrontado las miserias de un sistema educativo que nos sitúa por detrás de los búlgaros.
> ¿Van a cambiar las cosas? Ni siquiera con el Informe PISA se abochorna nuestra estirada Administración. La actual ministra de Educación que a primera vista nos pareció espabilada, apenas asume que las aulas no funcionan. En su parecer son los padres sin estudios universitarios suficientes o los insuficientes padres con estudios superiores quienes despiden una atmósfera cultural doméstica que no aromatiza debidamente a sus vástagos. Vicente Verdú, *El País*, 8 –XII, 2007.

El segundo ejemplo de columnista es Valenti Puig, de ABC, quien, el 17 de septiembre de 2009 en *ABC* escribía la columna: *Crisis educativa en mal momento,* de la cual he seleccionado un extracto:

> España tiene que reescribir su contrato educativo: los viejos maestros regeneracionistas lo entenderían. Desde luego, coincidir con una recesión económica y una depresión política no eralo más indicado para que comenzase como ahora la percepción social de una crisis del sistema educativo. Esas circunstancias, como la mezcla de factores climatológicos, se entretejen de forma imprevisible y por lo general son agravadas por el efecto de dilación, tanto de los gobiernos como de la opinión pública. Así que callan un tiempo la ansiedad por el paro, la falta de crédito y la impresión de que no todo va bien en nuestras aulas.
> Esas mismas circunstancias no son las más indicadas para la reflexión colectiva, ni para debatir algo que por sí mismo es esencial: ¿por qué tenemos tanto fracaso escolar y la autoridad está ausente de las aulas? *ABC*, 17 –IX-2009

Por su parte, Elvira Lindo, una columnista habitual y de las más populares en el periódico *El País*, se expresa al respecto, bajo el título *La educación*, en los términos que siguen:

> No se desaliente: no tenemos la educación pública que quisiéramos (a pesar de la aireada campaña “ni un niño sin ordenador”) pero usted puede enseñar a su hijo a no despreciar el conocimiento. No se desanime: es probable que la buena educación le

haga sentir a su hijo como un raro en determinados ambientes, pero superados esos desajustes, no habrá en el futuro estrés postraumático. No deje para otros lo que puede usted hacer: no tiene porqué esperar, por ejemplo, a que en los colegios se enseñe a comer saludablemente; sienta como una vergüenza personal que en un país mediterráneo como el nuestro haya niños obesos; actúe, no es tan difícil, se trata solo de enseñarles a comer como Dios. No se acompleje; no pasa nada porque vigile a su hijo adolescente; se ha hecho toda la vida sin pensar que se atentaba contra ningún derecho fundamental. No tenga miedo a racionar la televisión. No tenga miedo a asomarse a la habitación de su hijo, no se trata de espiar sino de proteger. No quiera ser como su hijo, no se juvenilice, él necesita saber que está guiado por adultos… La mejor herencia que podemos dejar en este mundo grosero es la educación. *El País,* 9-IX-2009

Una vez leídos los textos, tras la realización de las actividades de preparación a la lectura, se sugieren diferentes tipos de tareas y ejercicios para evaluar la comprensión de los textos leídos. Estas tareas, que suponen la puesta en práctica de habilidades lingüísticas de expresión oral y escrita permitirán, sin duda alguna, valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la adquisición de la competencia lectora en el aula de español como lengua extranjera.

2.4 ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Después de leer atentamente las columnas, señalar las palabras clave de cada una de ellas y compararlas.
2. ¿Cuál es el enfoque de la primera?
3. ¿Y el de la segunda?
4. Si bien el asunto es el mismo en las tres columnas, ¿en qué difieren?
5. ¿Qué tipo de léxico usan Verdú, Puig y Lindo?
6. ¿Cómo se establece la comunicación entre los lectores y los autores de las columnas?
7. Señale ejemplos que justifiquen su respuesta
8. ¿Qué funciones del lenguaje prevalecen en los tres textos?
9. Escriba una opinión personal sobre cada una de las columnas.

3. CONCLUSIONES

La constante revisión de la metodología relacionada con la enseñanza de E/LE ha dado lugar a cambios notables que han pasado por distintas etapas, de las cuales hay que destacar el primer paso que condujo a la superación del enfoque tradicional de los análisis lingüísticos a la luz del concepto de competencia comunicativa. Como quedó señalado en la introducción, el término de competencia comunicativa fue aplicado a la enseñanza de lenguas a partir de 2001 con la publicación del MCER, y se ha adoptado

como base fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas. La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas ***actividades de la lengua*** que comprenden la **comprensión,** la **expresión,** la **interacción** o la **mediación** a través de determinados textos ya sean orales o escritos. En este trabajo se han mostrado las múltiples posibilidades de la utilización de textos cercanos a los discentes—en este caso, de la prensa—sobre todo porque nos parece que contribuye a la motivación y estímulo de los discentes en relación con la animación a la lectura en los distintos niveles de E/LE. Desde la perspectiva del currículo, queda por concluir la experiencia de aprendizaje mediante la evaluación, sin duda alguna, un elemento integrador que debe estar presente en todas las fases del desarrollo curricular y no solo al final del proceso. Pero este asunto forma parte de otro capítulo en el interesante quehacer de los docentes en el aula de E/LE.

BIBLIOGRAFÍA

Areizaga, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales.* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Bados Ciria, Concepción. (2001). *Textos Literarios y ejercicios, I, II, III, IV*. Madrid: Anaya.

Cassany, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Consejo de Europa, (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Instituto Cervantes. Consultado en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

Colomer, T. y A Camps (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

Estaire, S. (1990). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *En CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera 5.* [En línea] Documento disponible http://formespa.rediris.es/revista1/estaire.htm (Consulta: 28 de enero del 2012).

Fernández López, M. C. (2005). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos* en: *VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES* Madrid : SGEL

Gelabert, M.J., Bueso, I., y Benítez, P.,(1999) *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid, Arco Libros.

Hymes, D. H. (1995). "Acerca de la competencia comunicativa" en VV.AA: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa 1972, pp. 27-46.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Jauregui, K. y A. Marcilla (1998): "Comunicar, cooperar, aprender: hacia la autonomía del estudiante a través del enfoque por tareas", *Frecuencia L*, 10: 25-30, marzo.

Lázaro Carreter, Fernando (1993). *Libro de estilo de ABC.* Ed. Luis María Ansón. Barcelona, Ariel.

López Cubino, Rafael y Begoña López Cubino (2002). *La prensa en el aula.* Madrid, Editorial Praxis.

Martín Vegas, Rosa Ana (2009) *Manual de didáctica de la lengua y la literatura.* Madrid: Síntesis.

Paredes, F (2009). *Guía práctica del español correcto.* Madrid, Espasa.

Pérez y Gómez Ángel. *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander:* Cuadernos de Educación de Cantabria. Conserjería de Educación, 2007.

Ruiz, Teresa, Apraiz, Maribi, Pérez, Marimar. "Las competencias básicas y la materia de lengua castellana y literatura". *Textos de didáctica de la lengua y literatura.* No 56, enero-marzo, 2001, pp. 53-65.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera,* Cap. VI: 4, pp. 384-396, Madrid, SGEL.

Zanón, J. (1999). "La enseñanza del español mediante tareas". En Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas,* Colección E, Madrid, Edinumen.

Salvador Ponce Ceballos[1]
Yessica Espinosa Díaz
Issac Aviña Camacho

Eje 6.- Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

APROXIMACIONES A LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL APOYADA EN TECNOLOGÍAS.

Resumen

La comunicación presenta los inicios de un trabajo de adecuación del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de García, Luna, Loredo y Rueda (2008) en contextos de docencia no presencial en educación superior, a partir de definir el nivel de relación del MECD en las prácticas de la docencia semipresencial, con la finalidad de aportar evidencia que permita confirmar o redefinir la ruta para el diseño de un instrumento de evaluación de la docencia en la modalidad semipresencial.

El trabajo empírico se desarrolló por medio de un taller con profesores de la modalidad semipresencial, en donde se les presentó el MECD con sus dimensiones e indicadores, por medio de un instrumento que permitió a los participantes definir el nivel de reutilización de dichos indicadores para la docencia en modalidad semipresencial, la incorporación de otros indicadores por cada dimensión y la incorporación de otras dimensiones a la totalidad del modelo.

Los resultados dan cuenta de cómo un modelo de docencia preestablecido puede migrar a otras modalidades, con las adecuaciones necesarias, cuidando siempre la pertinencia de acuerdo al contexto de aplicación y la participación de los usuarios.

Palabras clave: docencia universitaria, docencia en línea, TICC en educación, evaluación docente.

[1] Universidad Autónoma de Baja California. México. ponce@uabc.edu.mx

Presentación

Cuando se discute el tema de la educación a distancia, es importante precisar cómo se define esta modalidad y sus derivados, ya que a lo largo del tiempo y con el desarrollo e incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para dar soporte al proceso de enseñanza aprendizaje, se han desprendido conceptos como: educación en línea, virtual, no presencial apoyada en TICC o e-learning que es uno de los más comunes, y que por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define como: “el uso de tecnologías de información y comunicación para mejorar o dar soporte a la educación terciaria” (OCDE, 2005, p.2).

Lo mismo pasa con el concepto de educación mezclada o híbrida, que también se le conoce como mixta, semipresencial o b-learning (anglicismo para *blended learning*), que igualmente se ha definido de muchas formas, por ejemplo, en algún momento el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en el *Modelo de referencia para la modalidad no escolarizada*, presentó la definición como: “aquellos que mezclan educación presencial y educación a distancia de manera tal que ambas experiencias de aprendizaje son imprescindibles para completar con éxito los objetivos de aprendizaje” (CONACyT, 2012, p.13).

En ambos casos, independientemente de las precisiones con que se detallen, lo fundamental es entender que básicamente es una variable que siempre está presente: grado de interacción docente alumno mediada por TIC. Dicho lo anterior, en lo sucesivo, en este texto se hará referencia al concepto de educación a distancia entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede de manera síncrona o asíncrona deslocalizada totalmente mediada por TIC, mientras que la educación en modalidad semipresencial la definimos como aquella que “se lleva a cabo con la presencia simultánea de docentes y alumnos, en espacios institucionales (salones de clase, laboratorios, clínicas, campos, etc.); y actividades no presenciales síncronas o asíncronas mediada por TIC” (Centro de Educación Abierta y a Distancia, 2016, párr. 4).

Ahora bien, en el contexto de la educación superior en Latinoamérica, de acuerdo con un estudio de la OCDE (2015) en los últimos años, la educación a

distancia ha tenido su mayor desarrollo en iniciativas de creación de programas totalmente a distancia como una oportunidad de democratizar la educación, generar mayores condiciones de flexibilidad en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y aportar calidad a través de nuevos modelos pedagógicos. En este proceso, las instituciones de educación superior en México, han adoptado distintas formas para implementar esta modalidad educativa, entre ellos, la creación de universidades virtuales con una organización paralela a su versión presencial, hasta universidades que han nacido exclusivamente para ofertar programas a distancia. Sin embargo, se han desprendido diferentes modalidades educativas donde se combinan soluciones de presencialidad y no presencialidad apoyándose en tecnologías, a partir de lo cual, la educación semipresencial, se presenta como la tendencia actual (Rama, 2014; Best College, 2016).

En cualquiera de los casos, incursionar en estos modelos educativos a distancia o semipresenciales, demanda a las instituciones a transformar no solo procesos organizacionales, educativos y tecnológicos, sino los roles de distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje (docentes-alumnos). Es una realidad que en este proceso de cambio el docente es uno de los actores principales, dado que es en el que recae la responsabilidad de diseñar y/o conducir experiencias de aprendizaje enriquecedoras (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2013). De ahí, que en los últimos 10 años se han hecho diferentes esfuerzos por caracterizar competencias docentes en el marco del uso de tecnologías en la educación y de la diversificación de modalidades educativas, tal es el caso del International Society for Technology in Education (ISTE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) que desarrollaron una serie de estándares de desempeño y competencias docente para el uso de tecnologías en procesos de enseñanza aprendizaje (ver tabla 1), con el objetivo de guiar los esfuerzos de instituciones educativas en el desarrollo iniciativas de educación apoyada en TIC, a partir del fortalecimiento de los perfiles docentes.

Tabla 1. Estándares de desempeño/competencia docente para el uso de TIC.

Organismo	Estándares de desempeño/competencia docente para el uso de TIC
ISTE	1. Inspira y facilita el aprendizaje y la creatividad del estudiante. 2. Diseña y desarrolla experiencias digitales de aprendizaje y evaluación. 3. Modela el trabajo y aprendizaje digital. 4. Promueven y modelan la ciudadanía y responsabilidad digital. 5. Se comprometen con su desarrollo personal y profesional.
UNESCO	1. *Nociones básicas de TIC:* Conocimientos básicos, integración de las TIC, herramientas básicas, Aula de clase estándar, Alfabetismo en TIC. 2. *Profundización del conocimiento:* Aplicación del conocimiento, solución de problemas complejos, Herramientas complejas, grupos colaborativos, Gestión y guía. 3. *Generación de conocimiento:* Competencias del siglo XXI, Autogestión, Tecnología generalizada, Organizaciones de aprendizaje y El docente, modelo de educando.

Fuente: ISTE, 2008 y UNESCO, 2008.

Sin embargo, estos estándares son generales para el uso de tecnologías, pero no enfatizan algún tipo de precisión cuando se distinguen modalidades a distancia o semipresencial, por lo que resulta importante poder caracterizar la docencia en estas modalidades para observar aquellas competencias que resultarían indispensables para un desempeño satisfactorio.

Ahora bien, a fin de poder identificar las competencias docentes que se requieren desarrollar para una determinada modalidad es pertinente analizar el modelo de aprendizaje que se utiliza. En el caso particular de la modalidad semipresencial, se pueden identificar cuando menos cuatro modelos: el de salón invertido, el de rotación de estaciones, el flexible y de laboratorio en línea (ver tabla 2), cada uno con características que demandan competencias específicas del docente que diseñe y conduzca esas experiencias.

Tabla 2: Modelos de aprendizaje semipresencial.

Modelo	Característica
Salón invertido	Es un enfoque que propone que las actividades de comprensión que requieren un nivel de pensamiento inferior se realicen fuera del salón de clase apoyados en tecnologías como video, y que las actividades de aprendizaje de orden superior del pensamiento se realicen en el salón de clase con la intervención de los docentes en procesos de retroalimentación y asesoría directa.
Rotado	Este enfoque implica que los estudiantes trabajen en una serie de actividades o centros diferentes, incluyendo la instrucción en grupo, la instrucción en grupos pequeños, las actividades entre compañeros, las asignaciones de lápiz y papel, así como el trabajo individual en una

	computadora o una tableta
Flexible	Los estudiantes asisten a una instalación física del centro educativo y utilizan la instrucción en línea como herramienta central del curso, con el maestro y el apoyo cuando sea necesario. Los itinerarios de instrucción de los estudiantes son personalizados y fluidos, y la profundidad, frecuencia y forma de apoyo del maestro pueden variar en función del modelo de implementación de cada institución.
Laboratorio en línea	Este modelo involucra a los estudiantes que viajan y asisten a una escuela con la entrega educativa en línea total para cursos enteros. No hay maestros certificados a mano, sino, más bien, entrenados para profesionales que supervisan.

Fuentes: Bhaskar, 2013 y Thompson, 2016.

En este sentido, no se puede dejar de lado la necesidad de contar con mecanismos que permitan observar la calidad del desempeño docente, a través de evaluar sus competencias para trabajar la enseñanza y guiar el aprendizaje en forma semipresencial.

Algunos organismos han desarrollado instrumentos para observar no solo aspectos educativos de la operación de la educación en modalidad semipresencial, sino que han incorporado aspectos organizacionales y tecnológicos que deben converger para poder ofrecer una experiencia de aprendizaje de calidad, tal es el caso del Online Learning Consortium (OLC, 2016) que desarrolló un tablero de evaluación con criterios de calidad agrupados en seis dimensiones: soporte institucional, diseño instruccional y desarrollo del curso, estructura del curso, enseñanza y aprendizaje, soporte al docente, soporte al alumno y evaluación. También está el caso de la International Association for K12 Online Learning, que, a pesar de no estar ligado con la educación superior, presenta un modelo de competencia docente para la modalidad semipresencial que resulta interesante de analizar. Dentro de su marco de referencia identifica 12 competencias que se organizan en cuatro grandes dominios: Mentalidad, Cualidades, Habilidades Adaptativas y Habilidades Técnicas (Powell, Rabbitt y Kennedy, 2014).

No obstante, a nivel nacional, no existen modelos de evaluación de la docencia semipresencial sólidos y confiables, de ahí el interés en desarrollar un modelo de evaluación de estas competencias. Con esto como objetivo, se considera pertinente tomar de referencia el Modelo de Evaluación de la Competencia Docente (MECD) de García, Luna, Loredo y Rueda, (2008). Dicho

modelo se integra de tres dimensiones directamente relacionadas con las competencias del docente de educación superior y una más asociada al contexto institucional que para efecto de los objetivos de este ejercicio no fue necesario considerarla (ver Tabla 3).

Tabla 3. Modelo de Evaluación de la Competencia Docente (MECD)

Dimensión: Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje	
Competencias	**Indicadores**
Planear el curso de la asignatura	*Domina los saberes de su materia. *Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). *Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. *Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. *Selecciona o desarrolla materiales didácticos. *Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. *Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. *Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. *Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: • significativo; • colaborativo; • autónomo. *Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.
Dimensión: Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje	
Competencias	**Indicadores**
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase).	*Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. *Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. *Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. *Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. *Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	*Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. *Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. *Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. *Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. *Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. *Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.

	*Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. *Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.
Utilizar formas de comunicación, adecuadas para apoyar el trabajo académico.	*Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. *Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. *Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. *Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.
Dimensión: Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje	
Competencias	**Indicadores**
Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza aprendizaje, así como su impacto.	*Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. *Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. *Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. *Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. *Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso.

Fuente: García, Luna, Loredo y Rueda (2008).

Metodología

El tipo de estudio fue mixto, de alcance exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), buscando identificar el nivel de reutilización de cada uno de los indicadores del MECD desde la mirada de profesores experimentados de la modalidad semipresencial de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), a través de un taller que permitió la discusión de cada uno de los indicadores y finalmente contestar de forma individual un instrumento tipo lista de cotejo con una escala asociada al nivel de reutilización de cada uno de los indicadores.

El instrumento utilizado fue desarrollado específicamente para el taller y se estructura de acuerdo a los 33 indicadores del MECD y una escala para que los participantes después de la discusión, puedan definir el nivel de relación de los indicadores con la modalidad semipresencial. Las opciones de la escala fueron: 4 =Alta relación, 3= Mediana relación, 2= Baja relación y 1= Sin relación. De igual forma, el formato el instrumento solicita para cada indicador la posibilidad de proponer ajustes en caso de que se considere que este pueda ser reutilizado.

También, en cada una de las dimensiones del modelo existe la posibilidad de proponer indicadores para complementar la dimensión.

En cuanto a los participantes, fue un grupo de doce profesores de la UABC que cumplieron con dos criterios, tener experiencia de más de tres años como docentes de modalidad semipresencial o totalmente en línea; y que representarán las diferentes áreas de conocimiento de acuerdo a los programas educativos de la institución.

La información se obtuvo por medio de un taller que se trabajó en dos etapas, primero la presentación y discusión del MECD y después, contestar el instrumento. Para la recogida e integración de los datos se utilizó el programa Excel con un archivo compartido en drive en el cual ingresaron todos los participantes durante el taller, después se analizaron los datos cualitativos y se integraron los promedios del nivel de reutilización de los indicadores de acuerdo a la escala utilizada.

Para efectos de esta comunicación, se presentan solo los resultados cuantitativos del ejercicio.

Resultados

En el siguiente apartado, se muestran los resultados de promedio de los 12 profesores que participaron en el ejercicio, la presentación se hace en el orden de las tres dimensiones que conforman el MECD.

Los valores de la escala utilizadas para promediar fueron: 4 =Alta relación, 3= Mediana relación, 2= Baja relación y 1= Sin relación.

En el caso de la celda *"usarlo igual"* la X indica que todos los participantes opinaron que no necesita ajustarse la redacción.

Tabla 4. Dimensión: Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje.

Indicadores	Nivel de relación	Usarlo igual
1. Domina los saberes de su materia.	4	X
2. Determina el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura, epistemología, y didáctica)	3	
3. Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	4	X
4. Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	3.9	X
5. Selecciona o desarrolla materiales didácticos.	4	X

6. Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción.	4	
7. Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos.	3	
8. Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.	4	
9. Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo.	4	
10. Incorpora el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.	3.8	
11. Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo a sus necesidades de formación.	4	
Promedio de la dimensión:	**3.79**	

Fuente: Elaborado a partir de García, Luna, Loredo y Rueda (2008).

Esta primera dimensión se encuentra en un nivel mediana-alta de relación, es decir, que la mayoría de los participantes expresaron estar de acuerdo con cada uno de los indicadores, aunque algunos de ellos, con correcciones de redacción. De los once indicadores que conforman la primera dimensión, cuatro de ellos (el 36.36%), se considera pueden quedar igual; mientras que el 63.64% presentan propuestas de mejora.

Tabla 5. Dimensión: Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Indicadores	Nivel de relación	Usarlo igual
12. Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.	4	
13. Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	4	X
14. Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación.	4	X
15. Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías.	4	X
16. Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.	4	X
17. Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase.	4	X
18. Trabaja con estudiantes que presentan dificultades.	4	X
19. Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes.	4	X
20. Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes.	4	X
21. Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.	4	X
22. Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa.	4	X
23. Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación.	4	X
24. Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.	4	X
25. Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.	4	X
26. Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo.	4	X
27. Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras	4	X

sintácticas adecuadas para la comunicación escrita.		
28. Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.	4	X
Promedio de la dimensión:	**4**	

Fuente: Elaborado a parir de García, Luna, Loredo y Rueda (2008).

En cuanto a la segunda dimensión, se puede observar que tiene una alta relación, por lo que estos indicadores son los apropiados para ser considerados en el modelo de evaluación de la docencia semipresencial. Sólo 5.88%(1) de los indicadores debe reformularse su redacción.

Tabla 6. Dimensión: Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje.

Indicadores	Nivel de relación	Usarlo igual
29. Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura.	3	
30. Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a los resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua.	4	X
31. Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes.	4	X
32. Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño.	4	X
33. Involucra a los pares en los procesos reflexión sobre el logro de las metas del curso.	4	X
Promedio de la dimensión:	**3.80**	

Fuente: Elaborado a partir de García, Luna, Loredo y Rueda (2008).

Finalmente, la última dimensión que conforma el MECD, está posicionada con un nivel mediana-alta de relación, donde el 80% (4) de los indicadores no sufren ninguna modificación en su redacción, de acuerdo con los expertos.

Como puede apreciarse, las tres dimensiones presentan un nivel entre mediana y alta relación, siendo la dimensión de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje la que muestra una aceptación total por parte de los participantes con un promedio de 4 puntos en todos los indicadores. Le sigue la dimensión de valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje con un promedio de 3.80 puntos y finalmente, la dimensión de previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje con 3.79 puntos.

De los 33 indicadores que conforman el MECD, un 72.73% (24) fue marcado para que sea reutilizado tal cual, es decir, sin sufrir ninguna modificación en su redacción, mientras que el 27.27% (9) de los indicadores se les considera realizar algún cambio en la expresión del indicador.

Conclusiones

Como se puede observar en los resultados, la mayoría de los indicadores del MECD presentan una alta relación para ser reutilizado en un contexto de docencia semipresencial, siempre y cuando se hagan las adecuaciones para los contextos de aplicación, de igual forma, se visualiza necesario complementar cada una de las dimensiones con otros indicadores que recuperen los retos que plantea la docencia semipresencial apoyada por las TICC, sobre todo en lo relacionado con el diseño instruccional, la comunicación y el seguimiento en entornos virtuales.

Aunque los resultados cuantitativos son buenos, se debe tener en cuenta que el ejercicio fue un proceso de aceptación o rechazo de indicadores previamente establecidos en un modelo de docencia, por lo que falta la integración de otros indicadores que complementen las dimensiones u otras dimensiones que complementen el modelo, esto sin duda a partir de la revisión de la literatura, la recuperación de las mejores prácticas en el contexto nacional e internacional y la validación con expertos y usuarios de la modalidad.

Esta primera aproximación muestra evidencia de que el plan establecido para el diseño de un instrumento para evaluar la docencia semipresencial, se está desarrollando de manera adecuada y de seguirse trabajando con rigurosidad, podrá dar como resultado un instrumento confiable para la evaluación de este tipo de práctica docente.

Referencias

Bhaskar, S. (2013). *Different forms of Blended Learning in Classroom*. Ed Tech Review. Recuperado de: http://edtechreview.in/trends-insights/trends/562-different-forms-of-blended-learning-in-classroom

Centro de Educación Abierta y a Distancia. (2016). Marco de referencia y conceptos claves para la diversificación de oferta educativa a través de la modalidad mixta con apoyo de TICC. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://cead.mxl.uabc.mx/servicios/unidades-academicas/estrategia-de-diversificacion?layout=edit&id=190

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2012). *Programa nacional de posgrado de calidad. Marco de referencia para la evaluación y seguimiento*

de programas de posgrado en las modalidades a distancia y mixta. México: SEP. Recuperado de http://2006-2012.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia_No-Escolarizada.pdf

García, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(3), 97-108.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2010). Metodología de la Investigación (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.

Higher Education - Best Colleges. (2016). *2016 Online Education Trends Tracking the innovations and issues changing higher education*. Recuperado de http://www.bestcolleges.com/annual-trends-in-online-education/

International Society for Technology in Education. (2008). ISTE Standards for Teacher. Recuperado de http://www.iste.org/standards/standards/standards-for-teachers

Online Learning Consortium. (2013). *Quality Scorecard: Criteria for excellence in Blended Learning Programs*. Recuperado de http://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-quality-scorecard-blended-learning-programs/

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *E-learning in tertiary education*. Francia: OCDE. DOI: 10.1787/9789264009219-en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoque estratégico sobre TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Inglaterra. Recuperado de http://www.oei.es/historico/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Powell, A., Rabbitt, B. y Kennedy, K. (2014). *iNACOL blended learning teacher competency framework.* Austria: INACOL. Recuperado de http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/iNACOL-Blended-Learning-Teacher-Competency-Framework.pdf

Rama, C. (2014). La virtualización universitaria en América Latina. *Revisa de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *11*(3), 33–43. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5583565.pdf

Thomson, J. (2016). *6 Blended Learning Models: When Blended Learning Is What's Up For Successful Students*. E-Learning Industry. Recuperado de: https://elearningindustry.com/6-blended-learning-models-blended-learning-successful-students

Dra. María del Consuelo Salinas Aguirre
consuelo.salinas@hotmail.com
Dra. Jaquelina Lizet Hernández Cueto
jaquelina@hotmail.com
Dra. María Teresa Rivera
teresariveram@gmail.com
Lic. Carlos Daniel Emiliano Castillo
carlos52daniel@hotmail.com

Eje: Calidad y Currículum ¿Qué es lo que se debería enseñar?

CALIDAD EN EL TRABAJO DE PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES

RESUMEN

La investigación refiere a lo que piensan los trabajadores con capacidades diferentes de la calidad de vida laboral, así se pueden innovar las metodologías de aprendizaje para capacitación y desarrollo al personal diferente en lo personal así como en lo profesional en el trabajo que desempeñen.

El diseño de la investigación es exploratorio, no experimental, cuantitativo, la muestra de selección al azar en una medición de cohorte vertical. Implica multivariados aspectos del trabajador, tanto los subjetivos o personales, como los externos del entorno laboral. La calidad organizacional implica evitar riesgos para la seguridad y salud personal del trabajador como el uso de equipo de protección, condiciones inseguras, capacitación en seguridad, evitar conductas de riesgo, etc.

La calidad de vida significa humanizar el trabajo como respuesta a las necesidades de los trabajadores, en especial los que tienen condiciones diferentes a los demás y gestionar las condiciones laborales necesarias para trabajos seguros en donde se auto realicen en el trabajo.

se orienta a salud y riesgos de seguridad del trabajador e implica la atención a condiciones inseguras en el trabajo, uso de equipo de protección y capacitación en seguridad industrial para evitar conductas de riesgo.

La caracterización y descripción de la muestra a azar se realiza con una lectura de análisis estadístico de medias y porcentajes, después se hace un análisis multifactorial con el método de factores principales.

Los temas eje están basados en los estudios de Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. sobre las organizaciones deseables para el desarrollo intelectual de personas especiales, incluyen las áreas de bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, comportamiento en el trabajo y derechos.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Los resultados muestran homogeneidad en opiniones y el agrado en la naturaleza de su trabajo de servicio público sin estrés en instituciones públicas. Las variables importantes para los trabajadores diferentes son: desarrollo personal y profesional; factores ligados a las relaciones familiares, de pareja y sociales como motivadores; subrayan la importancia de la seguridad material y emocional, el poseer un contexto laboral digno y limpio para la autorrealización y socialización, además subrayan en repetidas ocasiones el respeto a los derechos laborales y equidad en las relaciones de trabajo, probablemente por su condición especial exigen buen trato.

PALABRAS CLAVE

Palabras clave. Calidad de vida laboral; Desarrollo, capacitación y aprendizaje de trabajadores con capacidades diferentes

ANTECEDENTES

Las primeras investigaciones acerca de la “calidad” datan de los años 70´s en E.U.A. con el surgimiento del *Desarrollo Organizacional* y en base a la teoría de calidad de Edwards Deming, que busca optimizar la eficacia y eficiencia en el trabajo con la humanización del entorno laboral y atender aspectos de necesidades de desarrollo del trabajador.

Los fundamentos de la *Filosofía de la calidad* están resumidos en los teóricos iniciadores:

1. W. Edwards Deming. Define “calidad total” en términos del consumidor “La calidad traduce las necesidades futuras de los usuarios en características medibles, así un producto puede ser diseñado y fabricado para dar satisfacción al cliente”.
2. Joseph M. Juran**.** Calidad en la administración, “La calidad tiene múltiples significados: 1. La calidad consiste en las características de producto que se basan en las necesidades del cliente y le brinda satisfacción. 2. La calidad consiste en libertad después de corregir las deficiencias”.
3. Kaoru Ishikawa. La calidad en el control de procesos: “calidad del producto, del trabajo, del servicio, de la información, del proceso, de la gente, del sistema, de la compañía, de objetivos, etc.”.
4. Philip B. Crosby**.** Filosofía de gestión de calidad **“**Calidad es conformidad con los requerimientos, que tienen que estar claramente establecidos; las mediciones deben ser tomadas continuamente para determinar conformidad con los requerimientos; la no conformidad detectada es una ausencia de calidad”.

La “calidad” en un sentido general es una filosofía de vida que consiste en cumplir con los requerimientos de producto o servicio que necesita el cliente con un mínimo de errores**.** Hacia una *filosofía de desarrollo del ser humano* el concepto de calidad de vida fue ampliado por Louis Davis en 1970, “para reorganizar y orientar las organizaciones hacia el bienestar, salud y desarrollo de todos los trabajadores”. Chiavenato, I. 2004; Gómez Vidal, F. 2010.

La calidad tiene cuatro perspectivas complementarias como objetivos disciplinarios:

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

1. Factores antecedentes objetivos. Son la realidad de la situación laboral del trabajador o conjunto de estructuras y prácticas organizacionales que resultan relevantes para el bienestar laboral del trabajador.
2. Factores antecedentes subjetivos. Refieren a la adaptación personal a la situación laboral por parte del trabajador, incluye todos los procesos de interpretación del trabajador sobre su bienestar laboral y que le afectan.
3. Factores consecuentes objetivos. Son el ajuste entre persona y puesto de trabajo, alude a la correspondencia o concordancia entre trabajador y trabajo.
4. *Factores consecuentes subjetivos.* Como experiencia personal que refiere a los distintos elementos de la estructura interna del trabajo que se experimenta como bienestar laboral.

En resumen las dimensiones que componen a la calidad de vida en el trabajo se clasifican en dos grupos; condiciones objetivas del entorno en el que se realizan el trabajo y las que refiere a la experiencia psicológica de los trabajadores. “Dada la *multidimensionalidad del concepto de calidad* de vida laboral, es imposible determinar aspectos que resulten universalmente generalizables”. Puig, J. Casas & Co.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la calidad de vida para trabajadores con capacidades diferentes investiga el significado que le dan los a éste concepto las personas diferentes que están trabajando como cualquier persona, los hallazgos en la pedagogía de adultos trabajadores especiales serán de utilidad en la capacitación, desarrollo, integración y adaptación al entorno del trabajo como parte de la fuerza productiva de las organizaciones empresariales privadas o gubernamentales.

El objetivo de la investigación es conocer la importancia de la calidad de vida desde la experiencia laboral de los trabajadores con capacidades diferentes para gestionar los cambios del entorno administrativos y sociales pertinentes para el bienestar de los empleados y proponer un nuevo modelo metodológico de capacitación y desarrollo de personal en los trabajos.

Los resultados esperados a largo plazo pretenden promover el desarrollo humano como elemento de integración personal, social y cultural, considerando la calidad de vida como principal indicador de cualquier ser humano. Las organizaciones se transforman en entornos laborales productivos en donde la diversidad de los seres humanos trabajadores genera nuevas y mejores formas de vida sanas e incluyentes orientadas a las necesidades propias y de la comunidad cuidando del ambiente natural.

La calidad de vida laboral refiere a las políticas y relaciones humanas que afectan directamente a cualquier trabajador. Desde factores externos como condiciones objetivas del trabajo, estructura y administración de la organización tales como compensaciones, beneficios, carrera administrativa, diversidad de procesos y trabajos, balance trabajo-familia, horarios flexibles, salud, bienestar, seguridad laboral, impactos a sus dependientes y beneficios domésticos. También incluyen factores internos en base a experiencias personales en el contexto laboral como seguridad e higiene laboral, así como aspectos psicológicos involucrados que implican cómo se vive la condición laboral en lo personal, satisfacción, salud y bienestar percibido. La calidad de vida en la

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

trabajo involucra procesos subjetivos de interacciones del individuo con el ambiente, aspectos contextuales y relaciones interpersonales. Segurado, A. y Agulló, E. 2002.

El desarrollo del personal y la responsabilidad social en las instituciones requiere un compromiso administrativo, así como una visión humanista innovadora hacia una mayor participación de trabajadores especiales en un diálogo bilateral, que permita la comunicación asertiva e integración entre los trabajadores. Es deseable refleje y respete las necesidades de los trabajadores, sin importar su condición, simultáneamente al cumplimiento de objetivos, misión y visión del trabajo. En la calidad de vida laboral se integran factores subjetivos que hacen los trabajadores especiales desde su singular percepción de las condiciones externas que experimenta en su vida laboral dentro la organización.

El aprendizaje de los adultos en el trabajo en todos los niveles y en todos los trabajadores es un factor medular hacia el mejoramiento social y la vinculación de la educación en universidades, instituciones y escuelas orientadas al sector productivo y al servicio social.
La investigación aborda elementos constantes dentro de la calidad de vida laboral de acuerdo a la experiencia de los trabajadores con capacidades diferentes. También posibilita la incidencia en la toma de decisiones en la administración y de relaciones industriales para ayudar a mejorar el aprendizaje para la vida de cualquier trabajador que impacta el contexto socio-cultural.
El concepto específico de calidad de vida laboral ha transformado desde su concepción original:

Dyer, J. y Haffenberg M. 1955, definieron la calidad de vida en términos de las contribuciones que hacen las organizaciones para *suplir las necesidades económicas y psicosociales* a individuos que participan activamente en la consecución de los objetivos organizacionales.

Davis, L.A. y Cherns, A. en 1975 conciben la calidad de vida laboral como el resultado de la combinación de: 1º. *Ascenso vs Tecnología*. Refiere a las posibilidades que tiene el empleado para *crecer* dentro de la organización y los medios que cuenta para ello; 2º. *Satisfacción vs Condiciones estructurales* de trabajo en un grado vivencial subjetivo del empleado respecto al contexto laboral.

Seashore, diccionarios del inglés en1975, explica el concepto de calidad de vida como el *grado de satisfacción* en relación con las condiciones generales de trabajo, según las diferencias individuales, afectadas por los factores de espacio y tiempo.

Walton, S.M. empresario fundador de Walmart y Sam's Club en1973 sustenta que la calidad de vida en el trabajo es un proceso para humanizar con una justa remuneración, seguridad, condiciones saludables del lugar laboral, un creciente sentido de pertenencia y una integración social dentro de la organización. Propone seis categorías relacionadas entre los diversos factores que componen: autonomía, actividades múltiples, información, tareas totales, planificación y retroalimentación.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Bergero, J. L. en 1982, se basa en la filosofía humanista cuyo objetivo es *modificar los aspectos del entorno* del trabajo para crear situaciones favorables hacia la *satisfacción de los empleados* y así obtener una mayor productividad dentro de la organización.

Nadler y Lawler, E. en la teoría de las expectativas de la motivación en el trabajo basada en Vroon, V. en 1983, escriben que la calidad es una forma de pensar sobre los empleados del trabajo y las organizaciones, midiendo el *impacto del trabajo sobre las personas* en eficacia organizacional, la participación en la toma de decisiones, intervenciones políticas institucionales y clima laboral.

Mirvis y Lawler, E. 1984, dicen la calidad puede ser cuantificada y es entendida como una *transacción económica, psicológica y social* entre las organizaciones y sus trabajadores.

Tucotte, P.R. en 1986, afirma es la *dinámica de la organización* del trabajo hacia el *bienestar físico y psicológico* del hombre con el fin de lograr una mayor congruencia con su espacio de vida total.

Fields M. y Thacker, J. en1993, la definen como los esfuerzos corporativos entre los directivos y los sindicalistas para *involucrar a los empleados en la toma de decisiones* y depende de la *relación gerencia-trabajador-organización,* incluye sindicatos.

Wendell, L. y Frech en1996, plantean a la calidad de vida como una *filosofía de gestión*, que mejora la dignidad del empleado, brindando oportunidades de desarrollo, medida en base a la satisfacción de los empleados.

González, P. Peiró J.M. y Bravo J.M. en 1996, dicen es la apreciación subjetiva del conjunto de compensaciones y el *desarrollo del trabajador* que responden a la satisfacción, demandas, expectativas, deseos y necesidades, dentro y fuera del contexto laboral.

Dela Coleta en 1998, sostienen es un *constructo que permite sistematizar las condiciones del trabajo* y sus resultados, identificando las condiciones de trabajo sobre el bienestar de los individuos.

Drucker, P. F. en 1999, subrayan la aplicación del *conocimiento al contexto organizacional* para generar productividad e innovación, incluyendo a la persona como parte fundamental para el beneficio de la organización que potencializa a sus empleados.

Camacaro, P.R. en 2001, la define como un proceso planificado, cooperativo y evolucionado que implica acciones tendientes a *crear condiciones laborales favorables al desarrollo* de las capacidades y potencialidades de las personas para mejorar los niveles de satisfacción en el trabajo y fortalecer la identificación del trabajador con la organización.

Robbins, S.P. y Coulter, M. 2010, aseguran que la calidad de vida laboral es el proceso a través del cual *una organización responde a las necesidades de sus empleados* para participar en la toma de decisiones.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

La calidad como herramienta de evaluación de procesos productivos y administrativos que nació en las empresas productivas de Japón, se va transformando hasta convertirse en una filosofía de vida y llega en los años 70´s a convertirse en un proceso total aplicable a la conducta humana con el auge del humanismo en el Desarrollo Organizacional de las empresas productivas que vuelven sus ojos a las personas en lugar de la mecanización tecnológica del siglo XIX en la época de la revolución industrial,

El concepto de calidad a pasado por muchas perspectivas y unido a la vida laboral es introducido por Davis L.A. desde 1975 a las ciencia en disciplinas humanas.

La calidad de vida laboral actualmente tiene un enfoque proactivo hacia la salud y protección de las necesidades personales y laborales del trabajador con mayor acentuación para personas con capacidades diferentes.

Los numerosos autores la han definido a través de los tiempos desde diferentes perspectivas en disciplinas de la ciencia disímiles que coinciden al referirse en la descripción del concepto hacia las administrativas, económicas, psicológicas y sociales. Específicamente tienden a orientar la perspectiva hacia necesidades de sobrevivencia, psicosociales, de salud, satisfacción, condiciones laborales, remuneración, seguridad física y emocional, integración social, fundamentos filosóficos humanistas, impacto del trabajo sobre los trabajadores y crear condiciones favorables para el desarrollo.

Ya se ha investigado mucho de las necesidades especiales de personas diferentes con sus necesidades y secuelas emocionales y sociales características. Actualmente con su inclusión en derechos humanos sin discriminaciones de todo tipo se les ha ido integrando poco a poco en el sector productivo y las opiniones de estos trabajadores en su experiencia laboral es el objeto del estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El bienestar físico, material y emocional desde las relaciones interpersonales en el desarrollo personal del trabajador con capacidades diferentes.

Se investiga lo que piensan los trabajadores especiales sobre la calidad de vida y tratos que experimentan en los trabajos y oportunidades que se les presentan en la actualidad. Refiriendo a la calidad de vida aplicada al trabajo y especialmente para personas anteriormente no aceptadas en estos ámbitos, además por tener capacidades notoriamente diferentes a los trabajadores normales. Los resultados tienen utilidad pedagógica en los cursos de capacitación, desarrollo e integración del personal especial que labora en una institución o empresa.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodología de la investigación. Es de tipo exploratorio, no experimental y cuantitativo. En la recolección de datos la aplicación del instrumento de medición es un corte transversal vertical.

Selección de la muestra. De una población de 143 trabajadores, de acuerdo al criterio de Káiser se seleccionó aleatoriamente 110 trabajadores. La aplicación única y personalizada es en nueve dependencias: Desarrollo Integral de la familia del gobierno

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Municipal de Saltillo Coahuila, Secretaria de Educación Pública en el Estado de Coahuila, Secretaría de Relaciones Exteriores en Coahuila, Procuraduría General del Consumidor, Administración de la VX Legislatura del Congreso del Estado de Coahuila, Universidad Autónoma de Coahuila, Restaurante Carl´s Junior, Cosco S.A.de C.V. y Hospital Universitario.

Diseño del instrumento de investigación. Se elaboró un cuestionario anónimo "ex profeso" como encuesta personalizada para la recolección de datos que contiene de 25 reactivos medidos en una escala ordinal de razón del 1 – 10. Antes de la aplicación para constatar la valides, se realizó una prueba piloto con una Alfa de Cronbach del 86.00%, que muestra confiabilidad- El instrumento de medición consta de seis variables nominales: edad, sexo, estado civil, antigüedad laboral, departamento y puesto, las cuales caracterizan a los sujetos de la muestra. Las variables ordinales se encuentran en los ejes: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, bienestar físico, autodeterminación, comportamiento en el trabajo y derechos humanos.

Análisis de datos. A través de un análisis descriptivo de la muestra mediante frecuencias y porcentajes para caracterizar los trabajadores encuestados y un análisis de medidas de tendencia central y variabilidad de los atributos medidos. Además se estudia las relaciones multivariadas con un análisis de factores de componentes principales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué significa calidad de vida laboral para los trabajadores con capacidades diferentes notorias, que trabajan en diferentes organizaciones de la ciudad de Saltillo, Coahuila?

- ¿Qué relación existente entre el estrés y la calidad de vida en el trabajo de trabajadores especiales?
- ¿Cómo intervienen las emociones de personas diferentes en la calidad de vida labora de ellos?
- ¿Qué relación hay entre la familia, amigos y/o pares en la calidad de vida en el trabajo?
- ¿Cómo se relaciona el bienestar físico con la calidad de vida en el trabajo?
- ¿Qué relación existe entre el bienestar material y la calidad de vida en el trabajo?
- ¿Cómo se da la relación entre los derechos del trabajador y la calidad de vida en el trabajo?
- ¿Qué relación existe entre la integración laboral entre trabajadores normales y diferentes y la calidad de vida laboral?

HIPOTESIS GENERAL

Existen múltiples factores importantes personales y externos en el trabajo que influyen y determinan la calidad de vida laboral para personas con capacidades diferentes.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Realizado con un análisis de frecuencias y porcentajes, además de un análisis de medidas de tendencia central y variabilidad, para caracterizar socio demográficamente los sujetos de la muestra.

De los *110 encuestados* el 61% son *mujeres (n=66)* y 39% *hombres (n=43),* sus *edades* oscilan entre los 20 y 88 años, la media es 37 años. Del e*stado civil* el 49% es casado *(n=54)* y 32% solteros *(n=35)* el 19% otros. La *antigüedad en el trabajo* está desde 1 mes hasta 49 años y un 45 son *administrativos* del *departamento* e donde trabajan.

Las respuestas de opinión son homogéneas (CV=32). La mayoría de las variables son predictivas a poblaciones con características similares (Z>1.96). Lo que no importa en de la calidad de vida laboral para los trabajadores es el *desagrado* y *estrés,* por lo que se infiere les gusta trabajar en el sector público. Al no sentir estrés respecto a las actividades que desempeñan muestra la naturaleza del trabajo público, flexible y relajado respecto al privado. Sin embargo, no están sujetas a predictibilidad las variables desagrado y estrés (z=1.46 y 1.35), pues solo refieren a trabajos públicos, (tabla1).

Tabla 1. Univariable de la Investigación Calidad de Vida Laboral

Variables	n	□	Md	S	N+	N-	Mo	Min	Max	CV	Z
Relación familiar	110	8.73	10.00	2.03	10.75	6.70	10	1	10	23.23	4.31
Habilidad funcional	108	8.69	9.00	1.87	10.57	6.82	10	1	10	21.53	4.64
Atención sanitaria	110	8.46	9.00	2.07	10.53	6.39	10	1	10	24.47	4.09
Satisfacción	110	8.45	9.00	1.74	10.19	6.72	10	1	10	20.56	4.86
Salud	109	8.44	9.00	2.12	10.56	6.32	10	1	10	25.16	3.98
Integración laboral	109	8.18	9.00	2.10	10.29	6.08	10	1	10	25.72	3.89
Relaciones sociales	110	8.18	9.00	2.17	10.35	6.01	10	1	10	26.50	3.77
Identidad laboral	110	8.16	9.00	2.19	10.36	5.97	10	1	10	26.88	3.72
Derechos	110	8.16	9.00	2.12	10.28	6.05	10	1	10	25.95	3.85
Vivienda	106	8.16	9.00	2.41	10.57	5.75	10	1	10	29.49	3.39
Desarrollo personal	110	8.13	9.00	2.00	10.12	6.13	10	1	10	24.56	4.07
Ejerce derechos	110	8.13	9.00	2.25	10.38	5.88	10	1	10	27.69	3.61
Habilidad en el trabajo	110	8.08	9.00	2.45	10.54	5.63	10	0	10	30.36	3.29
Respeto a derechos	110	8.05	9.00	2.39	10.43	5.66	10	1	10	29.66	3.37
Participación laboral	110	7.97	9.00	2.29	10.26	5.68	10	1	10	28.71	3.48
Metas personales	110	7.95	8.00	2.13	10.09	5.82	10	1	10	26.84	3.73
Relación pareja	101	7.84	9.00	2.83	10.68	5.01	10	1	10	36.15	2.77
Sueño	109	7.81	8.00	2.31	10.11	5.50	10	1	10	29.55	3.38
Condiciones lugar trab.	110	7.77	8.00	2.25	10.02	5.52	10	1	10	28.93	3.46
Decisiones	110	7.65	8.00	2.07	9.73	5.58	8	1	10	27.10	3.69
Oportunidad aprendizaje	108	7.65	8.00	2.40	10.05	5.24	9/10	0	10	31.44	3.18
Elección	109	7.20	8.00	2.50	9.70	4.70	8	1	10	34.73	2.88
Salario	110	6.54	7.00	2.59	9.12	3.95	8	1	10	39.57	2.53
Sentimientos negativos	110	4.04	4.00	2.76	6.80	1.27	1	1	10	68.44	1.46
Estrés	110	3.86	3.00	2.87	6.73	1.00	1	1	10	74.16	1.35

Xx= 7.69 Sx= 1.21 L+=8.91 L-=6.48

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Fuente. Elaboración propia

Los elementos menos representativos de la calidad de vida laboral para los trabajadores son: *desagrado* y *estrés.* Se infiere que a los trabajadores encuestados les gusta trabajar en la organización donde están. Probablemente por tener un trabajo flexible dada su condición especial en donde se sienten están aportando servicio a su comunidad, así como contar con un ambiente estable de oficina y sin presiones, además que esos trabajos les permiten tener comunicación con pares y desarrollar relaciones interpersonales.

El no sentir estrés respecto a las actividades que desempeñan muestra la naturaleza del trabajo asignado. El estrés laboral se presenta en el trabajo como fatiga y ansiedad cuando los administradores presionan a su personal. Las respuestas de opinión son homogéneas con características similares y se concentran en un grupo de opinión (CV=32) que muestra la igualdad en sus criterios. La mayoría de las variables son predictivas y pueden extrapolarse los resultados a poblaciones con características similares (Z>1.96), para generalizar a otros trabajadores. Sin embargo, no están sujetas a predictibilidad las variables desagrado y estrés (z=1.46 y 1.35).

Análisis factores

El análisis multifactorial tiene un nivel de confianza de 99%, con el método de principales componentes de R^2 múltiple con rotación varimax y un error probable ≤0.1. El análisis factorial muestra 5 factores que explican el 51.93 % de la variabilidad del fenómeno y p≥0.29. El análisis integracional es de acuerdo a una probabilidad de p= ≥0.29. Se muestran 5 factores principales, el eigenvalor y porcentajes de varianzas explicadas del 52% total. El primer factor es el más importante porque representa una varianza del 32.64%, es casi la mitad de la explicación total del fenómeno. Existiendo una marcada diferencia con los otros; el *segundo* tiene 5.63%; el tercer factor representa 5.38%, el cuarto tiene una varianza de 5.17% y el quinto factor presenta 3.11% de varianza total (tabla 2).

Tabla 2. Factores Eigenvalor y porcentaje total de la varianza explicada

Factor	Nombre del factor	Eigenvalor	% Total de varianza	Eigenvalor acumulado	% Acumulado
1	Bienestar material desde sus derechos	19.91	32.64	19.91	32.64
2	Bienestar físico y las relaciones interpersonales	3.43	5.63	23.35	38.27
3	Bienestar emocional	3.28	5.38	26.63	43.65
4	Relaciones interpersonales y derechos del trabajador	3.15	5.17	29.78	48.82
5	Satisfacción desde el desarrollo personal	1.89	3.11	31.67	51.93

Fuente. Elaboración propia

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

1º. *Factor. Bienestar material desde sus derechos*. El análisis multifactorial tiene un nivel de confianza de 99%, con el método de principales componentes de R^2 múltiple con rotación varimax y un error probable ≤0.1. El análisis factorial muestra 5 factores que explican el 51.93 % de la variabilidad del fenómeno y p≥0.29. El análisis integracional es de acuerdo a una probabilidad de p= ≥0.29. Se muestran 5 factores principales, el eigenvalor y porcentajes de varianzas explicadas del 52% total. El primer factor es el más importante porque representa una varianza del 32.64%, es casi la mitad de la explicación total del fenómeno. Existiendo una marcada diferencia con los otros; el *segundo* tiene 5.63%; el tercer factor representa 5.38%, el cuarto tiene una varianza de 5.17% y el quinto factor presenta 3.11% de varianza total (tabla 2).

Tabla 3. Factor 1º Bienestar del trabajador desde sus derechos

Eje	Factor 1. Bienestar del trabajador desde sus derechos	
Bienestar material	Salarios	0.78
	Condiciones de trabajo	0.37
Desarrollo personal	Oportunidad de aprendizaje	0.45
Comportamiento en el trabajo	Identidad laboral	0.34
	Derechos laborales	0.63
Derechos	Ejerce derechos	0.62
	Respeto	0.48

Fuente. Elaboración propia

2º. *Factor Bienestar físico.* Tiene un 5.63% de explicación con 12 variables internas, la mayoría se agrupan en el eje de *bienestar físico,* hay puntajes positivos en variables del eje de *relaciones interpersonales* de nivel acepado. Este factor muestra para el bienestar físico del trabajador importan las relaciones interpersonales con otros, la familia y la pareja. Son indicadores importantes lo material, contar con una vivienda digna con servicios básicos, el descanso necesario, sentir un estado de bienestar integral, contar con un lugar digno y limpio al realizar sus funciones. Al igual que el factor anterior, se destacan las actividades de integración entre los trabajadores para adquirir sentido de pertenencia laboral. Son relevantes los derechos del trabajador, el ejercerlos y respetarlos, (tabla 4).

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Tabla 4. Factor 2. Bienestar físico y las relaciones interpersonales

Eje	Factor 2. Bienestar físico y las relaciones interpersonales	
Relaciones interpersonales	Relaciones de pareja	0.76
	Relaciones familiares	0.42
Bienestar material	Vivienda	0.52
Desarrollo personal	Habilidades en el trabajo	0.41
	Sueño	0.77
Bienestar físico	salud	0.35
	Atención sanitaria	0.32
Comportamiento en el trabajo	Identidad laboral	0.37
	Integración laboral	0.31
	Respeto	0.58
Derechos	Ejerce derechos	0.36
	Derechos laborales	0.33

Fuente. Elaboración propia

3º. Factor. *Bienestar emocional.* Concentra 2 variables y 5.38% de explicación. Las variables importantes están en el eje de *bienestar emocional,* con la importancia de presentar un *sentimiento negativo* hacia el *estrés* (0.87 y 0.85) en el trabajo. Piensan hay tranquilidad para realizar las tareas con autoestima positiva al no sentir presión al realizar las funciones laborales, lo cual le permiten crear y desarrollarse, (tabla 5).

Tabla 5. Factor 3º Bienestar emocional

Eje	Factor 3. Bienestar emocional	
Bienestar emocional	Sentimiento negativo	0.87
	Estrés	0.85

Fuente de elaboración propia

4º. *Factor. Relaciones interpersonales y derechos del trabajador.* Cuenta con un 5.17% de explicación y 12 variables. Se observaron puntajes significativos en las variables de *relaciones de pareja y familiares,* así como el *respeto a los derechos del trabajador.* Coincide con el factor dos en la importancia para el trabajador de las buenas relaciones familiares y la pareja. Aparece en bienestar material*, el contar con una vivienda digna* le da al trabajador seguridad u motivación para seguir trabajando. Del desarrollo personal, tiene significativa las destrezas para *desarrollo en el trabajo.* Es relevante el *descanso necesario* a la hora de dormir, sentir un estado de bienestar integral, contar con un lugar digno y limpio de trabajo. Aparecen nuevamente las actividades sociales de integración con pares para sentirse parte de la institución. Aparece repetidamente de la calidad laboral el *respeto a los derechos humanos,* (tabla 6).

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Tabla 6. Factor 4o Relaciones interpersonales y derechos del trabajador

Eje	Factor 4. Relaciones interpersonales y derechos del trabajador	
Relaciones interpersonales	Relaciones de pareja	0.76
	Relaciones familiares	0.42
Bienestar material	Vivienda	0.52
Desarrollo personal	Habilidades en el trabajo	0.41
Bienestar físico	Sueño	0.77
	salud	0.35
	Atención sanitaria	0.32
Comportamiento en el trabajo	Identidad laboral	0.37
	Integración laboral	0.31
	Respeto	0.58
Derechos	Ejerce derechos	0.36
	Derechos laborales	0.33

Fuente de elaboración propia

5º. *Factor. Satisfacción desde el desarrollo personal.* Tiene un 3.11% de explicación de varianza con 16 variables. Lo importante de este factor es la perspectiva que tienen los trabajadores sobre el *bienestar emocional y su crecimiento personal.* Para presentar sentimientos de bienestar en el trabajo, la formación cultural mexicana enseña la importancia de las relaciones interpersonales sirven de apoyo emocional, las convivencias familiares y de amigos. Las condiciones óptimas del contexto laboral son relevantes para realizar mejor el trabajo, esto corresponde a la parte administrativa del empleo. Además, es necesario el crecimiento profesional y personal dentro del trabajo, a través de la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas laborales. El trabajador debe sentir un estado de bienestar integral y contar con un lugar digno y limpio al realizar sus funciones como dice el artículo 123 de la Constitución Mexicana. Aparecen otra vez en calidad de vida laboral los aspectos sociales (tabla 7).

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Tabla 7. Factor 5. Satisfacción desde el desarrollo personal

Eje	Factor 5. Satisfacción desde el desarrollo personal	
Bienestar emocional	Satisfacción	0.76
Relaciones interpersonales	Relaciones familiares	0.66
	Relaciones sociales	0.54
	Relaciones de pareja	0.36
Bienestar material	Condiciones de lugar de trabajo	0.75
	Vivienda	0.37
Desarrollo personal	Actividad vida diaria	0.59
	Habilidades funcionales	0.58
	Habilidades en el trabajo	0.52
	Oportunidades de aprendizaje	0.46
Bienestar físico	Atención sanitaria	0.64
	Salud	0.33
Autodeterminación	Metas personales	0.38
Comportamiento en el trabajo	Participación laboral	0.50
	Identidad laboral	0.31

Fuente de elaboración propia

CONCLUSIONES

La calidad de vida laboral es un *concepto multidisciplinario e importante en el desarrollo* tanto personal y profesional de los trabajadores con capacidades diferentes dentro de cualquier organización e institución privada y pública.

Los trabajadores de la muestra tienen una edad en el rango de 20 y 88 años, aproximadamente la mitad son mujeres y la mitad de ellos se encuentran casados.

El *análisis de medidas* de tendencia central encontró homogeneidad en las opiniones sobre calidad de vida laboral. Los trabajadores dicen no presentar estrés laboral probablemente por estar trabajando en la iniciativa pública donde son flexibles las normas administrativas. Dicen tener trabajos que satisfacen las necesidades culturalmente aprendidas de socialización dentro del trabajo. Así que, los trabajadores no presentan sentimientos de tensión física o emocional en el trabajo sin importar su condición especial, así responden mejor a los objetivos planteados del trabajo. Hay una fuerte relación que entre el bienestar emocional y la participación laboral respecto a lo que ellos piensan es calidad de vida laboral.

En el *análisis factorial* el bienestar de los trabajadores especiales como respuesta a la calidad de vida laboral se encuentra en cuatro grupos:

1º Factores materiales. Presenta relevancia la conformidad con el salario, condiciones óptimas para llevar a cabo el trabajo y la capacitación para adquirir nuevos conocimientos para el desarrollo. La administración fomentará actividades de integración para adquirir un sentido de pertenencia al trabajo, logrando en ellos

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

bienestar, satisfacciones y motivación en el desarrollo de las funciones laborales. En dos factores está la claridad y transparencia hacia los derechos del trabajador y la atención administrativa jurídica en el ejercicio asertivo y respeto hacia los derechos del trabajador a la par que los deberes laborales.

2º Factores físicos y sociales. La calidad de vida dependerá de tener una vivienda digna con servicios básicos que sirva de protección y capital familiar. El trabajador debe descansar el tiempo suficiente para regenerar energías y motivación para complementar un estado de bienestar integral físico sin estrés y deberá contar con un lugar digno y limpio de trabajo como dice el artículo 123 de la Constitución Mexicana. Los trabajadores opinan como parte de su calidad de vida en el trabajo, son importantes las actividades de integración entre compañeros, las relaciones sociales y adquirir una identidad institucional. Parte de la calidad de vida del trabajador está en sentir un estado de bienestar integral y contar con un lugar digno y limpio para realizar el trabajo.

3º Factores Personales y emocionales. Las relaciones asertivas familiares, sociales y de pareja están relacionados estrechamente con la calidad de vida laboral.

4º Factores del desarrollo personal. Les da seguridad en el trabajo y la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, para ayudar al crecimiento personal para optimizar y facilitar el desempeño laboral.

Un aspecto relevante de la calidad laboral es la integración del trabajador a la institución con un sentido de pertenencia que forma parte de la identidad laboral que motiva a los empleados a sentirse parte de la organización. El bienestar físico y contexto laboral significan calidad de vida laboral, así como, la integración laboral y el respeto y ejercicio asertivo de los derechos del trabajador.

Los múltiples factores de calidad se resumen en: materiales, físicos, personales, emocionales, administrativos, organizacionales del contexto, sociales, de relaciones personales y jurídicas.

RECOMENDACIONES

En una administración enfocada al desarrollo humano con calidad de vida, es necesario un cambio laboral en la administración, capacitación y desarrollo de los trabajadores basado en la realidad que ellos viven y las necesidades requeridas.

Hay que complementar los estudios del comportamiento organizacional con nuevas perspectivas en donde la administración que toma decisiones enfoque sus modelos a un sentido humanista incluyente y con equidad, donde se asegure el mejoramiento de la calidad de vida, las necesidades que requieren los trabajadores y aspectos laborales para tener trabajadores satisfechos y motivados en su desempeño.

Esta investigación propone las bases de un modelo de capacitación y desarrollo humano incluyente en la administración del factor humano basado en la atención de las necesidades personales, profesionales y externas que importan a los trabajadores con capacidades diferentes, para tener un *sentido integral de calidad laboral*.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Este modelo será personalizado, flexible y adaptado a las necesidades del trabajador hacia la profesionalización como forma de vida y la administración podrá reinventar las condiciones necesarias contextuales y de derechos para maximizar el desarrollo óptimo del cualquier trabajador.

El enfoque de *integración laboral* incluirá las características importantes para los trabajadores como: *materiales, de seguridad industrial física, de salud, de equidad, respeto a sus derechos, y fomentar las relaciones interpersonales asertivas dentro y fuera del trabajo,* para que el trabajador tenga identidad institucional y presente motivación en su desempeño laboral. Además, es importante revisar estudios del *estrés laboral y sentimientos negativos haca el trabajo*, ya que estos trabajadores opinan lo contrario y éste hecho está ligado estrechamente a los conceptos de calidad laboral y de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. (1998). Diccionario de Filosofía (3ra. Ed.) Traducción de Alfredo N. Galletti. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguilló, E. y Torres, A. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la psicología social, Psicothema, 14(4), 828-836.

Allegre, C.J. and Turcotte, D.L. (1986). Implications of a 2-Component Marble-Cake Mantle. Nature 323(6084): 123-127.

Artazcoz, L., Borrell, C., Merino, J. y Cols. [en línea] (2002). Capítulo 5: Desigualdades de género en salud: la conciliación de la vida laboral y familiar. Informe Sespas 2002, España.

Bergeron, I.; Chevalier & S. Laferriére, (1982). Condicionamiento Físico: El Afianzamiento Progresivo de la Salud. Barcelona, España: Editorial Hispano Europea, S. A. Copyright 1982 por: Les Éditions de l'Homme Ltée.

Camacaro, P.R. (2010). Abordaje conceptual de calidad de vida en el trabajo, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado el 22 de mayo de 2015. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/07/prc.htm

Camacaro, Pedro Rafael (2001): La Satisfacción Laboral como Calidad de Vida en Trabajo y sus Efectos en el Bienestar Social del Personal Civil de la Aviación Militar Venezolana, Editorial de Artes Gráficas del Ministerio de la Defensa, Caracas, 2001.

Capodaglio, E., Di Liddo., E. (2007). Aspetti soggettivi della qualità di vita in operatori ospedalieri. Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia, 29, 24-29.

Carlson, D., Kacmar, K. & Williams, L. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. Journal of Vocational Behavior, 56 (2), 249-276.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

Casas J. & Co. (2002) Dimensiones y medición de la calidad de vida laboral en profesionales sanitarios Revista de administración sanitaria, Vol VI - No. 23

Cifre, E. (1999). Bienestar psicológico, características del trabajo y nuevas tecnologías: validación ampliación del modelo vitamínico de Warr. Tesis doctoral. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I. Recuperado el 16 de setiembre de 2014 de http://www.tesisenxarxa.net/ TDX/TDX_UJI/TESIS/AVAILABLE/TDX-0527108-094150/cifre.pdf

Complejo Asistencial Doctor Víctor Ríos Ruiz [en línea] (2008). Plan estratégico 2008-2010. Dolan, S., García, S. & Díez, M. (2005). Autoestima, estrés y trabajo. España: Mac Graw Hill.

Davis, L. y Cherns, A. (1975). The quality of working life. Nueva York: The Free Press, McMillan PublishersDolan, S., García, S. & Díez, M. (2005). Autoestima, estrés y trabajo. España: Mac Graw Hill.

Dela Coleta, J. A. (1998): Modelos de Investigación de la Calidad de Vida en el Trabajo. Bogotá: Segundo Simposio sobre Calidad de Vida en el Trabajo).

Dolan, S., Martín, I. & Soto, E. (2004). Los 10 mandamientos para la Dirección de Personas. España: Editorial Gestión 2000.

Dolan, S., Valle, R., Jackson, S. & Schuler, R. (2003). La Gestión de los Recursos Humanos: preparando profesionales para el Siglo XXI. España: Mac Graw Hill.

Drucker & Peter. (1999): La Sociedad Post Capitalista, (2da Edición). Colombia: Editorial Norma.

Dyer, James S. y Marvin Hoffenberg. (1975) "Evaluating the Quality of Working Life.Some Reflections onProduction and Costs and a Method for Problems Definition", en The Quality of Working Life, Louis E. Davis yAlbert E. Cherns,(Editores), Vol. One, New York, The Free Press.

Fernández, A., Santa Clotilde, E., Casado, M. [en línea] (2007). Calidad de vida profesional de los profesionales de enfermería en atención primaria de Soria. Biblioteca Lascasas.

Fields, M. and Thacker J.W. (1992). The Influence of Quality of Work Life on Company and Union Commitment: A Examination of Pre Post Changes. Academy of Management Journal, 35, pp. 439-450.

Flores, Zambada, R. & Madero, Gómez, S. (2012). Factores de la calidad de vida en el trabajo como predictoras de la intención de permanencia. México: Universidad de Guanajuato, Acta Universitaria.

French, Wendell l., Bell, J.K. Cecil H. (1996): Desarrollo Organizacional. Aportaciones de las Ciencias de la Conducta para el Mejoramiento de la Organización. Ediciones Nueva Visión, C.A. Prentice – Hall Hispanoamericana S.A. México, 1996. Guía de Lectura. Tópico Especial Calidad de Vida: Aspectos Teóricos y Metodológicos (Compendio de Temas Seleccionados para fines del Proyecto: Calidad de Vida en el Trabajo en Venezuela) Universidad Simón Bolívar, Septiembre 1995. Caracas, Venezuela.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

González, P.; Peiró, J & Bravo, M. (1996): Técnicas de Investigación Multinivel en las Organizaciones, Editorial Eudema, España.

Mirvis & Lawler (1984). Accounting for the quality of work life.

Munduate, L. (1993). «Aportaciones de la perspectiva de la CVL a las relaciones laborales». En Munduate, L. y Barón, M. (Comp.) Gestión de Recursos Humanos y CVL. Madrid: Eudema.

Nadler, D.A. y Lawler, E.E. (1983). Factors influencing the success of labor-management quality of work life projects. Journal of Occcupatio - nal Behavior, 1(1), 53-67.

Poza de la, J. & Prior, J. (1988). Calidad de vida en el trabajo. Un estudio empírico. En Libro de Simposios. 1er Congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (pp. 470 - 476). Madrid: COP

Robbins, Stephen P (1996): Comportamiento Organizacional, Editorial Prentice Hall, México.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (1996). Relaciones interpersonales y calidad de vida. Salamanca España

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. consuelo.salinas@hotmail.com

CODOCENCIA Y CALIDAD DOCENTE. UN ESTUDIO SOBRE LA COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES PARA EL APOYO EDUCATIVO.

Andrea Jardí[1], Cristina Petreñas[2], Belinda Siles[3], Ignasi Puigdellívol[4]

Eje temático: 3. Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día

Resumen: Los modelos en que docentes y personal no docente de apoyo se sitúa dentro de las aulas ha sido estudiado en el contexto internacional. No obstante, estas constataciones no han tenido impacto en nuestro contexto, pese a la existencia del recurso para apoyar el alumnado más vulnerable en los centros educativos españoles. La estructura en co-docencia comporta más interacción entre agentes e incrementa las oportunidades de aprendizaje mejorando la calidad del apoyo que se ofrece. Esta ponencia recoge el estudio que se está realizando en el marco de una investigación más amplia sobre el apoyo educativo llevada a cabo por el grupo mixto "Apoyo educativo en la educación inclusiva" formado por docentes de escuelas catalanas inclusivas y miembros de la universidad. El grupo está vinculado al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona[5] y al Grupo de Investigación Consolidado LMI (Laboratorio de Medios Interactivos)[6]. El estudio persigue [1] analizar los roles que adoptan los profesionales en situaciones de codocencia orientadas a ofrecer apoyo educativo; [2] indagar en el efecto que tienen los diferentes tipos y roles de codocencia en el aprendizaje y la socialización del alumnado, con un énfasis especial en el más vulnerable. En este momento, mediante una metodología mixta y un diseño que contempla entrevistas, observaciones y grupos de discusión con maestros y auxiliares de apoyo pretendemos profundizar en la interpretación de los datos obtenidos en una exploración inicial que cuenta con un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Los resultados preliminares muestran que [1] el rol y el tipo de codocencia está muy relacionado con el modo de entender la inclusión y con la organización del centro; [2] no existe en general un conocimiento amplio de las diferentes opciones de codocencia por parte de los profesionales. Las conclusiones tenderían a la necesidad de reentender el apoyo, afín a la literatura científica, y promover una co-docencia práctica.

[1] Universitat de Barcelona. andreajardiferre@gmail.com
[2] Universitat de Lleida. cristinapetrenas@pip.udl.cat
[3] Escola Mare de Déu del Rocio bsiles@xtec.cat
[4] Universitat de Barcelona. ipuigdellivol@ub.edu
[5] http://www.ub.edu/ice/content/suport-educatiu-leducacio-inclusiva
[6] http://lmi-ub.org/es

PONENCIA

Introducción

Las políticas educativas en los países de nuestro entorno pretenden ser cada vez más inclusivas, tal como se desprende del uso de esta terminología en leyes e iniciativas autonómicas y nacionales. Documentos como "De l'escola inclusiva al sistema inclusiu" (Departament d'Ensenyament, 2015) o "Paso a paso: Atención a la diversidad en la educación primaria" (MECD, 2015), lo atestiguan. En este interés por promover la inclusión destacan iniciativas europeas como la Estrategia Europea "Europa 2020" (Comisión Europea, 2010) o los hitos de Educación 2030 en inclusión de la Agenda 2030 (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015). Por consiguiente, la investigación viene demostrando la necesidad de conseguir una mayor presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado dentro de las aulas ordinarias (Booth y Ainscow, 2002). Queda demostrado que los beneficios de la diversidad revierten en todos los alumnos y en la comunidad.

En el marco legislativo español, desde la LOGSE y la LOE ya no se habla de aulas de educación especial, sino de apoyos al alumnado que los necesite, siguiendo vigente en las escuelas españolas la figura del maestro/a de educación especial. Sin embargo, se ha estudiado poco el importante y específico papel de otras figuras, como el personal no docente contratado para reforzar el apoyo educativo a determinados alumnos. A lo largo de la historia, este alumnado se ha visto forzado a transitar hacia formas de escolaridad más restringidas, como escuelas o aulas especiales, poniendo en entredicho la calidad del sistema y la capacidad de los apoyos ofrecidos para eliminar barreras. En no pocas ocasiones, el mismo sistema educativo se ha mostrado como una barrera.

Para sortear todos estos peligros, la literatura evidencia que los apoyos deben ser proporcionados dentro del aula, siendo esencial ofrecer los apoyos donde se necesitan, al lado de sus compañeros y compañeras cosa que hace que atribuyan sentido a su aprendizaje (Miras, 2000). Si no es así, resulta muy dudosa la transferencia de lo practicado fuera del aula dentro de ella, y su generalización. En añadidura, y desde una perspectiva social, podemos convenir con otros autores que "el rechazo de cualquier grupo influye directamente en la calidad para todos los alumnos" (Stainback & Stainback, 2001, p. 222). En definitiva, las políticas y prácticas necesitan evidencias científicas que clarifiquen cómo es mejor agrupar a los estudiantes y las prácticas educativas para atender a la diversidad (Petreñas, Puigdellívol, & Campdepadrós, 2013, p.221).

La diversidad dentro del aula enriquece las interacciones entre los propios alumnos y los adultos, mueve sus esquemas de conocimiento y favorece la construcción de significados compartidos mediante el lenguaje. "Los adultos y los alumnos más competentes facilitan el desarrollo de las habilidades del niño. Estos miembros más competentes proporcionan lazos entre la tarea y el contexto que le ayudan a interpretar situaciones que no entiende" (Petreñas, 2014, p. 74). Autores de gran trascendencia han estudiado procesos que derivan de la interacción, como la conocida metáfora del andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976; Rogoff, 1993) con la que se explica la retirada de ayudas cuando se va alcanzando autonomía al

internalizar lo aprendido. En este proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por el lenguaje también destaca la teoría de Vygotski (2008) sobre la Zona de Desarrollo Próximo, donde los guías o mediadores se situarían en el desarrollo potencial facilitando los apoyos necesarios para que cada alumno llegue a sus máximos. Consecuentemente, gracias a la interacción con otras personas y sus conocimientos, el desarrollo potencial del alumnado ya no es el posible individualmente, sino que aumenta junto con las oportunidades de aprendizaje derivadas de la calidad y variedad de dicha interacción.

Considerando que el proceso educativo de cada alumno viene mediado por la interacción, no cabe duda de la importancia de toda aquella metodología y apoyos que permitan mayor participación del alumnado. Algunos ejemplos son los grupos interactivos, las organizaciones de ayuda entre iguales y el aprendizaje por proyectos. En estas organizaciones, maestros, maestros de apoyo, personal no docente de apoyo y voluntarios asumen unos roles diferenciados a los tradicionales. Los docentes pasan de ser el punto focal del proceso de enseñanza a mediar y enriquecer dichas interacciones generando muchos más focos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido los apoyos también pueden aumentar y diversificarse no siendo exclusivos de los maestros de apoyo y personal no docente de apoyo. Como proponen Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando, & Puigdellívol (2017), entendemos que un apoyo que favorezca la inclusión de todo el alumnado debe eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje que obstaculizan el progreso de los estudiantes y acelerar el aprendizaje de los estudiantes más desaventajados. Como ya se ha especificado, también es esencial que este apoyo se dé dentro del aula.

Los apoyos educativos han sido clasificados según su grado de especificidad en medidas y apoyos universales, adicionales e intensivos (Departament d'Ensenyament, 2015). Los apoyos universales son aquellas políticas y prácticas referentes a la atención a la diversidad general, metodología y organización de recursos que se dirigen a todo el alumnado. Las medidas y apoyos adicionales son más concretas ya que incluyen propuestas dirigidas a determinados grupos de alumnos que temporalmente pueden requerir más apoyos para acelerar el aprendizaje. Por ejemplo, las políticas y prácticas relativas a la acogida e inclusión del alumnado recién llegado de otros países. Finalmente, los apoyos y medidas intensivas son aquellos especialmente concebidos para eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje que afectan a un alumno concreto, aunque también puedan resultar en una mejor atención a todo el alumnado. Los documentos anuales de Organización y gestión de los centros especifican que estas medidas intensivas son para los alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Actualmente en este último grupo se incluye el personal no docente de apoyo, uno de los objetos de estudio de esta investigación.

Tradicionalmente, los maestros de educación especial y el personal no docente de apoyo han sido los responsables de ayudar el alumnado más vulnerable. En este sentido, Sandoval, Simón & Echeita (2012, p.123) recogen lo siguiente: "en una investigación Lledó y Arnaiz (2010) concluyen que la mayoría de profesores entienden las adaptaciones curriculares como programas paralelos a la programación de aula. Marchesi et al. (2003) apuntan que un alto porcentaje de profesores de todas las etapas educativas (68,5%) prefieren que la enseñanza del

alumnado con NEE la lleve a cabo el maestro de apoyo de forma individual o en pequeño grupo fuera del aula. En la misma dirección apuntan los trabajos de Mortier, Van Hove & De Schaauwer (2010)". La idea de especialización y que el apoyo debe ser dado por profesionales de apoyo aún está presente en la cultura escolar, aunque las políticas insistan en que la atención a la diversidad es responsabilidad de todo el centro. La figura de los Maestros de Apoyo y de Atención a la diversidad (MAAD) acuñada y estudiada por el grupo mixto "Apoyo Educativo en la Escuela Inclusiva"[7] (Gómez-Zepeda et al., 2017) contribuye a resituar el rol de los distintos agentes en el apoyo educativo.

Personal no docente de apoyo educativo

Uno de los apoyos específicos más demandado para atender el alumnado con NEE es la figura de apoyo no docente. En Cataluña existen tres figuras que pueden ser demandadas por las escuelas: los educadores de educación especial, los auxiliares de educación especial y los celadores (*vetlladors*). Las horas facilitadas en los centros sostenidos con fondos públicos dependen del grado de dependencia del alumnado y la disponibilidad de recursos. La intensidad del ayuda que requiere un alumno en concreto se especifica en un formulario rellenado generalmente por los maestros de educación especial y/o psicopedagogos de centro. Posteriormente es ratificado por los psicopedagogos del Equipo de Asesoramiento Pedagógico (EAP). Por lo tanto, las horas de este recurso humano se adjudican a un alumno. Los educadores de educación especial y los auxiliares de educación especial, aunque pertenezcan a distintas categorías laborales, se consideran profesionales de atención educativa; son personal laboral contratado por el *Departament d'Ensenyament*. Las funciones de los educadores de educación especial son las siguientes:

> "dar apoyo a los alumnos con NEE para que puedan participar en las actividades del centro educativo y también aplicar programas de trabajo preparados por el tutor o tutora o especialistas y participar en la elaboración y aplicación de tareas específicas relacionadas con la autonomía personal, adquisición de hábitos de higiene, habilidades sociales, la movilidad y los desplazamientos, la estimulación sensorial, las habilidades de vida y preparación para el mundo laboral, la escolaridad compartida en centros ordinarios y en centros de educación especial, etc. Participar en el proyecto educativo de centro. Conocer los objetivos y contenidos de los programas para poder adecuar de la mejor manera posible su tarea de colaboración con los maestros tutores y especialistas. Proporcionar a los maestros tutores y a los especialistas elementos de información sobre la actuación de los alumnos con la finalidad de adaptar y mejorar el proceso de aprendizaje" (Departament d'Ensenyament, 2016, p.10)

[7] El grupo de trabajo mixto "Apoyo Educativo en la Escuela Inclusiva" es un equipo de trabajo formado por escuelas caracterizadas por sus prácticas favorecedoras de inclusión y profesorado y doctorandos de las universidades de Lleida y Barcelona que colaboran para dar respuesta a necesidades compartidas. El grupo está vinculado al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (http://www.ub.edu/ice/content/suport-educatiu-leducacio-inclusiva) y al al Grupo de Investigación Consolidado "Laboratorio de Medios Interactivos" (http://lmi-ub.org/es)

Para entrar a la bolsa de trabajo, se requiere que los educadores de educación especial tengan un ciclo formativo de grado superior. Las funciones del personal auxiliar de educación especial se reducen a "ayudar a los alumnos con NEE en los desplazamientos por el aula y por el centro en general, y fuera del centro, si es necesario, con su medio de movilidad (silla de ruedas, caminadores, muletas, etc.). Ayudar los alumnos en aspectos de autonomía personal (higiene, alimentación, etc.) para garantizar que puedan participar en todas las actividades. Hacer los tratamientos específicos de los alumnos en el centro educativo" (Departament d'Ensenyament, 2016, p. 11). El plan de trabajo de educadores y auxiliares de educación especial debe constar en las programaciones generales de aula. La jornada de los dos agentes es de 37 horas y 30 minutos semanales, aunque éstas se distribuyan de forma diferente. Los educadores tienen 30 horas de atención directa; 5 de reuniones, coordinaciones y otras actividades y 2 horas y 30 minutos para preparación y formación. En cambio, toda la jornada de los auxiliares es de atención directa. También se explicita que los centros deben garantizar la participación de ambos profesionales en reuniones, actividades de formación que tengan relación con sus funciones y participación en las entrevistas con las familias, si es necesario. Para acceder a la bolsa pública deben acreditar el graduado escolar.

Finalmente, los celadores son contratados y gestionados por diferentes empresas subcontratadas según cada Servicio Territorial. Sus funciones y horarios no están descritos en el Documento de organización y gestión de centros; se considera una actividad empresarial como los monitores de comedor. Las empresas no requieren ningún tipo de formación. El rol de estos profesionales está siendo cuestionado en el ámbito nacional y estudiado internacionalmente (Brock & Carter, 2016; Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford, 2015). Sin embargo, la escasez de investigaciones es sorprendente ya que esta figura es uno de los recursos específicos más aplicados para apoyar el alumnado más vulnerable dentro de las aulas ordinarias. Consecuentemente, los resultados y conclusiones de esta investigación pueden causar un gran impacto en lo que a mejora del sistema educativo se refiere.

Dos profesionales dentro de las aulas

Uno de los tres pasos significativos en las reformas escolares inclusivas para mejorar los resultados de todos los alumnos, pero en particular los de aquellos para los que la instrucción tradicional no ha sido efectiva, además del sistema multinivel de apoyo y el diseño universal de aprendizaje ha sido la enseñanza colaborativa de maestros generalistas y de educación especial (Sailor, 2015). Esta docencia compartida se ha denominado co-docencia. La co-docencia ha sido definida de distintas formas según se ponía énfasis en los profesionales que la desarrollan, el alumnado que se atiende o las tareas que se comparten (Cook & Friend 1995; Villa, Thousand, & Nevin 2004; Dieker 2015). Fluijt, Bakker, & Struyf (2016, p.197) la han definido como "multiples profesionales trabajando conjuntamente en un equipo de co-docencia basados en una visión compartida, de una forma estructurada y durante un largo período en el que son igual de responsables de la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes de la clase. Esta conceptualización entiende la co-docencia para todos los alumnos y no la limita a las practicas que desempeñan conjuntamente un maestro generalista y otro de educación especial.

Friend, Hurley-Chamberlain, & Shamberger (2010) trataron de recoger las distintas formas que toma la co-docencia dentro de las aulas en los siguientes modelos: (a) uno enseñando y otro observando, (b) uno enseñando y otro ayudando (c) en estaciones, (d) en paralelo, (e) enseñanza alternativa y (f) enseñanza en equipo. El grado de grado de mutualidad, igualdad, roles y co-responsabilización de funciones varía según estos modelos siendo la enseñanza en equipo el que implica mayor igualdad. Los modelos que se aplican deberían variar según los propósitos ya que unos serán más adecuados que otros (Beyers Brown, Howerter, & Morgan, 2013). Cabe destacar que cuando hay dos maestros dentro de las aulas, el modelo más frecuente es el de uno enseñando y otro ayudando como pasa con el personal no docente de apoyo.

Sin embargo, pocos consideran co-docencia cuando la forman agentes como el personal no docente de apoyo. Por ello, las prácticas maestro-maestro y maestro-auxiliar de apoyo internacionalmente constituyen dos líneas de investigación bien diferenciadas. El personal de apoyo no docente según recoge Butt (2016) se puede situar en los seis modelos siguientes: (1) en el modelo de *retirada* se saca el alumno de dentro de las aulas; (2) en el modelo *itinerante* el auxiliar se mueve por distintas clases con diferentes profesores apoyando los alumnos con alguna discapacidad o dificultades de aprendizaje; (3) en el modelo *unidad* el auxiliar también se mueve entre diferentes clases, pero del mismo curso ayudando a los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje; (4) en el modelo *uno a uno* el profesional se sitúa al lado del alumno que puede estar en la misma aula, pero separado de sus iguales y haciendo distintas tareas; (5) en el modelo *apoyo para el aula* el auxiliar siempre está en una misma clase con un mismo docente pudiéndose coordinar y aprender. En estos cinco modelos, cuando el auxiliar está dentro del aula es el encargado de estos alumnos eximiendo al docente de esta responsabilidad. Finalmente, Butt propone el (6) modelo de auxiliar como *facilitador* en que el auxiliar ayuda a todos los alumnos dejando el apoyo de los alumnos con discapacidad a los docentes que son profesionales más formados.

A pesar de las aproximaciones teóricas, en la realidad educativa profesionales y no profesionales como los voluntarios se encuentran dentro de las aulas interactuando entre ellos y con el alumnado. Estos agentes deberían promover y enriquecer las interacciones que ya son posibles aumentando la participación. Entender los roles dentro de las aulas es importante para estudiar el apoyo educativo y contribuir a que éste sea de calidad. Por ello, los propósitos de esta investigación en curso son los siguientes: [1] analizar los roles que adoptan los profesionales en situaciones de codocencia orientadas a ofrecer apoyo educativo e [2] indagar en el efecto que tienen los diferentes tipos y roles de codocencia en el aprendizaje y la socialización del alumnado, con un énfasis especial en el más vulnerable. Este estudio sobre codocencia se está realizando en el marco de una investigación más amplia sobre el apoyo educativo llevada a cabo por el grupo mixto “Apoyo educativo en la educación inclusiva” y el Grupo de Investigación Consolidado LMI (Laboratorio de Medios Interactivos).

Metodología

La metodología utilizada es cualitativa y cuantitativa, *mixed method* (Mertens, 2010). Esta metodología permite tratar con una mayor cantidad de datos recogidos cualitativamente y triangularlos con datos cualitativos que permitirán profundizar y obtener unos resultados con más detalles. Con un abordaje transformador se describirá, pero también se ayudará a transformar la realidad, las creencias y las prácticas educativas. Esta contribución se basa en una investigación descriptiva previa que partía de un cuestionario online repartido mediante la técnica de bola de nieve y entrevistas semiestructuradas en profundidad realizadas tanto a personal de apoyo como a los docentes que trabajan con ellos dentro de las aulas. La población que se estudia es el personal no docente de apoyo (celadores, auxiliares de educación especial y educadores de educación especial) en activo que trabajan en centros públicos, privados-concertados o privados tanto en las etapas de infantil, primaria o secundaria en Cataluña.

El cuestionario está formado por preguntas categorizadas o listas de corroboración, escalares y abiertas. Se divide en tres bloques: el de personalización, con preguntas relacionadas con la propia persona, de individuación; el bloque del centro, dónde se pregunta el tipo de centro y aspectos que le competen; finalmente, en el tercer bloque ya se concreta con sus funciones, cómo intervienen y la interacción. Las entrevistas semiestructuradas en profundidad permiten, partiendo de una pauta previa, incidir en los aspectos relevantes planificados y sacar provecho de los que surgen gracias a la interacción. Los instrumentos se aplicaron obteniendo 101 experiencias de auxiliares a través de cuestionario y 12 experiencias de profesorado y auxiliares a través de entrevistas semiestructuradas en relación al rol que desempeñan. En la actual tercera fase, mediante un diseño que contempla entrevistas, observaciones y grupos de discusión con maestros y auxiliares de apoyo pretendemos profundizar en la interpretación de los datos obtenidos en la exploración inicial.

Los datos del cuestionario se analizan mediante las hojas de cálculo que ofrece *Google forms* pasados a Excel. Se trabaja con estadística descriptiva básica: frecuencia, medianas, gráficas. Es estadística descriptiva multivariable, por ello se segmenta la muestra y también se estudian las similitudes, diferencias y las tendencias. En relación con el análisis cualitativo, se hace un registro sistemático de las entrevistas gravadas en audio, se transcribe a papel y se codifica toda la información salvaguardando el anonimato de los individuos. Se parte de un método deductivo ya que las categorías se centran en aspectos identificados en el marco teórico. Sin embargo, a posteriori se identifican de forma inductiva subcategorías para recoger la información relevante no planificada.

Resultados esperados.

Los resultados preliminares están mostrando que, en general, no existe un conocimiento de las diferentes formas de co-docencia ni de los modelos de ayuda recomendados por la literatura científica. Los roles que se entrevén son más individualistas e individualizados. Las ayudas se suelen dar uno a uno ya que los auxiliares de apoyo se sitúan al lado del alumno por el que han sido contratados siendo los encargados de ayudarlo. El tipo de ayuda que se requiere a los celadores y a los auxiliares de educación especial según los documentos oficiales es

asistencial. Solo en la figura de educador de educación especial se contemplan funciones de ayuda educativa.

Las prácticas escolares y el rol de cada profesional parecen depender de sus creencias, su forma de entender la inclusión y la de su entorno independientemente de sus funciones contractuales. Es decir, las formas de interacción entre adultos y de éstos con el alumnado surgen del saber hacer de los mismos profesionales y de cómo se organiza el centro. También se observa que los roles de los profesionales que están en escuelas que desarrollan políticas y prácticas más activas y orientadas a la inclusión de todos los alumnos son más afines a los roles basados en evidencias.

Se está observando que no todo el personal de apoyo docente y no docente se considera como un igual dentro de las aulas. Sin embargo, la co-docencia es un apoyo muy valorado por los agentes que la practican. El desarrollo de una co-docencia efectiva requiere unas buenas prácticas, pero a la vez gracias a sus beneficios también las puede promover.

Discusión

Pese a estar en proceso, con los resultados preliminares se prevé que hay poca mutualidad y co-responsabilización entre adultos cuando están dentro del aula. El problema puede radicar en la visión excesivamente limitada y dirigida hacia los especialistas del apoyo. Según Sandoval, Simón & Echeita, (2012, p.122) “el concepto de apoyo instalado en nuestros centros escolares responde mayoritariamente a una visión restrictiva y focalizada que los considera como el conjunto de actividades que realizan profesores específicamente designados a este efecto”. Con esto se referían a los docentes de apoyo y apuntaban que se eximía al resto de responsabilidades ya que no se consideraba como un deber compartido sino una responsabilidad prioritaria de los especialistas. Esto también puede estar sucediendo con el personal no docente de apoyo ya que se les considera profesionales del apoyo para unos alumnos en concreto.

Cuando se trata de dos docentes dentro del aula trabajando conjuntamente no se duda en denominarlo co-docencia. Uno de los requisitos según Friend (2015) sería que los co-docentes tuviesen la misma acreditación y profesión. Las evidencias recomiendan la co-responsabilización en todas las partes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje des de la planificación hasta la avaluación y reflexión conjunta (Scantlebury, Gallo-Fox, & Wassell, 2008). El trabajo conjunto en todos los casos es recomendado y mejora la efectividad de las prácticas, pero no es condición sine qua non de este tipo de organización de los recursos humanos. Algunos modelos pueden implicar poca igualdad entre docentes como el de uno enseñando y el otro ayudando. Es decir, considerándose co-docencia, los docentes pueden asumir diferentes responsabilidades y estar desarrollando sus funciones independientemente, sin coordinarse ni partir de un consenso.

Esto mismo puede suceder cuando el tándem lo forman un docente y un auxiliar de apoyo. Por las funciones que legalmente se atribuyen a estos profesionales y las competencias exigidas, no deberían adoptar el mismo grado de responsabilidad en

todas las tareas. Quién debería estar formado para ello y llevar el peso fundamental de los diseños, planificación, evaluación y de la mejora de las prácticas son los docentes. Sin embargo, el personal no docente de apoyo tiene un importante rol práctico en la ejecución de dichas tareas docentes por lo que deben compartir parte de las responsabilidades. Todos los profesionales están dentro de las aulas por lo que su colaboración, por ejemplo, en la planificación puede ayudar a un mejor desarrollo práctico retroalimentado a la vez por un mayor sentimiento de pertenencia al equipo. No cabe duda que estando presentes en los procesos educativos pueden aportar información valiosa para la avaluación de los alumnos y la mejora. Es importante que las personas implicadas participen, se comuniquen, se involucren, se sientan responsables, etc. Como apuntaban Flecha & Puigvert (2002), no solo depende de las acciones educativas de dentro del aula sino de la coordinación y colaboración de todos aquellos espacios que generan aprendizaje. Como apuntaban Stainback & Stainback (2001 p. 248) hablando de currículos eficaces, "los educadores deben de trabajar unidos, deben trabajar para el perfeccionamiento de toda la escuela".

En adición, esta posición se sustenta con las evidencias relacionadas con el rol del auxiliar no docente de apoyo ya que para una menor diferenciación del alumnado con discapacidad y mayor calidad de las prácticas se recomienda el modelo de auxiliar como facilitador (Butt, 2016). En este modelo, el auxiliar pasa a ser un apoyo para todos los alumnos dejando los apoyos intensivos a los profesionales más cualificados. Por ello, ningún profesional se ataría al alumno con discapacidad considerando todos los apoyos del centro. Cabe destacar la importancia de las políticas a nivel de centro (Giangreco, 2013).

Conclusiones

En conclusión, situando el personal de apoyo en un entorno más inclusivo, además de las funciones asistenciales, deberían desempeñar funciones educativas situándose en una co-docencia práctica. La meta es conseguir una intervención conjunta más completa ya que la multiprofesionalidad puede contribuir a entender el alumnado de una forma más global. No se trata que todos los agentes que intervienen dentro del aula sean competentes en todo ya que sería laboralmente injusto, pero sí se debería valorar el recurso como fuente de posibilidades ya que se puede aprender de todo y de todos, no solo del profesorado. Las oportunidades que posibilita el personal de apoyo educativo para apoyar y facilitar interacciones entre alumnos deberían ser mejor explotadas.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva.* Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Beyers Brown, N., Howerter, C. S., & Morgan, J. J. (2013). Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. *Intervention in School and Clinic*, *49*(2), 84–91. https://doi.org/10.1177/1053451213493174

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2016). Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements. *Exceptional Children*, *82*(3), 354–371. https://doi.org/10.1177/0014402915585564

Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(9), 995–1007. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16

Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu*. Recuperado dehttp://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf

Departament d'Ensenyament (2016). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Personal d'administració i serveis i professionals d'atenció educativa*. Recuperado de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/ORG_PAS.pdf

Dieker, L. (2015). *Cooperative Teaching*. Recuperado de http://www.specialconnections. ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching

Flecha, R. I Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*. 1(1), 11-20. https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 187–201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690

Friend, M. (2015). Co-teaching Defined. Recuperado de http://www.marilynfriend.com/basics.htm.

Friend, M., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(December), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Giangreco, M. F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, *37*(2), 93–106. https://doi.org/10.1017/jse.2013.1

Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdellívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 127–138. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002

Mertens, D. M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry 16(*6), 469 –474. https://doi.org/DOI: 10.1177/1077800410364612

Ministerio de educación, cultura y deporte (2015). *Paso a paso: Atención a la diversidad en la educación primaria*. Recuperado dehttp://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-

paso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_diversidad_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_diversidad_v4.pdf

Miras, M.(2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje (89),65-80.* http://dx.doi.org/10.1174/021037000760088099

Petreñas, C.(2014). *Pràctiques dialògiques a l'Educació Secundària* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia. Recuperado dehttp://www.tdx.cat/handle/10803/279212

Petreñas, C., Puigdellívol, I., & Campdepadrós, R. (2013). From Educational Segregation to Transformative Inclusion's Grouping Students in the Classroom Through Communicative Methodology. *International Review of Qualitative Research*, *6*(2), 210–225. https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.210.210

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, *36*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005

Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, *36*(2), 94–99. https://doi.org/10.1177/0741932514555021

Sandoval, M., Simón, C., Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, número extraordinario*, 117-137. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209

Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *24*(4), 967–981. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008

Stainback, S., Stainback, W.(2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

UE. (2010). *Estrategia Europa 2020*. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aem0028

Villa, R., J. Thousand, and A. Nevin. 2004*. A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotski, L. V. (2008) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Nombre: Mayra Rojano Ballesteros Correo : ballestamay@hotmail.com

2. Eje temático : Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación

en el aula.

3. Título de trabajo :

CUIDEMOS NUESTRO AMBIENTE" IDEAS Y ESTRATEGIAS PARA DOCENTES”

Aplicando las tres RRR, La realización de materiales didácticos con reciclado
Creando conciencia en la juventud para la infancia

4. Catedrática Normal Preescolar Francisca Madera Martínez, Panotla, Tlaxcala, México.

5. Resumen

Construir un futuro mejor para nosotros, y las generaciones por venir depende de las acciones que adoptemos día a día. Cada una de ellas es un paso más en un largo camino que la humanidad deberá recorrer para que todos podamos vivir en un mundo limpio, sano, justo, solidario y equitativo. en esta presentación se pretende mostrar resultados acerca de una investigación de tipo social que lleva más de diez años en proceso, acerca del impacto del uso y aplicación de diferentes técnicas de reciclado en la elaboración de material didáctico en nivel preescolar, así como la implementación de diversas estrategias que promuevan en la futuro docente de educación básica el uso y aplicación de actividades que fomenten la protección del medio ambiente con acciones que vinculen la ecología. Dicha investigación se ha realizado en la Normal Preescolar Francisca Madera Martínez en Panotla, Tlaxcala.

Por lo tanto, la línea temática que se aborda es Estrategias didácticas acordes a una nueva realidad educativa. ya que, en esta presentación, se expondrán propuestas pedagógicas basadas en la elaboración de material didáctico con desechos y uso de técnicas de reciclado una de las fases de las 3 R. (reducir,

Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, Tlax, México.
ballestamay@hotmail.com

reciclar , reutilizar)

6. Ponencia completa bajo los criterios de forma siguientes:

Es por esto que el proyecto se ha ido construyendo con base desde el plan de la LEP 99 y actualmente plan 2012, SEP. Así como el Fundamento en el ACUERDO 592, de la RIEB (Reforma Integral de la educación Básica, y la Articulación, basado en los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios, sobre todo, en el 3er punto, que dice : Generar ambientes de aprendizaje, el 4º Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, y el 6º . Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.

Y en las competencias para la vida, sobre todo: Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística

Se muestra con evidencias fotográficas, esquemas, cuadros las actividades realizadas, ya que la propuesta de esta investigación es a la educación ambiental, la cual debe iniciar desde edad temprana, y para esto se debe educar y concientizar al futuro docente que trabajará con niños. Para ayudar a descubrir y comprender lo que está pasando con el medio ambiente y, sobre todo, para enseñar a cuidarlo. Se busca por tanto que el docente conozca los problemas y que a su vez sea parte de sus soluciones, es importante entonces hacer conciencia y pensar que el mundo no nos pertenece, nos ha sido prestado para que vivamos en él y lo utilicemos con sabiduría. y eso es lo que debemos hacer... vivir, no destruir.

Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, Tlax, México.
ballestamay@hotmail.com

TALLERES

Se han realizado varios talleres para apoyar las actividades didácticas y a la vez educar en la conservación del ambiente entre los que se encuentran:

Taller #1 Elaboración de títeres de masa de papel

Títeres de guante , “Polinchinelas “, “Marotes “

Taller #2 elaboración de la composta

Describir el porque es viable el uso de la composta .

La composta que se elabora es la sencilla con un huacal tierra desechos orgánicos , cal y agua

Taller # 3 Elaboración material didáctico con material reciclado

El uso de material de reuso como conos de huevo, botes de yogurt , de diferentes tamaños .

Contribuyen a apoyar el reuso de material de reciclado y la elaboración de material didáctico a bajo costo y con material fácil de adquirir reforzando lo que es un estímulo didáctico – PE 2011, GE (programa de educación preescolar y Guia para la educadora) .

Decálogo para los niños , “futuros ecologistas “

Ubicando las 10 acciones que, debemos intentar hacer para proteger nuestro ambiente. Es importante recordar que no es necesario que empecemos a hacer todo desde el principio. Podemos empezar hoy o mañana . ¡¡Lo importante es empezar!!!

Evaluación

Como docentes de educación básica debemos tratar de enseñarle a los niños a valorar la calidad de vida y a darse cuenta de que tener más no siempre es estar mejor. Trabajar con nuestros alumnos desde pequeños , incentivando un diálogo sobre lo que entienden por crecimiento y por desarrollo. Invitarlos a que busquen en su experiencia los aspectos negativos de un crecimiento económico sin

Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, Tlax, México.
ballestamay@hotmail.com

desarrollo social y ambiental. Para que posteriormente vayan definiendo, en conjunto y con sus palabras, lo que es : calidad de vida.

CONCLUSIONES

Es necesario que la sociedad en su conjunto modifique su relación con el ambiente para acercarnos poco a poco al desarrollo sustentable. Este cambio es indudablemente complejo y requiere de tiempo y esfuerzo, pero ha llegado el momento en que no podemos ignorar más esta necesidad.

Creemos verdaderamente que el papel de los niños y jóvenes en el desarrollo sustentable es muy importante. Pero también se sabe que para que su participación sea constructiva deben conocer y amar al ambiente, entender las relaciones sistémicas a que está sujeto, formarse en la acción, etc. Esto sólo podrá lograrse mediante la educación.

Un lugar como el jardín de niños puede ser una parte de este proceso y está en nuestras manos, como educadoras el completar esta tarea. Se sabe de antemano que no es fácil pero debemos estas dispuestos a hacer todo lo que podemos para ayudar al mundo.

PROPUESTAS DE FUTURO

Realización de un proyecto mas amplio en el que la Ecología y sobre todo el reciclaje este relacionado de una manera extensa con el quehacer docente cotidiano en la Licenciatura en preescolar y en otras licenciaturas similares .

Establecer procesos de selección de materiales para la elaboración de situaciones didácticas

Implementar foros que ubiquen las habilidades intelectuales específicas para ubicar propuestas para el desarrollo de nuevas técnicas en el manejo de los recursos naturales.

Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, Tlax, México.
ballestamay@hotmail.com

Establecer mecanismos de seguimiento a la trayectoria académica que fomenten trabajos vinculados con la elaboración de material didáctico con material de reuso .

Bibliografía

- -ACKERMAN, FRANK. (1997). Why Do We Recycle?: Markets, Values, and Public Policy. Island Press. ISBN 1-55963-504-5, 9781559635042.
- -LUND, H. F. (1996). MANUAL MCGRAW-HILL de reciclaje. McGraw-Hill.
- -Porter, Richard C. (2002). The economics of waste. Resources for the Future.
- -COLOMAR MENDOZA, F.J. Y GALLARDO IZQUIERDO, A. Tratamiento y Gestión de Residuos Sólidos. Universidad Politécnica de Valencia. Ed. LIMUSA. 2007. ISBN 13 978 968 18 7036 2.
- ALFONSO. RBA LIBROS, 2011. El libro del reciclaje. DEL VAL
- DOMÍNGUEZ PEREZ, José Luis y otros. Madrid : YMCA, 1997. •Educación ambiental.
- . GADET CASTAÑO, Maripi y PRIETO DE LA ORDEN, Andrés. Madrid : CCS, 2004, Diviértete reciclando : taller creativo con materiales de desecho.
- MARTÍNEZ VILLAR Alberto y OJEDA BARELÓ, Fernando. Madrid : Ecotopía, 2001. Las basuras: un tesoro en tus manos.
- . PIÑANGO, Charo y MARTÍN FRANCÉS, Sol. Promueve, Comunidad de Madrid, Dirección General de Juventud. Madrid : Popular, 1994. Construcción de juguetes con material de desecho

Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, Tlax, México.
ballestamay@hotmail.com

Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez”, Tlax, México.
ballestamay@hotmail.com

Autores

Isabel Cristina Rivera Lozada[1]
Raúl Collazos Ardila[2]
Oriana Rivera Lozada[3]
Cesar Antonio Bonilla Asalde[4]

Eje temático: Calidad y currículo ¿Qué es lo que se debería enseñar?

Título del trabajo: De beneficiarios a jóvenes protagonistas, una apuesta de educación rural para la inclusión y la convivencia en la ruralidad colombiana.

Resumen

El campo se queda sin jóvenes, es la realidad del contexto rural en Colombia. Desde hace varias décadas ha comenzado una migración sistemática de juventudes a las grandes ciudades, el conflicto armado, la falta de políticas públicas para este sector, la educación descontextualizada, son entre otros factores los causantes de esta migración. A pesar de los proyectos de formación para los y las campesinas, persiste su falta de motivación por asumir el legado campesino agricultor como proyecto de vida. Por ello, proponemos desarrollar una metodología de abordaje integral de formación a jóvenes hijos e hijas de caficultores en el Cauca que promueva el relevo generacional, el desarrollo integral de las juventudes en torno a la producción del café y la cultura campesina, que además permita incidir en instituciones educativas de la región y ser escalable en todo el país. Como camino metodológico optamos por combinar e *hibridizar* tres enfoques investigativas que ofrecen la perspectiva e instrumentación necesarias para conjugar algunos de los elementos más sentidos en la búsqueda de diseñar y recorrer nuevos caminos. Ellas son la investigación participativa IAP, la comunicación comunitaria y las habilidades para la vida. Proponemos un camino pedagógico donde jóvenes al igual que formadores (docentes, extensionistas, líderes juveniles), tengan la posibilidad de potenciar sus conocimientos y capacidades, aportar a procesos de socialización a partir incluso de las tensiones y los conflictos que subyacen en toda práctica educativa. Como resultado, los foros han sido los espacios de encuentro y reflexión entre entidades que abordan el tema de juventud desde distintas miradas; con el desafío de articular acciones para abordar las problemáticas y aportar propuestas para una mejor su calidad de vida. La democratización de la comunicación les permitió ganar confianza en sí mismos y ser vistos por las instituciones como interlocutores válidos, como actores sociales con quienes se puede dialogar y realizar agendas de trabajo para la reflexión y búsqueda de alternativas que propendan por mejorar las condiciones de vida de la juventud rural. Algunos de los desafíos se encuentran en el seguimiento al documento de política pública para la educación rural de sectores campesinos donde se potencien valores culturales,

[1] irivera@unicauca.edu.co Universidad del Cauca, Colombia.
[2] tierravivaraulco@gmail.com Escuela Latinoamericana para la Actoría Social Juvenil, Colombia.
[3] consalint@gmail.com Universidad César Vallejo, Perú.
[4] consalint@gmail.com Consalint, Perú.

productivos y el protagonismo de la juventud en la construcción de una sociedad incluyente, solidaria, respetuosa y responsable como un aporte significativo en el escenario del post-conflicto, así como el diseño de la estrategia de escalamiento del proceso en sectores rurales de Latinoamérica.

Palabras clave: Educación rural, juventud rural, convivencia

Sumario. 1. Contexto. 2. El problema. 3. Objetivo general. 3.1 Objetivos específicos. 4. Marco conceptual. 5. Metodología. 6. Ruta de aprendizaje. 7. Foros juveniles. 8. La sistematización. 9. Conclusiones. 10. Desafíos. 11. Lista de referencias.

DE BENEFICIARIOS A JÓVENES PROTAGONISTAS, UNA APUESTA DE EDUCACIÓN RURAL PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONVIVENCIA EN LA RURALIDAD COLOMBIANA

1. Contexto

El Departamento del Cauca se encuentra al sur occidente de Colombia, históricamente es una de las regiones donde se evidencian las múltiples violencias que han afectado a nuestro país. En él habitan las diferentes etnias que configuran el tamiz cultural y se caracteriza además por ser un laboratorio de diversidad cultural y biofísica que lo enriquecen las tres cordilleras y el macizo colombiano que es la principal fuente hídrica del país donde nacen los cuatro más importantes ríos que recorren la geografía colombiana.

A diferencia de lo que pasa en otros departamentos, en el Cauca, el 70% de la población es rural; este contexto rural campesino, plantea retos y desafíos, que involucran a la sociedad en general y a la educación en particular. Por ello es necesario conocer las problemáticas que hacen parte de la vida de la juventud campesina. Las estadísticas de la distribución de la riqueza en Colombia, muestran que la tierra está en manos de 2.300 personas que apropian el 53,3% de la tierra aprovechable del país equivalentes a 43.928.305 hectáreas, frente a la gran mayoría que vive en la pobreza (Piketty, 2016).

Así mismo, el documento de diagnóstico presentado por el DNP (2014) de acuerdo a los resultados del DANE, da cuenta de la precariedad en el ingreso de las familias rurales colombianas en el 2013 *donde el ingreso promedio de los pobres en la zona urbana se ubicó 10,1% por debajo de la línea de pobreza, mientras que el ingreso promedio de los pobres de la zona rural se ubicó 17,3% por debajo*. Adicionalmente, según datos de OIM, (Cano, 2014) las víctimas menores de 26 años de edad representan el 52% del total registrado en el departamento del Cauca entre 2010 y 2013. De otra parte, el diagnóstico del DNP también muestra que *la menor escolaridad de la población rural es una de las principales brechas entre la zona rural y la urbana. Si bien esta brecha se ha venido cerrando en el tiempo, hoy la población urbana de 15 años y más, tiene 4 años más de educación que su contraparte rural. Mientras que la población urbana cuenta en promedio con educación secundaria obligatoria (9 años de educación), la población rural hasta ahora tiene primaria completa*.

Continuando con el informe del DNP, frente a lo descrito para educación secundaria, la falta de dinero y los costos de la educación cobran mayor relevancia en la educación media como explicación de no asistencia. El 22,5% de los no asistentes en la zona rural atribuyeron su desvinculación del ciclo de formación a este aspecto. En la zona urbana este porcentaje fue 18%. La necesidad de trabajar y de encargarse de oficios del hogar también se hace más relevante para los jóvenes en este rango de edad. En la zona rural el 11% de los jóvenes no asistentes a media, tuvieron que encargarse de oficios del hogar y el 8% requirió trabajar. Los porcentajes correspondientes en las zonas urbanas fueron 9% y 11,3%, respectivamente. En 2013 el 29,7% de las personas de 17 años y más ubicadas en la zona urbana alcanzó algún título de educación superior (técnica, tecnológica o superior). En la zona rural este porcentaje fue tan solo del 5,1%.

2. El problema

El campo se queda sin jóvenes, es la realidad del contexto rural en Colombia. Son múltiples las causas de este fenómeno que ha envejecido la población económicamente activa, se estima que el promedio de edad de agricultores en Colombia y particularmente en el Cauca es de 57 años. Desde hace varias décadas ha comenzado una migración sistemática de juventudes a las grandes ciudades, el conflicto armado, la falta de políticas públicas para este sector, la educación descontextualizada, son entre otros factores los causantes de esta migración.

Los proyectos de formación con jóvenes agricultores se han enfocado en tecnologías para los cultivos, con el ánimo de ofrecer oportunidades de autoempleo para la juventud rural desde las actividades del campo y a través estas, sostengan la economía campesina, produzcan con calidad, generen valor agregado en la venta de los productos y en consecuencia, mejoren sus condiciones de vida. En esta dinámica han entrado las Instituciones Educativas, IE, sin embargo, continúa la preocupación por la falta de motivación de la juventud en cuanto a querer asumir el legado campesino agricultor como proyecto de vida y ser el relevo generacional requerido en el campo.

Esta realidad plantea interrogantes tales como: ¿Qué se conoce, además del contexto rural, de las y los jóvenes del campo?, ¿Cuáles son sus sueños, deseos, preocupaciones y expectativas frente a la vida? ¿Cuáles son esas condiciones mínimas que se deben garantizar para que la juventud campesina tenga una vida digna? ¿Qué actores deben intervenir para que esas condiciones se den? ¿Qué estrategias adicionales a las implementadas se requieren diseñar para motivar a la juventud a hacer del campo un medio para construir su proyecto de vida? ¿Qué lugar es necesario darle a la juventud rural para que sea parte no solo de las problemática sino también de las reflexiones originadas y de las alternativas utilizadas para superarlas? ¿Se piensa estrategias que integren a hombres y mujeres del campo en igualdad de condiciones y oportunidades? Y ¿cuál es el papel de la educación en este momento histórico de post acuerdo y construcción de una paz estable y duradera?

La cultura que rodea al café y al trabajo rural es muy rica y profunda, sin embargo, se hace necesaria una propuesta de formación que aporte al desarrollo integral de las juventudes en lo económico, cultural y político. Los espacios de participación para las juventudes aún son muy escasos y todavía menores las oportunidades de producción

cultural que permitan su desarrollo integral con la participación de hombres y mujeres en igualdad de condiciones y oportunidades.

3. Objetivo general

Desarrollar una metodología de abordaje integral de formación a jóvenes hijos e hijas de caficultores en el Cauca que promueva el relevo generacional, el desarrollo integral de las juventudes en torno a la producción del café y la cultura campesina, que además permita incidir en instituciones educativas de la región y ser escalable en todo el país.

3.1 Objetivos específicos

Diseñar e implementar un plan de formación integral de juventudes campesinas.

Estructurar un documento de política pública sobre desarrollo rural para juventudes campesinas que aporte a la disminución de indicadores de exclusión social política y económica.

Generar espacios de relación y redes que permita potenciar la agenda de juventud campesina como actores fundamentales en el post acuerdo y construcción de paz con justicia social.

4. Marco conceptual

Para S. Grundy (1998), el currículo *no es un concepto, es una construcción cultural*. Desde esta perspectiva, el currículo tiene un carácter flexible para interactuar con el contexto, aprender de él y aportar en la dinámica social. El currículo va más allá de los planes es estudio que están centrados en los contenidos; es la posibilidad de mirar el proceso educativo integralmente, esto es, referentes teóricos, metodologías de abordaje y dispositivos didácticos, inmersos en las dinámicas socioculturales de las y los jóvenes caficultores.

El enfoque teórico es la apertura de una puerta al conocimiento, el método es el camino que recorremos una vez la puerta se abre y la didáctica es la forma creativa como caminamos para llegar a nuevos saberes y conocimientos que posibiliten la transformación de sujetos y realidades. Es una propuesta de formación integral que permite el abordaje del trabajo formativo con jóvenes campesinos/as caficultores, en el que proponemos referentes pedagógicos, metodológicos y didácticos que orientan, dinamizan y propician experiencias de aprendizaje con sentido de esperanza y fuerza transformadora para todas y todos los involucrados en el proceso educativo.

Tomamos de la educación popular y pedagogías emergentes los fundamentos que posibilitan partir de la realidad con una mirada crítica y creativa de la misma, para volver a ella y transformarla, formar sujetos sociales, activos de su transformación individual y comunitaria; incentivar el diálogo de saberes, valorar e integrar en los procesos de formación, organización y participación, la riqueza cultural ancestral, e intergeneracional que confluye en el escenario de las comunidades y los territorios.

La educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe (Zaylín, 2008).

La relación dialógica del saber es una condición fundamental de la educación popular. Para que el diálogo fluya proponemos al menos tres condiciones, la primera es la sencillez, un diálogo sencillo posibilita mayores y profundos aprendizajes entre las partes dialogantes, son diálogos que reconocen e incorporan los saberes del contexto popular y los relaciona con saberes de pensadores y académicos con la perspectiva de enriquecerse mutuamente. La segunda es la nobleza, entendida ésta como la forma de establecer el diálogo, es la capacidad para decir en el momento oportuno, con pertinencia, claridad y humildad que no es sumisión, palabras, frases que alimentan los aprendizajes. Y la tercera es la generosidad, que es la capacidad de escuchar y la disponibilidad para aprender, para transformar. Tal como lo expresó Acevedo (1998), *la humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo*. Es la búsqueda de un diálogo que no evada el conflicto, *que haga de éste una oportunidad para superar los problemas y encontrar alternativas* (Freire, 1975).

Tomamos del pensamiento de Morín que *educar para la incertidumbre*, es educar para la esperanza y la transformación de realidades. La educación juega un papel trascendental en esa transformación como aporte a la formación de una sociedad incluyente. Se educa para la incertidumbre cuando tomamos la pregunta como una herramienta pedagógica cotidiana, que lleva a movernos de las certezas establecidas, cuando hay reconocimiento y comprensión de la realidad en su dimensión histórica y política y desde esta comprensión, surgen valoraciones de las situaciones y son producidas capacidades para resolver problemas. Educar para la incertidumbre no es otra cosa que aprender a vivir en comunidad.

5. Metodología

Como camino metodológico optamos por combinar e *hibridizar* tres enfoques investigativas que ofrecen la perspectiva e instrumentación necesarias para conjugar algunos de los elementos más sentidos en la búsqueda de diseñar y recorrer nuevos caminos. Ellos son la investigación participativa IAP, la comunicación comunitaria y las habilidades para la vida.

a. La Investigación Participativa IAP, es una herramienta metodológica que *se caracteriza por la forma colectiva en que se produce el conocimiento y la colectivización de ese conocimiento* (Borda & Brandao, 1987) con la que logramos que los y las jóvenes se acerquen a conocer sus territorios, para el caso, no son otra cosa que sus fincas, veredas, corregimientos, municipios, departamento. La comprensión de ese territorio es un eje central propuesto en el mapa conceptual del proyecto. Nos apoyamos en conceptos desarrollados sobre territorio, por varios autores, entre ellos Gerardo Ardila (2003), con la firme intención de que los y las jóvenes construyan sus propios conceptos. Para desarrollar las investigaciones, los y las jóvenes de los

diferentes municipios plantean preguntas como ¿Por qué la juventud campesina migra a la ciudad? ¿Es compatible la caficultura con el cuidado del medio ambiente en el macizo colombiano? ¿Cómo afecta la minería a los territorios campesinos? Preguntas relacionadas con la identidad, territorio, participación política, entre otros. Estas iniciativas son acompañadas por docentes y algunos extensionistas para su resolución.

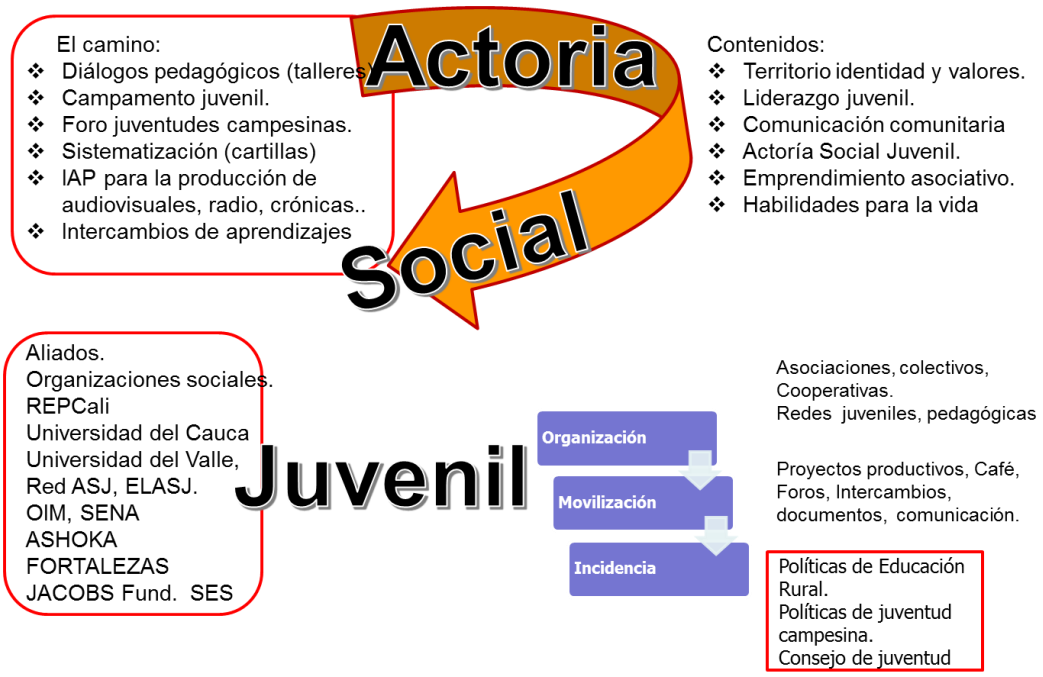
b. Comunicación Comunitaria, como mediación entre realidad y conocimiento. Es un componente fundamental del proyecto. Como punto de partida es realizado un inventario de formas y modos de comunicar existentes en cada una de las comunidades donde viven los y las jóvenes. En un segundo momento los diferentes colectivos reciben formación en cuanto a la producción de contenidos comunicativos. En seguida, se ofrece capacitación en el manejo de herramientas para producción de textos, carteleras y audiovisuales que den cuenta del pensamiento y de los sucesos importantes en sus comunidades.

c. Habilidades para la vida. Tal como lo plantea Mantilla (1999), *la educación en habilidades para la vida no trata sólo de fortalecer la capacidad de la gente joven para enfrentar dificultades, sino que fomenta y estimula el desarrollo de valores y cualidades positivas. Esencialmente habilidades para la vida tiene que ver con las relaciones, con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo que nos rodea*…. Por tal razón, éste enfoque metodológico abre espacios de participación que son promovidos en el programa formativo para la juventud, potencia el desarrollo de las habilidades para enfrentar la vida en medio de adversidades y posibilidades. Así mismo, los talleres, el campamento juvenil y el foro sobre juventud son los espacios donde las y los jóvenes junto con sus acompañantes (docentes), asumen el desafío de conocer y comprender su realidad y trabajar colectivamente para recrearla y transformarla. En estas actividades trabajamos principalmente las habilidades para la vida que contribuyen al desarrollo de la comunicación asertiva, desarrollo del pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas y transformación de conflictos y desarrollo en liderazgo comunitario.

6. Ruta de aprendizaje

Estamos formando **Actores Sociales Juveniles** a través de una ruta integral que forme jóvenes con capacidades de hacer lecturas críticas de su realidad y proponer transformaciones políticas, culturales y productivas. Esta ruta tiene caminos, aliados, contenidos y estrategias de organización, movilización e incidencia.

Ruta de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Los Campamentos Juveniles son los escenarios ideales para poner en común los principios y valores sobre los cuales se sustenta este proceso formativo; en ellos es posible observar cómo se están construyendo las relaciones de poder, o cómo los y las jóvenes apropian habilidades para participar, *interlocutar*, hacer análisis críticos de sus contextos y poner en escena capacidades creativas a través de las cuales muestran vivencias y aprendizajes. El campamento es un espacio de diálogo, convivencia y negociación sobre los sucesos que en él ocurren, y que afectan positiva o negativamente la convivencia; es aprendizaje comunitario, puestas en común y construcción de miradas y sueños colectivos. Es un espacio para aprender y desaprender.

7. Foros juveniles

Los foros son fuente de aprendizajes significativos, son diálogos entre pares juveniles y representantes de la academia y las instituciones que trabajan en las temáticas de juventud. Los foros nos aportan para llenar de sentido las acciones pedagógicas que realizamos. Dicen Francisco Gutiérrez & Prieto (1999) que *el aprendizaje con sentido forma protagonistas, seres para los cuales todos y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos significan algo para su propia vida* y el foro nos dio la oportunidad de pensar colectivamente a la juventud campesina y caficultora como actores sociales protagonistas de su historia, con capacidad de proponer y actuar para transformar sus realidades. Adicionalmente, el foro tiene como propósito final la construcción de un documento de política pública para el desarrollo de la juventud rural.

Los intercambios de aprendizajes con una de las formas como las comunidades rurales de manera natural promueven procesos de formación auto-gestionados que les permiten superar dificultades, visionar, generar resistencias y construir planes de vida para avanzar en la dignificación de sus vidas.

En estas experiencias encontramos fundamentos de educación popular y mediación pedagógica tales como *no aprendemos solos, aprendemos en comunidad*. Los intercambios abren la posibilidad a la puesta en común de experiencias, prácticas, vivencias para que las comunidades compartan, conozcan y seleccionen tanto las buenas prácticas como aprendizajes y puedan apropiarlas de acuerdo a los contextos socioculturales de los territorios.

Para cada una de salidas de intercambio son propuestas preguntas guías para la aproximación a contextos socioculturales. Preguntas como ¿En qué momento histórico surge la organización? ¿A qué problemáticas o necesidades quería responder? ¿Cómo es la estructura organizativa? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Sobre qué está fundamentada la organización, cuál es su filosofía y valores? ¿Cómo es el proceso formativo: cómo lo hacen, que temas han abordado? ¿Cómo es la participación de las mujeres y los jóvenes? ¿Qué proyectos ha desarrollado la organización? ¿Cómo surgieron los proyectos? ¿Cómo se han sostenido? ¿Cuáles han sido los mayores logros, obstáculos y desafíos? Y ¿De qué forma la asociación ha incidido en la calidad de vida de sus asociados/as, y de la comunidad en general?

8. La sistematización

Es permanente, acumulativa y reflexiva en torno a la práctica pedagógica que desarrollamos. Esta reflexión es realizada con la participación activa de jóvenes y docentes de diferentes Instituciones Educativas. Resultado del proceso permanente de sistematización son las cartillas para realizar el proceso de réplica en diferentes Instituciones Educativas y comunidades.

9. Conclusiones y resultados

El camino pedagógico propuesto permite a jóvenes, al igual que formadores (docentes, extensionistas, líderes juveniles), potenciar sus conocimientos y capacidades, aportar a procesos de socialización a partir de las tensiones y los conflictos que subyacen en toda práctica educativa.

La Mediación y negociación cultural de aprendizajes entre formadores y jóvenes potencia a los y las jóvenes como actores sociales de sus comunidades, los convierte en referentes de valores éticos, con capacidad crítica, analítica y discursiva de sus problemas y alternativas de solución propuestos por ellos y ellas.

Los foros como espacios de encuentro y reflexión entre entidades que abordan el tema de juventud desde distintas miradas; con el desafío de articular acciones para abordar las problemáticas y aportar propuestas para una mejor calidad de vida de las y los jóvenes.

La pedagogía de la pregunta permitió que tanto la preparación de las ponencias como la exposición de ellas, mantuvieran como centro de reflexión la juventud campesina desde diversas perspectivas, respondiendo a preguntas tales como: ¿Cuál es el significado de ser joven campesino/a para el trabajo, la participación y la cultura? ¿Qué estrategias existen y/o proponemos para la juventud campesina en el post conflicto? ¿Es el campo una alternativa viable de trabajo, que le permita a la juventud construir su proyecto de vida integral? ¿Cuál es la educación que requiere la juventud campesina, para cualificar su participación, el trabajo asociativo, identidad y valores?

El diálogo intersectorial así como el de saberes, entre el académico y el popular, las reflexiones y los debates sobre lo público y lo privado, dinamizaron la participación, ampliaron la comprensión de los discursos, la complejidad y complementariedad, movilizando a las y los participantes para generar propuestas.

Así mismo, se reafirmó la importancia de hacer un reconocimiento del campesino/a como sujeto de derechos, con un lugar en la vida jurídica del país.

La democratización de la comunicación permitió que las y los jóvenes ganen confianza en sí mismos y que las instituciones los vean como interlocutores válidos, desde el reconocimiento y visibilización como actores sociales con quienes se puede dialogar y realizar agendas de trabajo para la reflexión y búsqueda de alternativas que propendan por mejorar las condiciones de vida de la juventud rural.

De igual manera, creemos que una propuesta de educación rural debe partir de preguntas como ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Qué educación requerimos para alcanzar dicha sociedad? Y, ¿Qué tipo de formadores, acompañantes, se necesitan para aportar a dicho objetivo?

Finalmente, resultado de este ejercicio investigativo, surge la articulación con la Universidad del Cauca en un proyecto de investigación en el marco del CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, en el tema Juventud e inclusión laboral, que se desarrolla entre el 2016 y 2019, con dos grupos de trabajo investigativo que darán respuesta a sendas preguntas:

¿Es la catedra de emprendimiento del Ministerio de Educación Nacional una alternativa para la formación en inclusión laboral de juventudes rurales del departamento del Cauca?

¿Cómo la Actoría Social Juvenil potencia las redes productivas juveniles en Colombia?

10. Desafíos

Perfeccionar y hacer seguimiento al documento de política pública para la educación rural de sectores campesinos donde se potencien valores culturales, productivos y el protagonismo de la juventud en la construcción de una sociedad incluyente, solidaria, respetuosa y responsable de tal manera que se constituya en un aporte significativo y real en el escenario del post-conflicto.

Diseñar una estrategia de escalamiento del proyecto, para ser implementado en sectores rurales de América Latina.

Un reto para abordar en el plan de formación integral de juventudes rurales es la perspectiva de género, entendida como una construcción teórica-práctica decolonial, que haga posible la aproximación *a los universos tanto femeninos, como masculinos, a sus propias construcciones de identidad y a las relaciones que establecen* (Ramos, 2007).

11. Lista de referencias

Acevedo, M. (1998). "Mis encuentros con Paulo Freire. Un acercamiento a su vida y a su obra". Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional sobre Paulo Freire. UFPB. Brasil.

Ardila, G. (2003). *Territorio y sociedad: el caso del Plan de Ordenamiento Territorial en la ciudad de Bogotá.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Borda, O. F., & Brandao, R. (1987). *Investigación participativa.* Montevideo: La banda oriental.

Cano, C. (2014). "Algunas reflexiones sobre el pensamiento de los jóvenes caucanos sobre la Paz". En el Foro Juvenil. *"Por los caminos de la inclusión política, económica y cultural de juventudes caficultoras del departamento del Cauca".* 6 y 7 de noviembre, Popayán.

Departamento Nacional de Planeación (2014). Diagnóstico de las condiciones sociales del campo colombiano. Informa anual. Recuperado de: *https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/2014_10_30%20DIAGN%C3%93STICO%20SOCIAL.PDF*.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata.

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa.* Buenos Aires: Ciccus-La Crujia.

Mantilla, L. (1999). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales.* Bogotá: Ministerio de Salud, Ministerio de Salud, Fe y Alegría.

Morin, E., & Ciurana, E. (2005). *Educar en la era planetaria.* GEDISA.

Piketty, T. (2016). Piketty tiene razón. Revista Semana. Recuperado de http://www.semana.com/confidenciales/articulo/distribucion_de_la_riqueza_encolombia_es_preocupante/461305.

Ramos, P. (2007). Atributos desde la perspectiva de género y las diferentes opciones frente al desarrollo. En Castillo, O., *El desarrollo ¿progreso o ilusión? Aportes para el debate desde el ámbito rural.* Bogotá: Javeriana.

Zaylín, B. L. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

DESARROLLANDO LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE PRODUCTOS INNOVADORES

6. Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

Juan Fraile[1], Nacho Ros[2], José M. Sánchez Galán[3], & María Gil[4]

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo conocer el empleo que hacen los estudiantes de los criterios de evaluación para un trabajo grupal y el efecto que tiene este empleo reportado sobre la calificación obtenida. El estudio se llevó a cabo en una asignatura del tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de una universidad española con 92 estudiantes. Los resultados muestran que considerar que el clima de trabajo ha sido muy adecuado en el equipo, tiene un efecto de 0,52 puntos sobre 10 en la calificación obtenida. Asimismo, en cuanto al empleo de los criterios de evaluación, los alumnos que los han empleado en su máxima expresión tienen una nota de 0,70 puntos superior y los que revisaron su trabajo antes de entregarlo de 0,60 puntos más. Todos estos aspectos, en cuanto al empleo estratégico de los criterios de evaluación, tiene relación con la capacidad de autorregulación del aprendizaje, considerada aspecto fundamental para el éxito en la universidad (Warburton & Volet, 2012).

1. Introducción

En los últimos tiempos, en línea con la visión de la evaluación formativa (Pérez Pueyo, Julián Clemente, & López Pastor, 2009), es decir, aquella que tiene objetivo la promoción del aprendizaje y no sólo como fin calificador; se establece la importancia de proporcionar los criterios de evaluación de antemano a los estudiantes. Así, se estimula la capacidad de autorregulación de los estudiantes, considerada una de las claves del éxito en la universidad (Warburton & Volet, 2012). La autorregulación es “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de

[1] Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. juan.fraile@ufv.es
[2] Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. n.ros.prof@ufv.es
[3] Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. jm.sanchez.prof@ufv.es
[4] Universidad Autónoma de Madrid, España. maria.gil@uam.es

estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido" (Zimmerman, 2000, p. 14).

Los estudiantes deben tener estos criterios desde el inicio para poder planificar adecuadamente la tarea (Andrade & Brookhart, 2016), la cuál es la primera fase en la autorregulación. Es decir, en esta fase, los estudiantes establecen sus metas conociendo los criterios de evaluación y la forma de llevar a cabo el trabajo encomendado. De hecho, así serán capaces de regular el resultado que quieren obtener ya que seguramente no todos los estudiantes tengan como objetivo alcanzar la máxima calificación, regulando así a la vez su esfuerzo y motivación (Boekaerts y Cascallar, 2006; Boekaerts y Corno, 2005). También se puede maximizar los efectos en la autorregulación de los estudiantes si los criterios e instrumentos de evaluación se cocrean con los estudiantes (Fraile, Panadero, & Pardo, 2017).

En una segunda fase, monitorización, los estudiantes hacen uso de los criterios de evaluación para chequear cómo están haciendo el trabajo, identificando sus aciertos y errores y planificando cuáles serán los siguientes pasos (Wiliam, 2011).

En último lugar, una evaluación del producto antes de entregarlo es la fase final, para chequear que los objetivos que se tenían en el trabajo se cumplen.

Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer qué efecto tiene la provisión de los criterios para un trabajo y su empleo declarado por parte de los estudiantes en su calificación obtenida.

2. Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 92 estudiantes de cinco grupos con tres docentes diferentes. Los estudiantes estaban matriculados en una asignatura de desarrollo creativo en la actividad física del tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de una universidad española. La participación en este estudio fue voluntaria, aunque incluida en el diseño pedagógico y evaluativo de la asignatura.

Materiales

Se diseñó un cuestionario específico para este estudio con el fin de medir diversas variables que eran objetivos instruccionales pedagógicos y evaluativos.

Procedimiento

Esta investigación se encuadra en la realización de un trabajo o dossier en grupos de 3 o 4 estudiantes. Además de la provisión de los criterios desde el inicio, se realizaron actividades metacognitivas para su interiorización y alineación con las expectativas de los docentes. Asimismo, se realizaron técnicas del fomento de la creatividad, evaluación

entre pares y autoevaluación. Finalmente, tras la entrega del dossier, se obtuvo la opinión de los estudiantes mediante el cuestionario empleado en este estudio.

3. Resultados

El apartado de resultados muestra en primer lugar, los estadísticos descriptivos de la muestra de estudiantes en un primer subapartado. En el siguiente, se detallan los análisis econométricos y estadísticos que se han llevado a cabo para contrastar las hipótesis de trabajo.

Descripción de las variables de análisis

En este apartado se ofrecen los estadísticos resumen de las variables que son objeto del presente estudio: por una parte, las calificaciones de los diferentes procesos de evaluación llevados a cabo durante el curso, y, por otra, de las variables objeto de estudio, de las que estaremos interesados en establecer su impacto en las calificaciones. En concreto, el clima de trabajo del equipo (CLIMA), trabajo en equipo: Unos han trabajado más que otros (DIVISION), es positiva la entrega inicial de los criterios de evaluación (EVDOSSIER_01), se han considerado los criterios de evaluación para la elaboración del dossier (EVDOSSIER_02), se han revisado el trabajo con los criterios antes de entregarlo (EVDOSSIER_03).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables de calificación

	N	Media	D.T.	Min	Max
Asignatura	92	7.80	0.93	4.93	9.90
Dossier	88	6.87	1.91	2.90	10.00

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de las variables referentes a la calificación. Existe una correlación elevada y significativa al 1 % entre la calificación del dossier y la de la asignatura (0,8729). Esto indica que los estudiantes con notas más altas en el dossier tienden a obtener una nota mucho más elevada en la asignatura.

En general, los estudiantes se muestran muy de acuerdo en todas las cuestiones analizadas (Tabla 2). Más del 96 % de los estudiantes creen que el clima de trabajo en equipos ha sido bastante o muy satisfactorio (Cuadro 3) y apenas ningún estudiante opina que el clima de trabajo ha sido insatisfactorio o muy insatisfactorio. La variable DIVISION es la que presenta una mayor variabilidad de respuestas, en concreto, encontramos casi un 40% de estudiantes que no están de acuerdo con que el reparto de tareas dentro de los equipos haya sido igualitario. En relación a las variables relativas cómo perciben los criterios de evaluación del dossier, más del 97% están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es positivo que se entreguen al comienzo los criterios de evaluación (EVDOSSIER_01) y, además, han revisado el trabajo con los criterios antes de entregarlo (EVDOSSIER_03). Finalmente, la mayor concentración de respuestas está en las categorías de “en desacuerdo” o “de acuerdo” en la variable que

tiene en cuenta si se han considerado los criterios de evaluación para dossier (EVDOSSIER_02).

Tabla 2. Distribución de frecuencias relativas de las variables CLIMA, DIVISION Y EVDOSSIER_1_2_3

	CLIMA	DIVISION	EVDOSSIER_01	EVDOSSIER_02	EVDOSSIER_03
Totalmente en desacuerdo		28.89		1.1	
En desacuerdo	3.3	33.33	3.3	7.69	2.2
De acuerdo	45.05	25.56	43.96	53.85	42.86
Totalmente de acuerdo	51.65	12.22	52.75	37.36	54.95
Total	100	100	100	100	100

Análisis

En este apartado se recogen los resultados de los análisis realizados con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre las calificaciones del dossier y las variables de análisis.

Dado que en los estadísticos descriptivos se concluyó que la gran mayoría de estudiantes se concentran en las categorías 3 y 4 en la pregunta CLIMA, en la tabla 3 se calculan las diferencias de calificaciones en el dossier únicamente para estas dos categorías de estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes que consideran que el clima de trabajo ha sido muy adecuado tienen una nota superior en más de medio punto (0,52) en el dossier, de forma estadísticamente significativa, lo que parece indicar que los estudiantes que han conseguido mejor clima dentro de su equipo han mejorado significativamente su calificación en el dossier.

Tabla 3. Test de diferencia de medias de la nota del dossier, para los grupos 3 y 4 en CLIMA

	N	Media	E.E.	IC: lím inferior	IC: lím superior
3	41	6.57	0.28	6.00	7.15
4	43	7.10	0.28	6.53	7.68
Conjunto	84	6.84	0.20	6.44	7.25
Diferencia		-0.52	0.40	-1.32	0.28

Nota: significativo al 10 %

En las siguientes tablas nos centraremos en las posibles diferencias en las calificaciones del dossier atendiendo a las características e EVDOSSIER. La única variable para la que las diferencias no son significativas es para la EVDOSSIER_01. Al igual que en el caso anterior, nos centraremos en los alumnos que están totalmente de acuerdo frente a los que están de acuerdo, ya que son los que concentran la mayoría de las frecuencias. Así, la tabla 4 indica que las notas del dossier son significativamente superiores (en 0,70 puntos) para los alumnos totalmente de acuerdo en que se han considerado los criterios de evaluación para el dossier. Esto indicaría que los que han utilizado esos criterios a la hora de llevar a cabo el dossier, han mejorado significativamente la calificación de su dossier.

Tabla 4. Test de diferencia de medias de la nota del dossier, para los grupos 3 y 4 en EVDOSSIER_02

	N	Media	E.E.	IC: lím inferior	IC: lím superior
3	48	6.56	0.28	5.99	7.13
4	34	7.27	0.32	6.62	7.92
Conjunto	82	6.86	0.21	6.43	7.28
Diferencia		-0.71	0.43	-1.56	0.15

Nota: significativo al 5 %

Finalmente, la tabla 5 corrobora el resultado anterior, y añade que aquellos estudiantes que utilizan los criterios para revisar su trabajo antes de la entrega consiguen mejorar sus calificaciones en más de 0,60 puntos. De nuevo, se mandaría la señal de que los estudiantes que siguen las indicaciones de sus docentes consiguen que repercuta en incrementos en sus calificaciones.

Tabla 5. Test de diferencia de medias de la nota del dossier, para los grupos 3 y 4 en EVDOSSIER_03

	N	Media	E.E.	IC: lím inferior	IC: lím superior
3	38	6.52	0.28	5.96	7.08
4	47	7.13	0.30	6.53	7.74
Conjunto	85	6.86	0.21	6.45	7.27
Diferencia		-0.62	0.42	-1.44	0.21

Nota: significativo al 10 %

Finalmente, se realiza una regresión de Mínimos Cuadrados (tabla 6) para analizar el efecto de todas las variables en conjunto sobre la variable dependiente (nota del dossier). Los resultados muestran que si los estudiantes están de acuerdo en que unos han trabajado más que otros, la nota se incrementa en un 1.84 puntos; mientras que si

están en desacuerdo, aumenta en un 0.97 puntos. Un muy buen clima de trabajo mejora la nota en 1.14 puntos y, finalmente, estar totalmente de acuerdo en que han echado un vistazo final a los trabajos, hace que ésta aumente en 0.71 puntos.

Tabla 6. Regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios para la variable nota del dossier

VARIABLES	NOTA_DOSSIER
clima	1.142*** (0.414)
2.division	0.972* (0.536)
3.division	1.841*** (0.457)
4.division	0.980 (1.029)
4.evdossier_01	-0.0751 (0.428)
4.evdossier_02	0.717* (0.400)
4.evdossier_03	0.645 (0.415)
Constante	1.259 (1.591)
Observaciones	75
R-cuadrado	0.196

Errores estándar robustos entre paréntesis
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

4. Conclusiones

En este trabajo se pretendía conocer el uso que los estudiantes reportan sobre el empleo de los criterios de evaluación proporcionados, en las diferentes fases del proceso de autorregulación del aprendizaje.

Se puede ver que aquellos estudiantes que consideran que hicieron uso de los criterios de evaluación y, finalmente, revisaron el trabajo con estos criterios, aumentaron la calificación que obtuvieron en el dossier. Este aspecto coincide con las indicaciones de (Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016).

Finalmente, con esta provisión de criterios y combinación con actividades metacognitivas, se trabaja la transparencia en el aprendizaje ya que es fundamental que los alumnos sepan qué espera el docente de ellos o de un trabajo en concreto (Good, 1987). Con esta forma de trabajar, los alumnos no entran en un proceso de hacer y deshacer o de ensayo-error (Panadero & Jonsson, 2013), sino que pueden evaluar su trabajo, monitorizar cómo lo están realizando para tomar medidas a continuación para mejorarlo (Reddy & Andrade, 2010).

Referencias

Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2016). The Role of Classroom Assessment in

Supporting Self-Regulated Learning. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 293–310). Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, *18*(3), 199–210.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, *54*(2), 199–231.

Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, *53*, 69–76. http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003

Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, *38*(4), 32–47. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/002248718703800406.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, 129–144. http://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. En D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 311–326). Boston: Springer.

Pérez Pueyo, Á., Julián Clemente, J. A., & López Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López (Ed.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19–44). Madrid: Narcea.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(4), 435–448. http://doi.org/10.1080/02602930902862859

Warburton, N., & Volet, S. (2012). Enhancing self-directed learning through a content quiz group learning assignment. *Active Learning in Higher Education*, *14*(1), 9–22.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*, 2–14.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA, US: Academic Press.

DISEÑO DE UN MODELO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE POSGRADOS DE LAS UNIVERSIDADES DE ECUADOR

DESIGN OF A MODEL FOR THE PERMANENT TRAINING OF POSTGRADUATE PROFESSORS OF UNIVERSITIES OF ECUADOR

Vinicio Alexander Chávez Vaca[1]

Resumen

El presente estudio se propuso el diseño de un modelo de formación pedagógica continua para los docentes de las Universidades de Postgrado del Ecuador, por lo que se realizó una revisión y presentación de los postulados teóricos sobre la preparación, el perfil y los modelos. Con la intencionalidad de identificar las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Posgrado se realizó una investigación de campo cuantitativa y de tipo exploratorio. Luego de la aplicación de una encuesta a 106 docentes se corroboró que los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no le otorgan el reconocimiento requerido al trabajo conjunto con el resto del equipo docente y la actualización didáctica a través de lecturas especializadas. Tampoco valoran la incidencia de la formación en pedagogía, aun cuando se posean excelentes conocimientos en la materia que imparten, y no saben identificar si los paradigmas que acompañan los módulos teóricos están en correspondencia con la práctica docente, por lo que se corrobora la existencia de una disparidad entre la teoría y la realidad educativa. Sobre la base de estas debilidades se propuso un modelo de formación pedagógica desde un proceder sistémico, teórico-metodológico, para contribuir a la preparación del profesorado y garantizar la formación de competencias para la gestión de los procesos universitarios.

Palabras claves: *modelo, formación del profesorado, posgrado, competencias*

Summary

The present study proposed the design of a model of continuous pedagogical training for the teachers of the Postgraduate Universities of Ecuador. A review and presentation of the theoretical postulates about the preparation, the profile and the models was made. With the intention of identifying the weaknesses or formative deficiencies of the postgraduate teachers, a quantitative and exploratory field investigation was carried out. After the application of a survey to 106 teachers, it was confirmed that teachers recognize the importance of ongoing training and practical experience, however, they do not grant the required recognition to the joint work with the rest of the teaching team and the didactic updating to Through specialized readings. Neither do they value the incidence of pedagogical training, even though they have excellent knowledge in the subject they teach, and do not know if the paradigms that accompany the theoretical modules are in correspondence with the teaching practice, which corroborates the existence of A disparity between theory and educational reality. On the basis of these weaknesses, a model of pedagogical training was proposed from a systemic, theoretical and methodological approach, to

[1] Msc. Vinicio Alexander Chávez Vaca, Universidad Autónoma de Barcelona, vinicioalexander.chavez@e-campus.uab.cat, http://orcid.org/0000-0003-3623-4178

contribute to the preparation of the teaching staff and to guarantee the formation of competences for the management of university processes.

Keywords: *model, teacher training, postgraduate, competencies*

1. Introducción

En el contexto educativo, los profesores son un factor esencial, tanto en el logro de la calidad como en la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, por ello, su formación, actualización y enriquecimiento tiene una importancia creciente en el mundo globalizado. Ante la relevancia de su papel, la educación es el proceso social que permite la transmisión lo más valioso de su cultura, en pos del desarrollo a las nuevas generaciones. El docente se convierte así, en la responsable principal de la definición y operación de las relaciones formales del hombre con su entorno natural y social.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no solo se apropien del contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad. La UNESCO (2008) señala que el aprendizaje del estudiantado requiere de una constante actualización del personal docente respecto a sus capacidades metodológicas y didácticas para enfrentar la clase, de ahí la necesidad de establecer programas de estudios para la formación y superación de los profesores.

En el presente, resulta imprescindible la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas. Según sus finalidades y contextos diversos, la formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional.

Por ello y tras el interés de promover cambios en el sistema educativo ecuatoriano, para este artículo se plantearon los siguientes objetivos: determinar los paradigmas que acompañan la formación de los docentes universitarios; caracterizar el perfil profesional de los docentes universitarios de postgrado, identificar las debilidades o deficiencias formativas de los docentes de Posgrado y diseñar un modelo de formación pedagógica continua de los docentes de posgrados de las Universidades del Ecuador que responda a los retos educativos del país en la actualidad.

Formación del profesorado

Desde hace varios años, el tema de la formación y superación de los profesores ha ocupado las agendas y los intereses de investigación de no pocos especialistas. Cada etapa se ajusta a situaciones contextuales y responde a particularidades curriculares de cada institución o país. Para Castillo (2012), la formación del profesorado implica una orientación ideológica que responde al sistema educativo y a la institución donde se inicia o desarrolla el proceso de superación.

Para Marcelo (2013), “formarse y aprender es adquirir y desarrollar las competencias que permitan cambiar los comportamientos de las personas en su ocupación, en sus actividades profesionales, en su desarrollo social, personal y cívico” (p. 10). Esa formación, contextualizada en el profesor, se divide en dos

grandes momentos. Uno de estos procesos es la formación inicial del profesorado, la cual es una de las herramientas básicas en el proceso de la profesionalización de los docentes. Constituye el inicio de la preparación formal en un determinado centro de instrucción, diseñado con el fin de propiciarle al docente el acceso a una serie de conocimientos pedagógicos que posteriormente aplicará y perfeccionará en la práctica (Imbernón, 2010).

El otro momento es la formación permanente, la cual depende de la voluntad individual o institucional. Según Barrio (2010) es el resultado de la planificación de instituciones o de los propios profesores para promover la estimulación al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

Para Rodríguez (2014), la formación permanente es la enseñanza profesional de la enseñanza, por lo que se instaura como una dimensión de la enseñanza con particularidades intencionales y muy bien definidas debido a que contribuye a la preparación, superación y crecimiento de las personas que formarán a las nuevas generaciones.

La característica esencial de este proceso formativo es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades, los cuales están dirigidos a desarrollar dimensiones pedagógicas, cognitivas, individuales y teóricas.

Considerando los postulados anteriores, para el presente estudio se entendió a la formación permanente como aquella que ocurre una vez iniciado el ejercicio profesional y está dirigida a que individualmente o en equipo los profesores adquieran, consoliden o transformen positivamente sus conocimientos, habilidades o disposiciones para mejorar su intervención profesional en una enseñanza de mayor calidad.

Perfil del profesorado

El perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del docente, así como por las políticas institucionales y el contexto. El perfil del docente depende de su disposición por la transformación a favor del desarrollo personal y de la comunidad educativa y está determinado por dos conceptos: capacidad y competencia.

Capacidad

Con este término se hace referencia a los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores requeridos para que el profesorado pueda ejercer su labor y lograr el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. A criterio de Hargreaves & Fullan, (2012) se hace necesario que durante la formación permanente se potencien capacidades comunicativas, sociales, metacognitivas y tecnológicas.

Competencias

En el proceso de formación del profesorado, hay que reconocer a las competencias como categoría psicológica que integra determinados componentes figurativos, procedimentales, actitudinales y personológicos, en función de lograr un desempeño eficiente en un contexto concreto de actuación (Bozu, 2010).

Según Torres (2014), las competencias de los docentes no están en correspondencia con su calificación, más bien se orientan hacia el saber hacer en correspondencia con el comportamiento social y la respuesta ante determinadas problemáticas. Otros autores como Barrio (2010) la conciben como la disposición para trabajar en equipo, la capacidad de creatividad y la disposición a asumir riesgos.

Por ello, es importante comprender que las competencias no solo se adquieren en el escenario educativo, también en el intercambio con el entorno social y dependen del nivel de entrega del docente, la combinación de la teoría y la práctica y la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y comunicarlos.

Por tanto, las competencias del profesorado deben centrarse en:

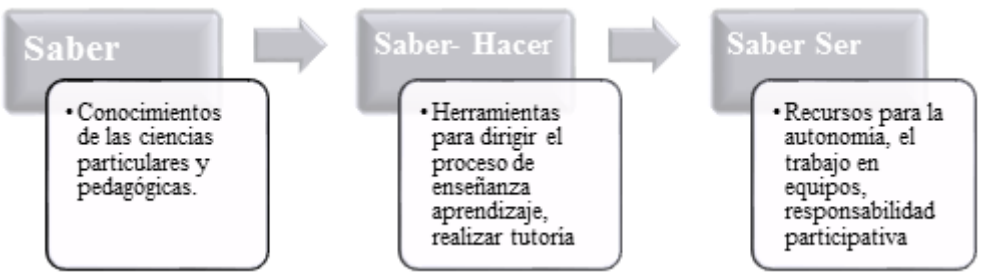


Figura 1. Competencias que deben desarrollar los profesores en el escenario educativo. Elaboración propia.

En el contexto educativo, resulta importante la competencia didáctica, relacionada con la selección y preparación de contenidos disciplinares desde el punto de vista científico y didáctico, de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; seleccionar diversos procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje, generar en los alumnos condiciones para la metacognición y problematizar para una construcción del conocimiento con espíritu crítico y reflexivo.

Modelos

Una definición acabada del término modelo, como eslabón intermedio entre el profesorado y el objeto de la profesión, no resulta fácil debido a sus disímiles acepciones según el ámbito en que se emplee y según la época histórica en que se use. De hecho pueden aparecer tantas definiciones como enfoques y objetos a investigar se determinen, lo que evidencia su dependencia y variación disciplinar e históricamente determinada.

Un modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto, a partir de una comprensión teórica que guía la transformación del objeto en la práctica y que además es distinta a las existentes (Barrio, 2010). De igual manera en aspectos relacionados con las ciencias pedagógicas, la concepción de un modelo expresa las características esenciales que

los definen y que pueden ser considerados como principios de su existencia; por tanto debe asumirse como punto de partida para la transformación de la realidad objeto de estudio y/o como un conjunto de acciones, distribuidas en etapas y enmarcadas por la dinámica del proceso en sí mismo (Castillo, 2012).

Avagliano & Vega (2013) refiere que cualquier sugerencia o propuesta de actuación modélica para la formación de profesorado debe responder primeramente a una visión innovadora en relación a la enseñanza y al perfil de los docentes, así como la determinación de actividades concretas de trabajar con los profesores.

Desde esta perspectiva, el modelo que se propone en la presente investigación, se considera como una construcción teórica que fundamenta y guía la secuenciación de las acciones que concretan la actividad pedagógica profesional que desarrollan los docentes universitarios.

2. Material y métodos

El presente estudio pretendió identificar las debilidades y necesidades del perfil profesional de los docentes de postgrados, para obtener información de base para proponer un modelo de formación permanente con el interés de consolidar competencias y capacidades. Por tanto, la recogida de información se realizó a través de un enfoque cuantitativo y tipo exploratoria, ya que con anterioridad no se ha estudiado la realidad actual de la formación del profesorado de posgrados.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por el total de los profesores, 106 docentes, que integran la planta docente de postgrado en universidades como la Universidad Central (pública) y la Universidad Politécnica Salesiana (privada). Como todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser elegidos para la muestra y el universo determinado no es muy numérico (es viable acceder a cada uno de los miembros), la muestra estuvo compuesta por los 106 profesores.

Método: Para determinar los paradigmas teóricos por los cuales se rige la presente investigación, así como definir la metodología a seguir durante el estudio, se requirió del método bibliográfico-documental, con la técnica de revisión bibliográfica, con el objetivo de conocer los aspectos relacionados con la formación del profesorado y modelos de formación. Se revisaron libros, artículos e investigaciones sobre el tema.

Técnicas: Como se trató de la investigación con tema escasamente explorado y con el objetivo de recopilar información sobre el perfil profesional de los profesionales educativos, y hacerlo sin interferir en sus funciones, se utilizó la encuesta. Su cuestionario presentó preguntas cerradas, las cuales presentaron categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se mostraron a los sujetos las posibilidades de respuestas. El cuestionario se aplicó en línea a través de la herramienta de Google en forma virtual.

Confiabilidad del instrumento aplicado: el investigador eligió las medidas de consistencia interna, específicamente el coeficiente alfa de Cronbach. Los ítems fueron medidos en escala Likert y presentaron medidas en base a un mismo constructo, por lo que se encontraron correlacionados. Al decir de Hernández, Fernández & Baptista (2010), mientras más cerca se encuentre el valor de alfa de 1, mayor será la consistencia interna analizada entre los ítems.

Cuando se realiza en el SPSS un análisis de fiabilidad se utiliza el comando *Analizar/Escala/Análisis de fiabilidad*. El valor del alfa de Cronbath obtenido en el instrumento aplicado al colectivo de profesores de posgrado es de 0.7, lo cual es un valor aceptable para validar un instrumento. Al estandarizar los elementos el coeficiente tomó valor de 0.8, lo cual significa que el instrumento aplicado resulta validado, pues según George & Mallery (2003) este coeficiente es bueno a partir del valor.

3. Resultados

Una vez aplicado el instrumento y tabulados los datos en el programa SPSS se conoció que de la muestra seleccionada, con respecto a la formación, hubo una mayor cantidad de master que doctores, si se realiza el análisis de género respecto a la formación los mayores porcentajes están en los hombres.

Específicamente la formación del profesorado se analizó a partir de las dimensiones: desarrollo del componente académico, desarrollo del desempeño laboral y desarrollo del desempeño investigativo. Además, las preguntas aportaron luces y sombras sobre el perfil del profesorado, entendido como el desarrollo de habilidades y destrezas del profesorado y la adquisición de un nivel de atributos intelectuales, prácticos y humanistas.

Para conocer la situación actual en relación a estos componentes se realizaron las siguientes preguntas:

Tabla 1

Conocimientos importantes para garantizar una buena formación inicial

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	El trabajo con la familia	11	10,4
	La didáctica específica	19	17,9
	La materia objeto de enseñanza	30	28,3
	Las características del alumnado	15	14,2
	Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) aplicadas a la Educación	31	29,2
	Total	106	100,0

Elaboración propia

Los docentes consideraron que los conocimientos más importantes para una buena formación inicial deben ser: las TICs aplicadas a la educación y tener conocimiento sobre la materia objeto de enseñanza. En tercer lugar ubicaron la didáctica específica.

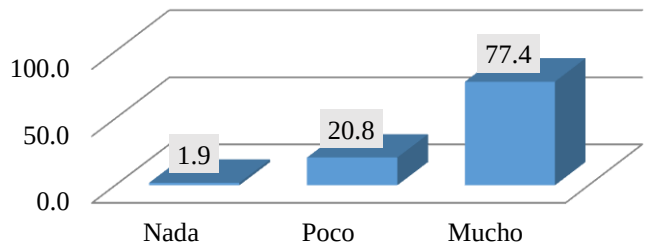
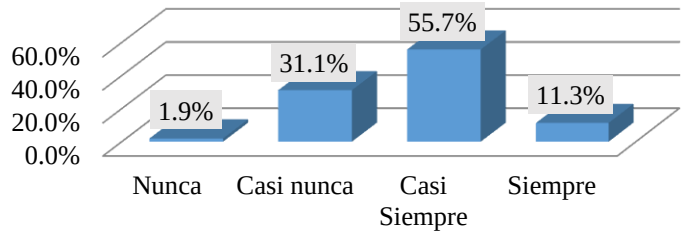


Figura 2: Pregunta: ¿Los módulos teóricos favorecen el ejercicio como profesional docente? Elaboración propia

Aunque la mayoría de los profesores manifestaron que los módulos teóricos favorecen el ejercicio como profesional docente, existió un alto porcentaje (20,8%) que están poco de acuerdo con una respuesta afirmativa; de lo cual se entendió que los docentes no consideran totalmente la importancia de estos recursos.



. *Figura 3:* Pregunta ¿Los paradigmas que acompañan a los módulos teóricos están en concordancia con las prácticas docentes? Elaboración propia.

Un porcentaje significativo de docentes presentaron dudas sobre la concordancia entre los módulos teóricos y las prácticas docentes, lo que evidenció que existe una disparidad entre teoría y práctica.

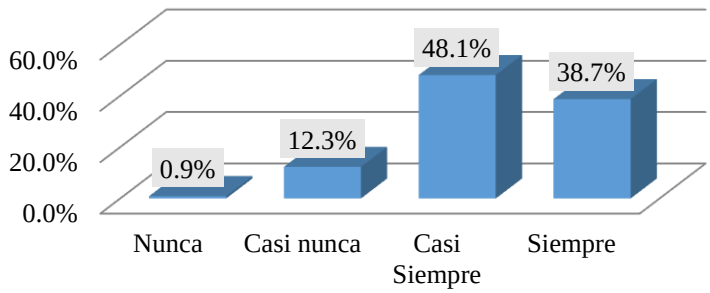


Figura 4: Pregunta: La formación de Posgrado en la Universidad aporta una base teórica para poder iniciar la futura práctica docente. Elaboración propia.

Si bien más de la mitad de los profesores aseguró que la formación de Posgrados sí aporta una base teórica, las respuestas no son homogéneas, por lo que se evidenció que no existe un aporte constante y consolidado en este sentido, pues no se satisfacen las necesidades de todos los docentes.

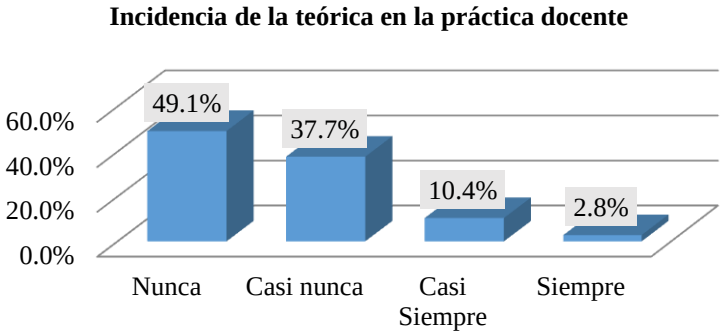


Figura 5: Pregunta: Sin conocimientos teóricos es posible una buena práctica docente. Elaboración propia.

Según las respuestas de los docentes los conocimientos teóricos no son imprescindibles para realizar una buena práctica docente, lo cual se considera un error.

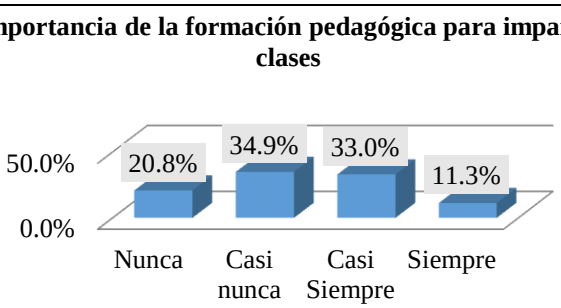


Figura 6: Pregunta: Los profesores de posgrado no requieren de una formación pedagógica para impartir clases, siempre que tengan una buena formación en la materia que imparten. Elaboración propia.

La mayoría de los miembros de la muestra consideraron que nunca o casi nunca es necesario tener preparación pedagógica para impartir docencia en posgrado. Con estas respuestas se corroboró que aunque el conocimiento de la materia que se imparte es importante; se debe implementar un buen trabajo metodológico que estudie la forma en que se debe impartir la teoría para llegar a los estudiantes.

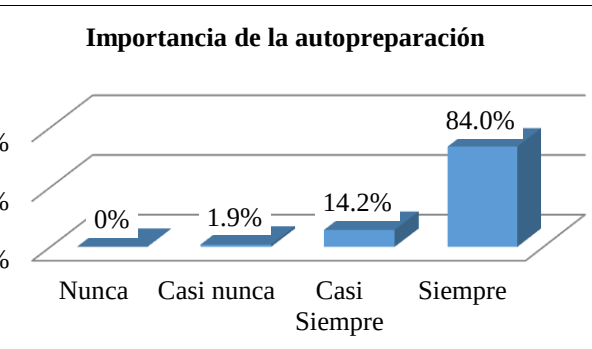


Figura 7: Pregunta: La auto-preparación debe ser un requisito fundamental para los profesores. Elaboración propia.

Las respuestas de los profesores no dejaron dudas de que un requisito importante que los docentes debe ser una autopreparación permanente, por lo que se reconoce el rol individual de cada persona en su superación.

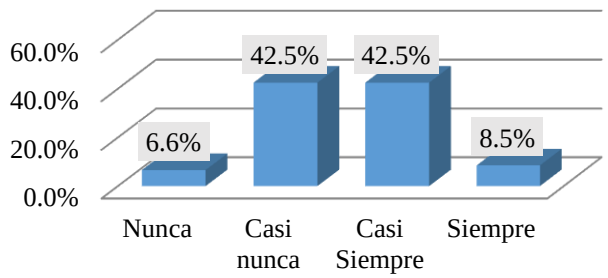


Figura 8: Pregunta: ¿Resultan suficientes las horas para la autopreparación? Elaboración propia.

Igual cantidad de docentes manifestaron que las horas casi nunca y casi siempre son suficientes para la autopreparación, por lo que se evidenció una contradicción que corrobora que el tiempo disponible para la superación individual no es el adecuado, lo cual pudiera estar afectado la labor docente.

Tabla 2

Preferencia por modalidades de formación permanente

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Cursos	28	26,4
	Seminarios	32	30,2
	Trabajo en grupos con docentes de otros centros	22	20,8
	Trabajo en grupos en el mismo centro	24	22,6
	Total	106	100,0

Elaboración propia

Los docentes respondieron indistintamente; de modo que se consideró que todas las modalidades de formación son necesarias.

Tabla 3

Dimensión alcanzada como docente de posgrados

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Conocimiento y compresión de sí mismo	8	7,5
	Desarrollo cognitivo	14	13,2
	Desarrollo pedagógico	11	10,4
	Desarrollo profesional	60	56,6
	Desarrollo teórico	13	12,3
	Total	106	100,0

Elaboración propia

La mayoría de los docentes manifestaron que el desarrollo profesional es la dimensión alcanzada en su formación como docente de posgrado

Tabla 4

Modificación de las competencias emotivas y cognitivas durante su formación

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Aptitudes	24	22,6
	Capacidades	24	22,6
	Conocimientos	38	35,8
	Creencias	5	4,7
	Valores	15	14,2
	Total	106	100,0

Elaboración propia

Las competencias que más se han modificado durante la formación de los docentes son: conocimientos, aptitudes y capacidades. De los resultados se dedujo que no se han transformado los valores, lo cual resulta una de las principales exigencias que se realiza a los profesores.

Tabla 5

Factores que influyen en la calidad del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	El trabajo conjunto con el resto del equipo docente	9	8,5
	La actualización didáctica a través de lecturas especializadas	9	8,5
	La evaluación de la función docente	8	7,5
	La experiencia práctica	27	25,5
	La formación inicial	1	,9
	La formación permanente	49	46,2
	Las condiciones laborales	3	2,8
	Total	106	100,0

Elaboración propia

Los factores que según los docentes influyen en la calidad del profesorado son la formación permanente y la experiencia práctica, desconociendo así el impacto del trabajo en equipo y la actualización didáctica.

Tabla 6

Percepción sobre la labor del docente de posgrados

	Frecuencia	Porcentaje
Para ser profesor de postgrado es más importante cuidar las relaciones con los alumnos que los conocimientos de las materias que imparte	11	10,4
Para ser profesor de postgrado lo más importante es tener un buen conocimiento de la asignatura que imparte	95	89,6
Total	106	100,0

Elaboración propia

Para los docentes ser profesores de posgrados implica tener buen conocimiento de la asignatura que imparte, lo cual corroboró que no se ha comprendido la relevancia de su papel en este nivel de enseñanza.

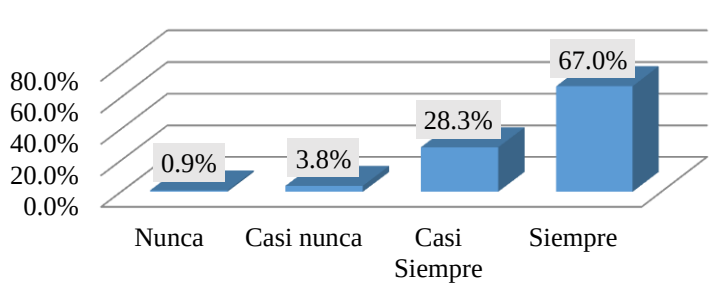


Figura 9: Pregunta: ¿Deberían crearse equipos mixtos de investigación entre profesores de posgrado? Elaboración propia.

Aunque en respuestas anteriores los docentes no otorgaron relevancia al trabajo en equipo, consideraron que para mejorar su formación y perfil se deben crear equipos mixtos de investigación entre profesores de posgrado.

4. Discusión

En el presente estudio, se investigó el tema relacionado con la formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador, con la intencionalidad de reconocer cuáles eran las necesidades existentes en relación a este tema. El análisis se sustentó en la necesidad de la reflexión imprescindible y cotidiana sobre la tarea de enseñar y de igual manera las implicaciones pedagógicas que trae consigo. Según sus finalidades y contextos diversos, la formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica del profesorado, considerando que solo así, se puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional.

Desde esta perspectiva, la idea de la educación permanente y la formación continua, se considera aplicable al profesional de la Educación Superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para el mejoramiento del perfil laboral y de su perfil profesional (Berbaum, 2010).

De acuerdo con estos aspectos abordados, los resultados que se encontraron, indicaron que en la formación del profesorado, se deben fortalecer algunos aspectos que aún los docentes no le dan la importancia que tienen en la docencia de posgrado, teniendo en cuenta que los docentes no admiten que la formación de posgrado aporte una base teórica para poder iniciar la práctica docente. En este sentido resulta significativo considerar que debe existir una relación armónica entre teoría y práctica como plantea Marcelo (2013), por cuanto la formación teórica no puede estar alejada de la práctica.

De igual manera, los docentes no concibieron la importancia que tiene una formación pedagógica para impartir clases, aun cuando se tenga buen conocimiento en la materia que imparten. Esto es contradictorio, pues como explica Avagliano & Vega (2013), si bien el profesor universitario no se forma como tal desde la formación inicial, sino que se forma en un área del saber específico de la ciencia, necesita los fundamentos pedagógicos y psicológicos para la conducción de un proceso de enseñanza aprendizaje personalizado y desde la atención a la diversidad, lo cual exige una preparación pedagógica.

En relación a las consideraciones referentes al análisis de las horas de clases teóricas y prácticas en los programas de posgrado, manifestaron que no son suficientes las horas de prácticas y de teoría en las Instituciones de la Educación Superior. Este elemento está asociado a que no dominan los reglamentos que son los que establecen estas normativas. En el Reglamento del Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (RRA), en el capítulo de organización del aprendizaje, se concibe la planificación del proceso formativo del estudiante, a través de actividades de aprendizaje: componente de docencia, componente de prácticas de aplicación y experimentación de los aprendizajes y componente de aprendizaje autónomo, que garantizan los resultados pedagógicos correspondientes a los distintos niveles de formación y sus modalidades.

De las competencias emotivas y cognitivas que han modificado los docentes durante su formación en un menor porcentaje se tienen en cuenta la dimensión axiológica en el proceso formativo del profesorado. Esta perspectiva no está acorde con las tendencias actuales. Desde la educación para todos, que se concibe la formación desde el saber, el saber hacer y el saber ser que tiene que ver con las actitudes y cualidades humanas.

Un aspecto importante fue el criterio de los docentes en relación a que para una buena formación era importante recurrir a la autopreparación mediante consulta de bibliografía y de las TICs aplicadas a la educación. Si bien estos elementos son necesarios en el proceso formativo, se concuerda con Barrio (2010) al plantear que también resultan de valor pedagógico para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje los aspectos relativos a la didácticas especiales que tienen que ver con las metodología específica del área del saber que se aborda, de igual manera resultan significativas las características del alumnado para poder trabajar desde un enfoque individualizado.

En la dimensión desempeño laboral, los docentes consideraron que la dimensión profesional es la que ha logrado su formación como docente de posgrado. Sin embargo, existieron dudas en que los paradigmas que acompañan a los módulos teóricos estén en concordancia con las prácticas docentes, ya que para mejorar el conocimiento de la labor pedagógica le dan prioridad a las prácticas de la enseñanza y la didáctica.

De igual manera aún no se logra el indicador relaciones con los estudiantes, pues los docentes otorgaron más prioridad al conocimiento de las asignaturas que imparten.

Los docentes coincidieron con la necesidad de la teoría para la práctica docente y el uso de la experiencia práctica. Sin embrago, no consideraron necesario una formación en pedagogía si se tienen buenos conocimientos en relación a la asignatura.

Así mismo, manifestaron que los factores que influyen en la calidad del profesorado son: la formación permanente y la experiencia práctica. No valoraron la importancia de otros factores como: el trabajo conjunto con el resto del equipo docente, la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, la formación inicial y las condiciones laborales.

Resultó significativo considerar las respuestas dadas, los cuales permitieron tener una visión más integral sobre el modelo que se propuso, considerando, las necesidades de los docentes, el perfil del docente en función de las capacidades y competencias, así como las exigencias: la formación pedagógica, el uso de las tecnologías, la gestión del conocimiento y el trabajo en grupo, desde el aprendizaje cooperativo.

5. Diseño de un Modelo para la formación permanente del profesorado

La propuesta se diseña, a partir de la concepción de un modelo de formación para el profesorado de la Educación Superior. Considerando los postulados teóricos y los resultados de la investigación de campo se propone la siguiente estructura.

Estructura del modelo

Figura 10: Estructura del Modelo para la formación permanente del profesorado. Elaboración propia.

La concepción del modelo de formación para el profesorado de la Educación Superior está dirigida a su preparación en función de su profesionalización, para ello se tiene en cuenta momentos para su desarrollo profesional, la cual se concibe desde la idea de considerar la iniciación, formación básica, y especialización académica según corresponda. En cada uno de esos momentos de formación se han de desarrollar las exigencias del modelo que se detallan a continuación.

- El diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes:

El Análisis de Necesidades se convierte en un elemento importante para el proceso de formación del profesorado. En este sentido consiste en obtener información sobre las potencialidades y debilidades que, que se expresan en la diferencia existente entre su estado real y el estado deseado a partir de las exigencias sociales de la universidad, así como la necesidad del cambio para una mejora en la calidad de la gestión de los proceso universitarios.

- La utilización de las TICs en el proceso formativo, como modalidad del proceso de aprendizaje.

Es importante considerar que las tecnologías de la información y los medios de comunicación, constituyen un recurso de gran utilidad en la Educación Superior para cumplir con su encargo social, por cuanto se convierte en una necesidad para la gestión de la calidad de los proceso universitarios. Desde esta perspectiva se promoverá la convergencia de medios educativos, con énfasis en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y entornos virtuales que permitan una interacción pedagógica y educativa del docente con el estudiante y puede ser en tiempo real o diferido. En esta concepción, la plataforma virtual que se provee, permite realizar la gestión formativa facilitando el soporte metodológico y el seguimiento al proceso académico y del trabajo desde los procesos sustantivos, docencia, investigación y vinculación, relacionados con el posgrado. Para facilitar el proceso se ubicará en la plataforma virtual, Normativas de la Educación Superior, guías de estudio, metodologías y material bibliográfico para consolidar la

autopreparación y profundización en los diferentes temas y áreas del saber, según correspondan.

- El cambio en la concepción del aprendizaje en el profesorado desde el trabajo grupal

La propia naturaleza de la formación del profesorado, indica acerca de la necesidad del cambio conceptual y metodológico en este proceso, aspectos que se logran en un carácter participativo, en el que interactúan entre teóricos y prácticos y entre unos y otros como grupos de trabajo. Desde ésta perspectiva, en el presente estudio, se concibe el trabajo en grupos, en equipos de docentes, de una misma disciplina y en las relaciones interdisiciplinar y multidisciplinar de la comunidad universitaria, lo cual favorece la trasmisión de conocimientos y experiencias compartidas entre los docentes, que facilita una forma diferente como estrategias de aprendizaje.

- La formación pedagógica del profesorado

En este análisis se considera la formación permanente desde el punto de vista pedagógica, como un proceso sistémico que, atendiendo a las diferentes etapas organizadas, facilitará el adiestramiento, formación y perfeccionamiento de los docentes universitarios

De esta manera el docente universitario, requiere una preparación pedagógica, psicológica y de los fundamentos didácticos de la Educación Superior que le permita: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que desarrollan; la investigación del propio proceso docente universitario para su perfeccionamiento; el incremento de la autonomía y autocontrol; la profundización del cuerpo de contenidos científicos que poseen; poseer habilidades para conocer las necesidades de sus alumnos, para gestionar los recursos didácticos y metodológicos con vistas a la realización de las actividades de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que imparte e investigar su práctica en función de su perfeccionamiento.

- Visión innovadora en la gestión del conocimiento

Para el proceso de formación del profesorado de la Educación Superior el desarrollo de competencias investigativas es necesario, si se tienen en consideración los fundamentos didácticos y psicológicos del currículo ya que las habilidades forman parte de la categoría didáctica y para ello es necesario tener en cuenta las diferentes teorías de aprendizaje. Así mismo se ha de considerar la comprensión-solución de los problemas profesionales que se presentan en su práctica.

Desde esta perspectiva en el modelo se conciben las competencias para la innovación como una manifestación del contenido de la enseñanza, que implica el dominio por el docente de las acciones práctica y valorativa que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos que posee, para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica.

6. Conclusiones

- La formación de los docentes universitarios debe concebirse como un proceso que conlleva a la formación de cualidades, pero también que propicia la

obtención de competencias que favorecen la materialización de las actividades profesionales y la formación de las generaciones futuras de una sociedad. Está dirigida a su preparación en función de su profesionalización, por lo que deben considerar momentos como la iniciación, la formación básica, y la especialización académica, según corresponda. El proceso de formación en su propia concepción, concibe el desarrollo y el cambio, por lo que debe ser un proceso contextualizado, participativo, reflexivo y social, donde se logre el aprendizaje desde la acción, a partir del diagnóstico de necesidades y basado en la solución de problemas que se les presentan a los docentes en su desempeño profesional.

- Los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no le otorgan el reconocimiento requerido al trabajo conjunto con el resto del equipo docente y la actualización didáctica a través de lecturas especializadas. Tampoco valoran la incidencia de la formación en pedagogía, aun cuando se posean excelentes conocimientos en la materia que imparten, y no saben identificar si los paradigmas que acompañan los módulos teóricos están en correspondencia con la práctica docente, por lo que se corrobora la existencia de una disparidad entre la teoría y la realidad educativa. Los profesores reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica, sin embargo, no le otorgan el reconocimiento requerido al trabajo conjunto con el resto del equipo docente, la actualización didáctica a través de lecturas especializadas, la formación inicial y las condiciones laborales. Tampoco valoran la incidencia de la formación en pedagogía, aun cuando se posean excelentes conocimientos en la materia que imparten, por lo que corrobora la existencia de una disparidad entre la teoría y la realidad educativa.

- En el modelo que se propone en el presente estudio, no se trata de definir de manera mecánica un perfil del docente universitario, a través de una estructura, sino se trata de desentrañar desde esta lógica, qué aspectos, desde el punto de vista cognitivo, actitudinal, valorativo y de competencias favorecen la formación permanente del docente en función de identificar, canalizar y de dar solución a los problemas educativos que afronta en un contexto específico. Esta transformación se orienta en dependencia de sus niveles de desempeño y en interacción con otros docentes desde el aprendizaje cooperativo, para que de esta manera, se consolide la pertinencia social de su labor profesional.

7.Referencias

Avagliano, A., & Vega, S. (2013). Mejora del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 3-12.

Barrio, J. L. (2010). El modelo de formación permanente del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 673 - 700.

Berbaum, J. (2010). *Étude systémique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche.* París: PUS.

Bozu, Z. (2010). *El Perfil de las competencias profesionales del profesorado.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Castillo, E. (2012). Enfoques y modelos de la a formación de profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 48-61.

Castro, R. (2015). *Implantación de un Business Process Management para la Gestión de Empleados en el Departamento de Talento Humano del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal Santiago de Pillaro.*

George, & Mallery. (23 de Junio de 2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Obtenido de https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Innovación y práctica*, 34-44.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación.* México DF: McGram Hill Educación Quinta Edición.

Imbernón, F. (2010). *Claves para una nueva formación del profesorado.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Marcelo, C. (2013). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: EUB.

Rodrífuez, M. (2014). La formación inicial y permanente del profesorado. *Tecnología educativa*, 46-57.

UNESCO. (2008). *Eficacia escola y factores asociados.* Santiago de Chile: LLECE.

EDUCACIÓN EN ODONTOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL SERVICIO PUBLICO DE SALUD: ACTIVIDADES PRÁCTICAS CON COMPLEJIDAD ASCENDENTE.

Eje Temático: 2.- Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

Autores: Tecia Mendes Daltro Borges

Joildo Guimarães Santos

Lydia de Brito Santos

Lísia Daltro Borges Alves.

Resumen

El trabajo describe las Prácticas de Salud Colectiva, Salud Bucal Colectiva y Clínica Odontológica Integrada del Curso de grado de Odontología de la Universidad Estadual de Feira de Santana, Brasil. La complejidad de estas prácticas evoluciona de manera ascendente al transcurrir de los semestres y ocurren de manera articulada entre la Universidad, el Servicio de Salud Pública y la comunidad. Fue realizada una colecta de datos en los documentos institucionales después de la implantación del nuevo currículo, con el objetivo de describir las actividades realizadas en las prácticas, herramientas de evaluación de los estudiantes y los cambios ocurridos en la formación profesional. Fue observado un mayor comprometimiento social y pensamiento crítico de los estudiantes en relación a la aplicación del contenido teórico-práctico adquirido durante la graduación, en la busca por estrategias de acción y afrontamiento de los problemas de salud percibidos, sea en nivel colectivo o individual. Además, fue verificada la aproximación de los estudiantes con otros profesionales de la equipe de Salud de la Familia. La convivencia durante el curso de los alumnos con la comunidad, permitió el fortalecimiento de esta relación y llamó la atención para la necesidad de la adecuación del tratamiento odontológico a la realidad socioeconómica-cultural del individuo.

Universidad Estadual de Feira de Santana – UEFS, Brasil. Correo electrónico: teciaborges@hotmail.com

Introducción

El Ministerio de Educación de Brasil estableció las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para el Curso de Graduación en Odontología por medio de un decreto del Consejo Nacional de Educación y de la Junta de Educación Superior. Esta fue homologada por el Ministro de la Educación en 4 de diciembre de 2001, a través del decreto CNE/CES nº 3, en 19 de febrero de 2002. El objetivo de este decreto fue organizar el currículo de las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen el Curso de Graduación en Odontología. Las DNC establecen los principios, fundamentos, condiciones y procedimientos para la formación de los cirujanos-dentistas en el contexto nacional de la organización, desarrollo y evaluación de los proyectos pedagógicos de los cursos de odontología(1).

Las DCN para el curso de graduación en odontología describen: (a) Perfil del graduado; (b) Habilidades y actitudes; (c) Cualificaciones; (d) Contenidos de las grades curriculares; (e) Organización del curso; (f) Actividades prácticas y complementarias; (g) Acompañamiento y evaluación. Además, para los cursos de graduación en salud, las DCN deben garantizar la capacitación profesional con autonomía y perspicacia para asegurar la integralidad de la atención, la calidad y la humanización del servicio prestado a los individuos, familias y comunidad(2).

El Curso de Odontología de la Universidad Estadual de Feira de Santana es un curso relativamente nuevo, con 30 años de fundación, presentando características de innovación desde su creación. Sin embargo, después de las DCN, ocurrió un proceso de reformulación curricular que lo dividió en cuatro grandes áreas del conocimiento: Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Humanas y Sociales, Salud Bucal Colectiva y Ciencias Odontológicas.

El mayor desafío de esta reformulación curricular fue crear asignaturas que integrasen estas distintas áreas, proporcionando el conocimiento en complejidad ascendente y donde fuera permitido llevar a cabo actividades prácticas fuera del campus universitario, de modo que la relación entre la enseñanza, el servicio y la comunidad fuesen fortalecidos. De este modo, este nuevo formato curricular fue implantado en 2011 y las asignaturas fueron organizadas de la siguiente manera: Actividades Prácticas en Salud Colectiva y Salud Bucal Colectiva, Estudios Integrados y Actividades Prácticas en Clínica Odontológica Integrada (Figura 1).

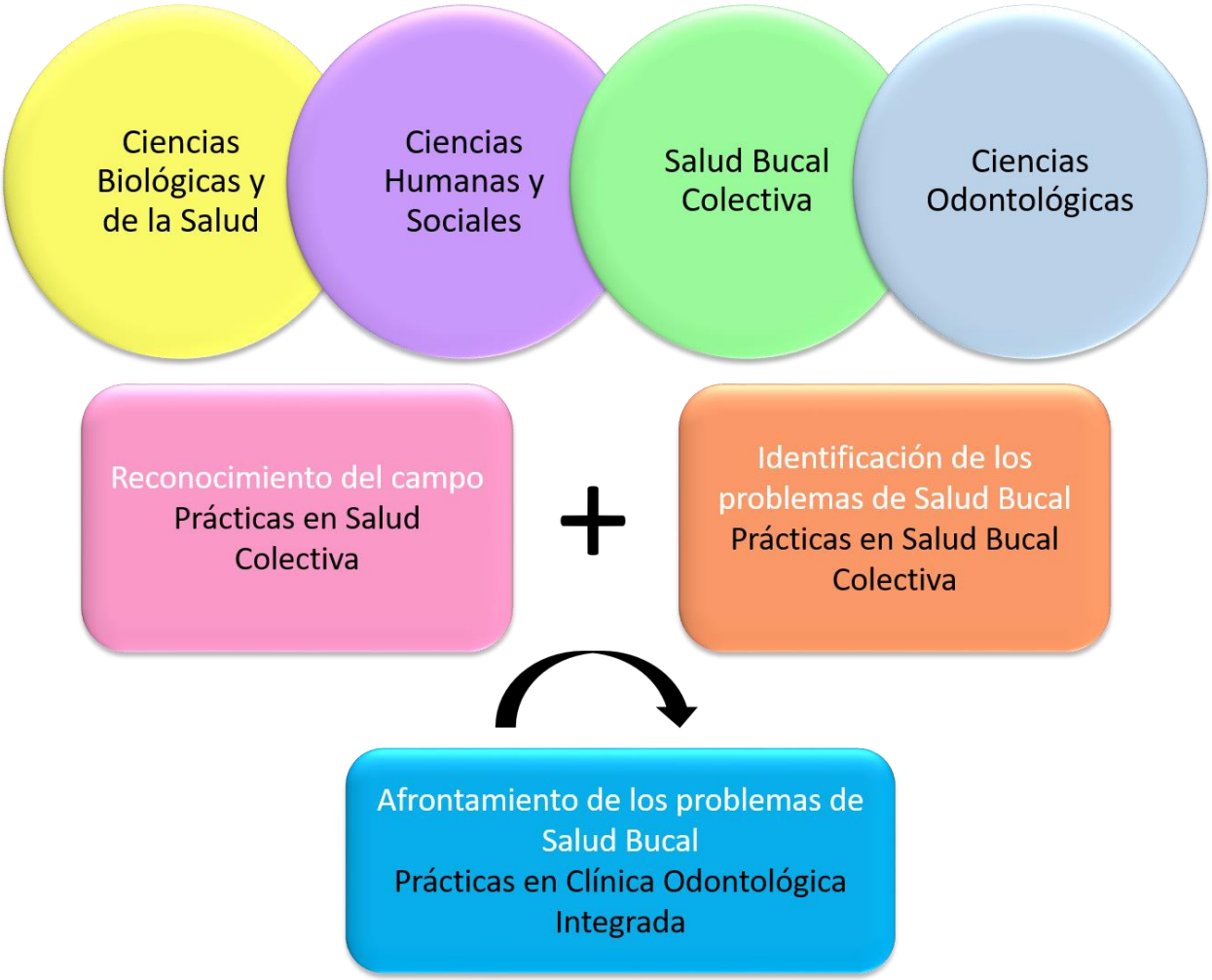


Figura 1: Diagrama de flujo del funcionamiento de las Prácticas Curriculares del Curso de Odontología de la UEFS.

Como perfil del graduado, objetivase un Cirujano-dentista con formación generalista, humanista y con comprometimiento social, dotado de pensamiento crítico, reflexivo para actuar en todos los niveles de atención de salud, siguiendo las bases del rigor técnico-científico. Además, este nuevo profesional debe estar capacitado al ejercicio de actividades referentes a la salud bucal de la población, siguiendo los principios éticos, legales y teniendo en cuenta las condiciones sociales, culturales y económica en que el individuo está inserido, direccionando su actuación para la transformación de la realidad en beneficio de la sociedad(3).

La importancia de las DCN está más allá de los aspectos legales y normativos de la formación de los profesionales del área de la salud. Las DCN atienden también a una necesidad de revisión y reformulación de los currículos de los cursos de graduación del área de la salud y posibilita una mayor flexibilidad de los currículos en sustitución a los currículos fijos y estandarizados. Los Ministerios de la Educación y de la Salud están

buscando implementar, a través de estrategias articuladas, transformaciones en los procesos formativos de manera a impactar positivamente en las prácticas profesionales de la salud y por consecuencia directa, mejorar la salud de los brasileños(4).

El cambio didáctico-pedagógico objetiva salir de una enseñanza centrada en el profesor, para alcanzar un aprendizaje activo y que se pueda desarrollar en múltiplos escenarios(1). El nuevo modelo pedagógico debe contemplar el equilibrio entre la excelencia técnica y la relevancia social. El profesor tiene el papel de facilitar el proceso de construcción del conocimiento, caracterizándose el alumno como el sujeto del aprendizaje y que debe integrar los conocimientos de las distintas asignaturas. Los movimientos actuales indican una tendencia progresiva a la anticipación de las prácticas en clínicas integradas, siguiendo una complejidad crecente, enseñando al estudiante, desde los primeros años del curso, una visión integral del paciente. Además, también pueden ser desarrolladas actividades prácticas en las Unidades Básicas de Salud, en la comunidad y en las casas de los individuos, que permiten al alumno tener un mayor conocimiento de esta población que será atendida por él(2).

La interacción activa del alumno con la población y profesionales de Salud, debe ocurrir desde el inicio del proceso de formación, trabajando con problemas reales y asumiendo responsabilidades crecentes. Las DCN constituyen un proceso de superación de límites en la formación y de las prácticas clínicas tradicionales. Además, existen dos objetivos que no pueden ser olvidados durante la implementación de las DCN: la integración curricular y la integralidad de la atención(2).

Es importante hablar sobre la necesidad destacada por el Ministerio de la Salud de Brasil, que la formación de los profesionales de la Salud estén de acuerdo con la realidad epidemiológica de la población y con la Política Nacional de Salud, el Sistema Único de Salud (SUS) y la Política Nacional de Salud Bucal. Para que eso sea logrado, es muy importante la comunicación entre los Ministerios de la Salud y de la Educación, con las Instituciones de Enseñanza formadoras de profesionales. El Programa Nacional de Reorientación de la Formación Profesional en Salud (Pró-Salud) y el Programa de Educación para el Trabajo (PET-Salud) están esforzándose para lograr la reorientación de la formación de recursos humanos en la Salud por medio de la enseñanza integrada al servicio público, buscando responder a las necesidades de la población brasileña(5).

Las actividades prácticas supervisadas tienen el compromiso de explorar las habilidades del estudiante como un instrumento de mejora técnico científico, por lo cual, las vivencias en los varios escenarios y contextos sociales les van a proporcionar un pensamiento crítico, responsable y consciente sobre la importancia de la promoción de la salud y del atendimiento integral y humanizado del paciente. El desarrollo de esas habilidades son características esenciales para la formación de un profesional capaz de atender y satisfacer las demandas del sistema público de salud de Brasil(6).

De este modo, el objetivo de este trabajo es describir la experiencia de las Prácticas en Salud Colectiva, Salud Bucal Colectiva y de las Prácticas en Clínica Odontológica Integrada (PCOIs) que ocurren de manera articulada entre la Universidad, el Servicio de Salud y la Comunidad, y con complejidad crecente desde el primer semestre hasta el décimo, del curso de Odontología de la Universidad Estadual de

Feira de Santana (UEFS), Bahía, Brasil, después de la implantación del nuevo currículo de acuerdo con las DCN.

Metodología

Fue realizada una colecta de datos en los documentos institucionales sobre las Prácticas desarrolladas en el curso de Odontología de la UEFS, después de la reformulación curricular en 2011. A partir de esta colecta, fueron descritas las actividades prácticas realizada durante cada semestre, como se articulan, buscando la integralidad y cuáles serían las herramientas pedagógicas de evaluación utilizados para el acompañamiento de los estudiantes de graduación. Por fin, fueron caracterizados los principales cambios ocurridos en la formación de los profesionales que fueron sometidos a estas prácticas.

Resultados y Discusión

1. *La experiencia de las Prácticas del Curso de Odontología*

Desde el primer semestre, hasta el último, el estudiante tiene asignaturas obligatorias de Salud Colectiva y Salud Bucal Colectiva (Cuadro 1). En estas asignaturas, el alumno participa de prácticas donde realiza actividades en un barrio, que tenga una Unidad de Salud y que esté inserida en la Estrategia de Salud de la Familia (ESF), con el objetivo de estimular la actuación del estudiante en una equipe multi-profesional y la ejecución de prácticas comunitarias con los ciudadanos. Cada turma que empieza en la Universidad, hace sus prácticas siempre en el mismo bario/comunidad hasta el último semestre. A partir del conocimiento de la realidad local y talleres con la equipe de salud y líderes de esta comunidad, son planeadas y realizadas acciones preventivas en nivel colectivo y son derivados los casos prioritarios para la rehabilitación y cura en las clínicas odontológicas de la institución, donde los mismos estudiantes acompañan y realizan los atendimientos necesarios de acuerdo con el grado de complejidad de los procedimientos.

Cuadro 1: Asignaturas de Salud Colectiva y Salud Bucal Colectiva.

Asignatura	**Nº de horas semanales**	**Semestre**
Salud Colectiva en Odontología	3 (Magistrales y prácticas)	Primero
Prácticas en Salud Colectiva	4 (Practicas)	Segundo
Salud Bucal Colectiva	3 (Magistrales y prácticas)	Tercero
Prácticas en Salud Bucal Colectiva I	4 (Practicas)	Cuarto
Prácticas en Salud Bucal Colectiva II	4 (Practicas)	Quinto
Prácticas en Salud Bucal Colectiva III	2 (Practicas)	Décimo

En la asignatura de Salud Colectiva, los estudiantes son divididas en 2 o 3 equipes, respectando la relación de 10 alumnos por profesor. Para cada grupo es elegida una Unidad de Salud de la Familia (USF), donde estarán hasta la conclusión de

la graduación, fortaleciendo el vínculo con la comunidad y del trabajo en equipe multi-profesional.

En esta asignatura con clases magistrales y prácticas, son discutidos conceptos de la salud, calidad de vida, políticas nacionales de salud, la estrategia de salud de la familia, caracterización de los problemas de salud y vigilancia de la salud, el papel de la ciudadanía en el ejercicio profesional y el trabajo en equipe multi-profesional. Como actividades prácticas son realizadas las primeras visitas a la USF. En estas visitas, la turma y la equipe de la USF se conocen y los alumnos identifican el territorio por lo cual esta USF es responsable.

En el segundo semestre, en la asignatura de Prácticas en Salud Colectiva, es realizado el análisis de las fichas de catastro de todas las familias, para que se pueda conocer sobre la realidad y las patologías más prevalentes en esta población. Además, son realizadas visitas domiciliares con los Agentes Comunitarios de Salud (ACS), Talleres de trabajo con la equipe de la USF y son realizadas acciones de educación en salud con la comunidad (ferias de salud, obras de teatro, creación de folletos y presentaciones orales en las salas de espera).

En la asignatura, Salud Bucal Colectiva, ofrecida en el tercer semestre, buscase la discusión teórica sobre los problemas de Salud Bucal Colectiva, los levantamientos epidemiológicos en Salud Bucal de Brasil y sobre la Política Nacional de Salud Bucal. También son discutidos los indicadores epidemiológicos de Salud Bucal que serán utilizados en los semestres siguientes y el ejercicio práctico de estos indicadores.

En las asignaturas de Prácticas en Salud Bucal Colectiva I e II, que ocurren respectivamente en el cuarto y quinto semestres, en conjunto con la equipe de salud de la familia de la unidad, los estudiantes realizan levantamientos epidemiológicos en salud bucal, siguiendo la metodología utilizada por el Ministerio de la Salud de Brasil y ejecutan acciones en salud bucal con los grupos etarios de la población local. A partir del quinto semestre, los individuos con mayor prioridad, son encaminados para el atendimiento en las PCOIs que ocurren en las clínicas de la Universidad.

En el último semestre ocurren las Prácticas en Salud Colectiva III, que realiza una investigación con la comunidad y la USF para comprender cuál es la concepción local a respecto de las prácticas y desarrolla acciones integradas con estudiantes de otros cursos de graduación.

La evaluación de las asignaturas descritas, es realizada de manera procesual, por medio de relatos individuales de las actividades realizadas fuera del campus de la universidad. También se hace un análisis crítico de los talleres de trabajo y de las actividades de educación en salud, a través de una discusión entre los profesores y los estudiantes. Al final de cada semestre, los estudiantes escriben y presentan oralmente un informe final, para los profesores, la comunidad, la equipe responsable por la USF en la cual estuvieron y una copia de este informe es enviada para la Secretaría Municipal de Salud, que es el responsable por gestionar las Unidades de Salud.

A partir del sexto, hasta el décimo semestre, el vínculo con la comunidad es mantenido a través de las PCOIs, una vez que las prácticas y las actividades de educación en salud, son realizadas al mismo tiempo en la comunidad y en clínicas de la

Universidad. Además, son mantenidas los talleres de actualización para la equipe de salud bucal y las actividades de educación en salud (presentaciones orales en la sala de espera, ferias de salud y visitas domiciliares).

En la asignatura PCOI I, empiezan los atendimiento a los pacientes derivados de la USF en las clínicas de odontología de la UEFS. En la PCOI II, además de este atendimiento en la UEFS, los estudiantes empiezan a realizar atendimiento en la consulta de la USF y participan de las actividades de rutina de la USF. En esta fase, los Cirujanos-Dentistas que trabajan en la equipe de salud, actúan como preceptores, con el objetivo de estrechar aún más los lazos entre la universidad y la comunidad.

Las asignaturas de Prácticas en Clínica Odontológica Integrada (PCOI) empiezan en el sexto semestre y siguen hasta en decimo/último semestre del curso, de acuerdo con el Cuadro 2. En las prácticas clínicas de cada asignatura, están presentes un profesor de cada especialidad. En cada PCOI, el estudiante está apto para realizar procedimientos cuyos las técnicas les fueron enseñadas en las asignaturas magistrales, laboratoriales y clínicas anteriores. En la medida en que el curso avanza, la complejidad de las PCOIs aumenta, no solo por ser añadida una especialidad a cada semestre, como también dentro de cada especialidad, permitiendo que el alumno desarrolle procedimientos más complejos.

Cuadro 2: Asignaturas de Prácticas en Clínica Odontológica Integrada (PCOI).

Asignatura	Nº de horas semanales	Semestre	Especialidades
PCOI 1	4	Sexto	Operatoria dental, Periodoncia y Salud Bucal Colectiva
PCOI 2	4	Séptimo	Operatoria dental, Periodoncia, Endodoncia y Salud Bucal Colectiva
PCOI 3	8	Octavo	Operatoria dental, Periodoncia, Endodoncia, Prótesis y Salud Bucal Colectiva
PCOI 4	8	Nono	Operatoria dental, Periodoncia, Endodoncia, Prótesis, Cirugía y Salud Bucal Colectiva
PCOI 5	16	Décimo	Operatoria dental, Periodoncia, Endodoncia, Prótesis, Cirugía, Odontopediatría y Salud Bucal Colectiva

Al principio de cada semestre es realizado un cribado de los pacientes, con la participación de los estudiantes, donde los casos clínicos son seleccionados de acuerdo con la complejidad adecuada para cada asignatura. El profesor de salud bucal colectiva contribuye para el control de este cribado, direccionando los pacientes de los barrios donde cada turma empezó sus actividades de vivencia, además de los pacientes de demanda voluntaria y pacientes de los semestres anteriores que no terminaron sus tratamientos o fueron derivados de otras asignaturas.

Después de la distribución de los pacientes entre los estudiantes, los cuales actúan en parejas y asisten a dos pacientes por turno, los estudiantes realizan exámenes clínicos y complementarios en sus pacientes y elaboran un plan de tratamiento con orientaciones de los profesores de la asignatura. Dos semanas después, los estudiantes presentan un seminario con sus casos y respectivos planes de tratamiento, los cuales son discutidos entre profesores y alumnos. Este es un momento importante de aprendizaje, reflexiones y evaluaciones. Solo después de este seminario son empezados los tratamientos. A cada día de atendimiento, el estudiante presenta una planificación del procedimiento que irá realizar, que técnica utilizará y los materiales que va a necesitar. Estas planificaciones son basadas en las orientaciones previas de los profesores y de los estudios individuales de cada alumno.

Al final de cada semestre, el estudiante es evaluado por el profesor que le acompañó, a través de un instrumento de evaluación (Cuadro 3). Las planificaciones de cada alumno, bien como sus planillas de evaluación diarias, constituyes un portafolio, que es una importante herramienta de enseñanza y evaluación de las actividades desarrolladas por el estudiante durante las clínicas. Además de esto, cada pareja presenta otro seminario, enseñando la evolución de uno de sus casos y discutiendo con sus profesores y colegas. Este segundo seminario es considerado el cierre de las actividades realizadas en las clínicas durante este semestre, y tiene un enfoque en la resolución, integralidad del atendimiento y de la socialización de los conocimientos y experiencias desarrolladas.

Cuadro 3: Planilla de evaluación de las PCOIs.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN			13/02	20/02	27/02
Conocimiento	2,0	Demostrar estudio previo y conocimiento teórico sobre el procedimiento a ser realizado, presentando la planificación clínica diaria y el cronograma de atendimiento adecuadamente rellenado.			
Actitud	3,0	Aplicar el protocolo de bioseguridad, demostrando cuidado por el equipamiento y el material de consumo utilizados, organización en el equipo y mesa clínica y presentó todo el instrumental necesario para el procedimiento planeado.			
Procedimiento	5,0	Presentar adecuada habilidad manual para el procedimiento a ser realizado que realice acciones clínicas de forma ordenada y no aleatoria, manteniendo la calidad de la técnica en todas las etapas y que concluya el plan de tratamiento determinado para el paciente.			
TOTAL DE PUNTOS:					

Fuente: Área de las Clínicas Integradas del Curso de Odontología de UEFS.

2. *Portafolio: Instrumento de Enseñanza y Evaluación*

El uso del portafolio es considerado uno de los saberes que serán incorporados por los profesores-alumnos y por los mediadores (son los profesores que se encuentran regularmente con los profesores-alumnos), junto con la teoría y la práctica. Es considerado no solo un procedimiento de evaluación, pero también como un organizador del trabajo pedagógico, ya que desarrolla papel fundamental durante todo el proceso(7).

La evaluación ha sido un saber marginalizado en la formación de los profesores. El uso del portafolio puede ser una forma de ponerla en debate, justo en uno de los espacios destinados a ella, o de la formación de los profesores. Eso necesita un cambio en la concepción de la evaluación: el profesor deja de ser el “examinador” y el alumno, el “examinado”. Actuase en conjunto, sin con eso perder el rigor y la serenidad que la actividad impone. Por lo contrario, la evaluación tornase más exigente porque pasa a ser transparente. Eso no significa retirar la responsabilidad del profesor para transferirla al “profesor-alumno”, pero posibilitar la experimentación de un proceso en que el profesor y el alumno puedan desarrollar juntos, de modo que sean superados los problemas que tanto se ha combatido(7).

Entre los recursos innovadores del proceso de enseñanza-aprendizaje e de evaluación, destacase el portafolio, como instrumento-estrategia de estimulación del pensamiento reflexivo, ya que permite al educando documentar, registrar y estructurar procesos de su aprendizaje, visto que la construcción se basa en un pacto entre el educador y el educando, posibilitando el trabajo colaborativo en la articulación y en la solución de problemas complejos(8).

El portafolio también incentiva el alumno a coleccionar sus reflexiones e impresiones sobre la asignatura, opiniones, dificultades, reacciones a los contenido y a los textos estudiados, a las técnicas de enseñanza, sentimientos y situaciones vividas en las relaciones interpersonales, ofreciendo subsidios para la evaluación de él, del educador, de los contenidos e de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como para estimar el impacto de la propia asignatura(8).

3. *Actividades de presentaciones orales en la sala de espera y motivación al cepillado*

A cada turno de clínica es realizada una actividad de presentación oral en la sala de espera por una pareja de estudiantes, conforme escala y temas previamente establecidos entre el profesor de Salud Bucal Colectiva y la turma. Esta actividad tiene duración de diez a quince minutos y propone realizar una pequeña palestra interactiva de educación en salud para los pacientes en el ambiente de la sala de espera de la clínica odontológica. Son evaluados los conocimientos, el lenguaje, creatividad, material didáctico producido y el tiempo utilizado por la pareja a cada actividad.

4. *Actividades en Unidades de Salud de la Familia, Preceptoria y Relatos de las prácticas*

Además de las actividades prácticas realizadas en las clínicas odontológicas, los estudiantes se turnan por parejas en las Unidades de Salud de la Familia (USF) bajo la supervisión del cirujano-dentista de la unidad, que ejerce el papel de preceptor,

acompañando la frecuencia y las actividades del estudiante en este escenario de servicio público en los barrios.

Al final del semestre, la turma presenta un informe de estas actividades de prácticas en el servicio público de la USF, describiendo sus avanzos y desafíos, señalando las necesidades y discutiendo posibles reflexiones sobre la experiencia. El profesor de Salud Bucal Colectiva es responsable por planear esta actividad e intermediar la relación entre la Universidad y el Servicio Público de Salud, bien como con los preceptores.

Así, teniendo en cuenta todas las asignaturas presentadas y la manera como estas se articulan, pedagógicamente se puede construir un currículo integrado y de complejidad ascendente.

Conclusiones

En este periodo de implantación del nuevo currículo, fue observado un mayor comprometimiento social y pensamiento crítico de los estudiantes en relación a la aplicación del contenido teórico-práctico, adquirido durante la graduación, en la busca por estrategias de acción y afrontamiento de los problemas de salud percibidos, sea en nivel colectivo o individual. Además, fue verificada la aproximación de los estudiantes con otros profesionales de la equipe de Salud de la Familia, al percibirse como parte de una equipe donde se hace posible el intercambio de conocimientos y la ruptura con el trabajo individual del cirujano-dentista, no más aceptado en la actualidad.

La convivencia durante el curso de los alumnos con la comunidad, permitió el fortalecimiento de esta relación y llamó la atención para la necesidad de adecuación del tratamiento odontológico a la realidad socio-económica-cultural del individuo. Los resultados percibidos hasta el momento actual, demostraron el éxito de la propuesta de las Practicas y el desafío de sensibilizar los estudiantes para la construcción diaria del SUS a través de la formación basada en valores éticos, legales y siguiendo las bases del rigor técnico-científico.

Es importante que las asignaturas de Prácticas estén bajo constante reflexión y evaluación por parte de todos los sujetos participantes: docentes, dicentes, graduados, pacientes y preceptores. Afín de que los puntos débiles puedan ser fortalecidos y las dificultades puedan ser solucionadas, considerando un ambiente de trasformaciones y educación permanentes. De modo que, nuevos estudios son necesarios, para subsidiar los proyectos político-pedagógicos de las universidades.

Referencias

1. Brasil MDE. Resolução CNE/CES 3, de 19 de Fevereiro de 2002. Diário Of da União, Brasília. 2002;1:1–5.

2. Morita M, Krieger L. Mudanças nos cursos de Odontologia e interação com o SUS. Rev ABENO. 2004;4:17–21.

3. Colegiado do Curso de O. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Odontologia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana; 2010.

4. Fonseca EP Da. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação do cirurgião-dentista brasileiro. J Manag Prim Heal. 2012;3(2):158–78.

5. Fernandes DC, Freitas DA, Pedrosa AK, Silva E do N. A Formação em Odontologia tem Atendido às Necessidades da Sociedade Brasileira? Revisat Port Saúde e Soc. 2016;1(1):70–9.

6. Moimaz SAS, Wakayama B, Garbin AJI, Garbin CAS, Saliba NA. Análise situacional do estágio curricular supervisionado nos cursos de graduação em Odontologia no Brasil : uma questão de interpretação. Rev ABENO. 2016;16(4):19–28.

7. Villas Boas B. Portfolio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. 7th ed. Campinas - São Paulo: Papirus; 2004.

8. Cotta RMM, Silva LS Da, Lopes LL, Gomes KDO, Cotta FM, Lugarinho R, et al. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. Cien Saude Colet. 2012;17(3):787–96.

EDUCACIÓN PARA EL RESCATE DE TRADICIONES

Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

L.T. Galia Alexandra Gutiérrez Delgado[1]

Marissa Alonso Márban[2]

Dr. Héctor López Villalobos[3]

Resumen

México es considerado uno de los países con mayor riqueza cultural, sin embargo, la paulatina desaparición de las tradiciones y costumbres suscitan una pérdida de cultura, lo cual se debe en gran medida a la migración de las comunidades étnicas, la urbanización del territorio al que pertenecen y a la falta de interés o desapego de las nuevas generaciones por sus raíces.

Por lo que surge la necesidad de inculcar dicho apego a las tradiciones a través de la educación, mediante planes didácticos incluyentes impartidos por docentes capacitados e interesados en cultura, usos y costumbres.

El objetivo de la presente investigación es realizar un análisis de las implicaciones positivas de la inclusión en la enseñanza de tradiciones en las nuevas generaciones mediante la realización de un estudio teórico.

Concluyendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura conlleva un amplio sentido de pertenencia, generando un proceso de humanización hacia la propia identidad. En donde el educador, como representante directo de la cultura, deberá transmitir de manera capaz e idónea los conocimientos de tradiciones, usos y costumbres, procurando los contenidos educativos, a fin de ampliar el currículum al conocimiento de la cultura nacional y regional.

Palabras clave: educación, rescate de tradiciones, identidad, cultura.

Abstract

Mexico is considered one of the countries with the greatest cultural richness; however, the gradual disappearance of traditions and customs leads to a loss of culture, which is due in large measure to the migration of ethnic communities, the urbanization of the territory and the lack of interest or detachment of the new generations by their roots.

[1] Instituto Politécnico Nacional, México galia.agd@gmail.com
[2] Instituto Politécnico Nacional, México malonso@ipn.mx
[3] Instituto Politécnico Nacional, México hectorlopezipn@hotmail.com

Therefore, arises the need to instill this attachment to traditions through education, with didactic plans by teachers trained and interested in culture.

The aim of the present research is to analyze the positive implications of inclusion in the teaching of traditions in the new generations by conducting a theoretical study.

Concluding that the process of teaching and learning culture entails a broad sense of belonging, generating a process of humanization towards one's own identity. In which the educator, as a direct representative of the culture, must transmit in a capable and suitable way the knowledge of traditions, seeking the educational contents, in order to extend the curriculum to the knowledge of the national and regional culture.

Key words: education, rescue of traditions, identity, culture.

Desarrollo

En 1989 se adopta en la UNESCO la “Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular”; en ella se define el patrimonio oral y el llamado desde entonces “patrimonio inmaterial” (González, 2016), estableciendo una sinonimia con términos como cultural tradicional y popular, de la siguiente forma:

> El conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundada en la tradición, expresada por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto a expresión de su identidad cultural y social; las normas y los valores se trasmiten oralmente, por imitación o de otras maneras. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes (Pérez, 2003).

De acuerdo con Cabral (1990):

> “La cultura es la síntesis dinámica en el plan de la conciencia individual o colectiva de la realidad histórica, material y espiritual de una sociedad o de un grupo humano, según esto la cultura es el fundamento mismo del movimiento de liberación y solo pueden movilizarse, organizarse y luchar contra la dominación de aquellas sociedades que logran conservar su cultura”.

Al hablar de cultura, nos estamos refiriendo a elementos materiales y espirituales, que han sido organizados con lógica y coherencia, donde participan los conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres, etc. que fueron adquiridos por un grupo humano organizado socialmente, oficialmente reconocida o marginal, la entendamos o no, es cultura (González-Varas, 1999).

México es considerado uno de los países con mayor riqueza cultural, sin embargo, la paulatina desaparición de las tradiciones y costumbres suscitan una pérdida de cultura, lo cual se debe a diversas razones, entre ellas:

- La migración de las comunidades étnicas.
- La urbanización del territorio al que pertenecen.
- La falta de interés o desapego de las nuevas generaciones por sus raíces.
- Los medios masivos de comunicación.
- La carencia de difusión de costumbres y tradiciones en las comunidades.
- La mínima enseñanza de costumbres y tradiciones en las instituciones educativas.

Primeramente, se habrá de señalar que las tradiciones son costumbres, ritos, usos sociales, ideas, valores, normas de conducta históricamente formados y que se trasmiten de generación en generación, elementos del legado sociocultural que a lo largo del tiempo se mantienen en distintos grupos sociales. La tradición, es la expresión de una actividad que se ha repetido de generación en generación y que expresa un tipo específico de actividad acompañada de un vocabulario determinado, expresiones corporales, vestuario específico de un escenario participativo, de una fecha y se convierte en un elemento que aglutina a los grupos humanos, un elemento de participación cultural, sensibilidad y sentimiento de pertenencia (Reyes, 2012).

Lo que atañe a la presente investigación es lograr la salvaguarda de dichas tradiciones para enriquecer los campos formativos de la educación. De esta manera, se entiende por “salvaguardia” a la medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión, básicamente a través de las enseñanzas formal y no formal y revitalización en sus distintos aspectos (UNESCO, 2003).

Haciendo mención que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal social de todos los niños, es en este periodo donde desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Es por ello que la enseñanza de la cultura a temprana edad es de vital importancia en la niñez, ya que desde pequeños iniciarán con este valioso conocimiento hacia su identidad propia (Oliveros Reyes, 2007).

La enseñanza-aprendizaje de costumbres y tradiciones se deberá realizar de manera consecutiva con el fin de fortalecer la identidad, a través de diversos métodos de acuerdo al conocimiento deseado, por ejemplo:

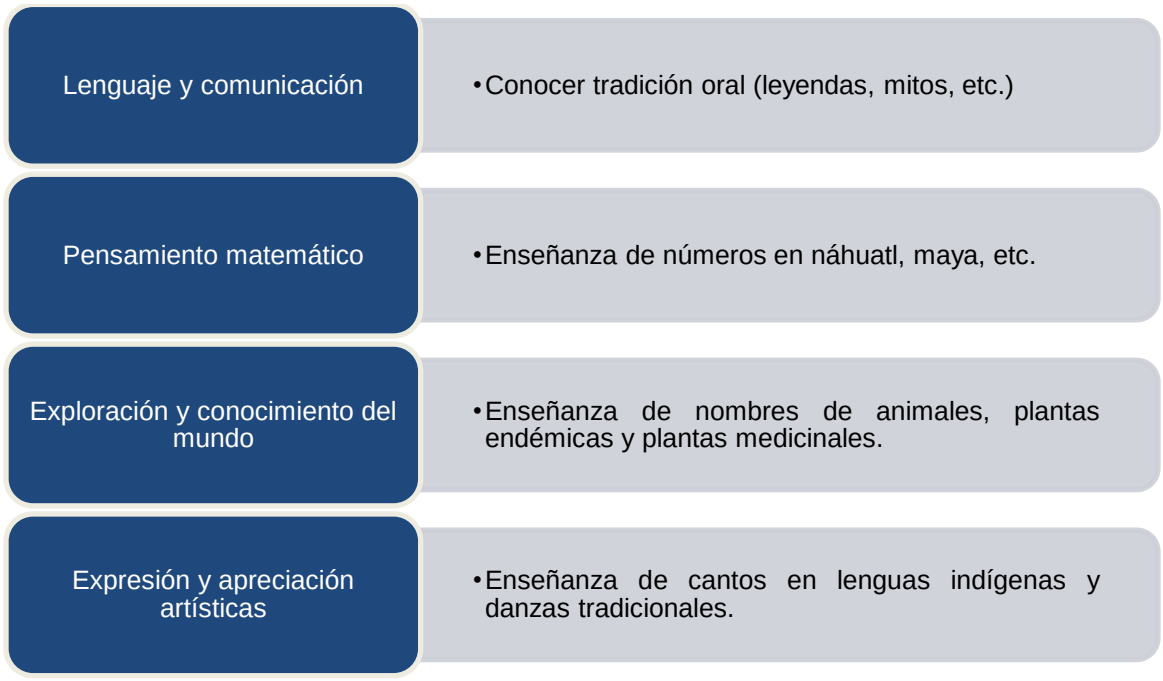


Figura 1: Estrategias para la enseñanza de tradiciones.
Fuente: elaboración propia con base en información de Oliveros Reyes.

Para ello, se requiere de maestros cada vez más capacitados, por lo que Oliveros (2007) propone cinco líneas de formación con sus diferentes dimensiones:

1. Línea de formación y análisis lingüístico.
2. Línea socio-histórica: relacionada con dimensiones como sociedad, historia, cultura, educación, historias comunales, micro historias y tradición oral.
3. Línea psico-pedagógica: concibe a la lengua como herramienta del aprendizaje, para propiciar el uso y fortalecimiento de la lengua y de los conocimientos que por su conducto es posible construir.
4. Línea antropológica-lingüística: otorga la posibilidad de contextualizar la práctica docente de los maestros en sus condicionantes más inmediatas; abordando problemas como las relaciones inter-étnicas, la identidad, la lengua, el bilingüismo, monolingüismo y alfabetización.
5. Línea de formación y análisis lingüístico.

Por otro lado, actualmente, en las aulas se utilizan muy poco los juegos tradicionales como estrategias de aprendizaje, razón por la cual se observa la perdida de valores folklóricos que esto representa para mantener las costumbres de un pueblo o comunidad, lo que produce en la formación de un(a) niño(a) desvinculado de las costumbres y tradiciones de su país, un desconocimiento de su realidad histórico-social, así como desmotivación para mostrar interés por los recursos materiales propios del entorno; y esto generará un ciudadano adulto desposeído de patrimonio, de responsabilidad ciudadana y apático a la participación individual y colectiva de los asuntos relevantes para su comunidad (Rojas Barrios, 2009).

En este punto cabria señalara qué son las estrategias de aprendizaje. De acuerdo con Brandt, M. (1998), son:

> Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico [4] y recursos que varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien.

Las cuales se desarrollan en conjunto con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, por lo cual deben ser amenas y motivadoras.

De acuerdo con el "Modelo Educativo, 2016" de la SEP, el currículo nacional, expresado en los planes y programas de estudio de la Educación Básica y el Marco Curricular Común (MCC) de la Educación Media Superior, deben ser suficientemente precisos para fungir como el marco principal de referencia del quehacer educativo de las escuelas y el sistema; además de ser flexibles y abiertos deberán prever los referentes de logro en el dominio de las competencias que se espera que los alumnos desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar y, mediante los planes y programas, contribuir a la enseñanza de aprendizaje significativos y estimulantes (Secretaría de Educación Pública, 2016), como lo muestra la Figura 2:

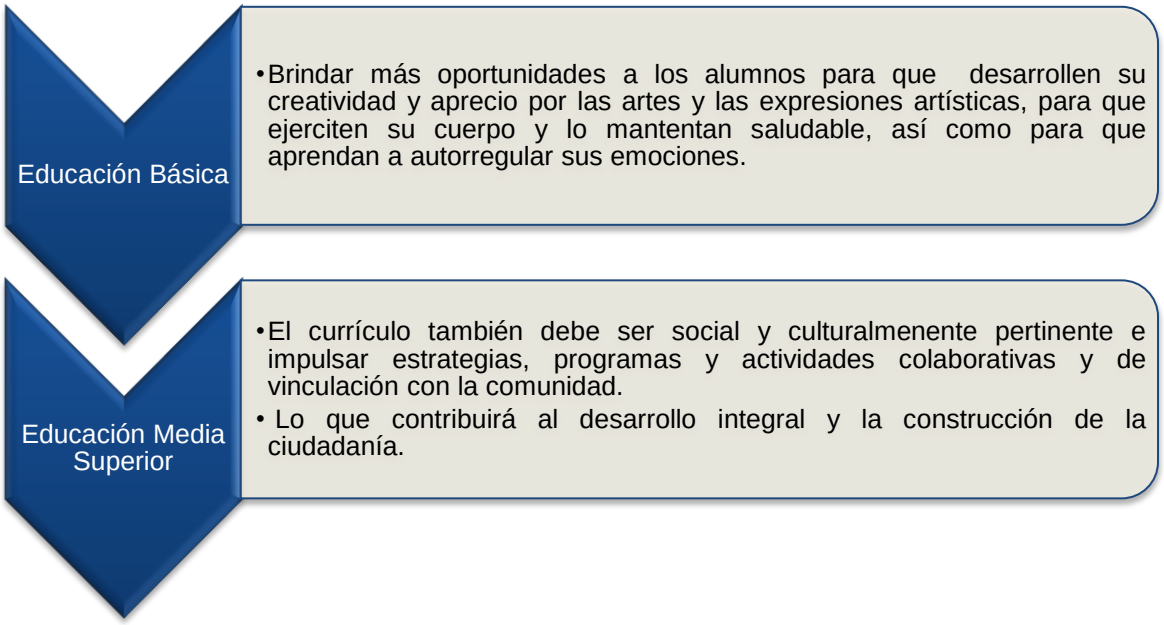


Figura 2: Consideraciones en Educación Básica y Media Superior.
Fuente: elaboración propia con base en información del Modelo Educativo 2016.

[4] **Aprendizaje andragógico**: se caracteriza por exhibir una permanente confrontación de experiencias entre todos los individuos participantes y el facilitador del aprendizaje (Gutiérrez, 2002). La Andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del Participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización (Alcalá, 1999).

Asimismo, además de formar individuos que aprecien y respeten la diversidad y rechacen toda forma de discriminación, es preciso que aprendan a reconocerse a sí mismos como personas que actúan en lo local y a la vez forman parte de una sociedad universal y habitan un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos. Esta visión debe concretarse en un tiempo histórico de constantes cambios, de acelerada transformación de los conocimientos, las culturas y los procesos productivos. Por ello, el planteamiento curricular ha de dar lugar a la mirada crítica e histórica en la que hay que formar a los educandos (SEP, 2016). Por lo que dentro de este marco, se deberá considerar la enseñanza, en los distintos niveles educativos, de la vasta riqueza cultural para generar un mayor sentimiento de identidad.

En el ámbito educativo, la identidad se manifiesta como la toma de conciencia de las diferencias y las similitudes referidas a comunidades, grupos sociales y entidades con procesos históricos similares o incluso disímiles. La identidad cultural como tal puede entenderse como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia (Martínez, 2011).

De esta forma, el concepto de formación estará vinculado a la educación global, gracias a la cual el hombre participaría de una manera activa en la vida política, social, cultural y artística del Estado y llevaría a comprender mejor la diversidad de las costumbres y las culturas (Ruiz Quiroga, 2000).

Conclusiones

La realización de la presente investigación permitió vislumbrar el objetivo principal del trabajo, que fue el de realizar un análisis de las implicaciones positivas de la inclusión en la enseñanza de tradiciones mediante la realización de un estudio teórico, a través de una amplia revisión bibliográfica.

Se concluye que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura conlleva un amplio sentido de pertenencia, generando un proceso de humanización hacia la propia identidad.

Desde el punto de las instituciones educativas, es el educador el representante directo de la cultura, quien deberá transmitir de manera capaz e idónea los conocimientos de tradiciones, usos y costumbres; por consiguiente, es necesario que se procuren los contenidos educativos, a fin de que competan a las necesidades de la comunidad donde se desarrollen; por lo que es preciso ampliar el currículum al conocimiento de la cultura nacional y regional.

Por lo que la institución, en este contexto, deberá evitar imponer todo el sistema cultural dominante, permitiendo que el alumnado contribuya y participe en la cultura nacional, favoreciendo a la identificación cultural, aunado al impulso del crecimiento académico

No obstante, es de vital importancia recalcar que la educación comienza desde el hogar, donde la inculcación de las tradiciones concierne de igual o mayor importancia, tanto en la familia como en los educadores.

Referencias

Alcalá, A. (1999). *Andragogía. Libro guía de estudio.* Caracas, Venezuela.

Brandt, M. (1998). *El Juego.* Barcelona, España.

Cabral, A. (1990). La lengua como empresa de la libertad y de la creación cultural: notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en latinoamerica. *La cuestión étnico-nacional en la escuela y la comunidad. Antología complementaria UPN* , 83.

González, A. (2016). *México tradicional. Literatura y costumbres.* México: El Colegio de México, A.C.

González-Varas, I. (1999). *Conservación de bienes culturales: teoría, historia, principios y normas.* Madrid: Cátedra.

Gutiérrez, P. (2002). *Pedagogía y Andragogía: Semejanzas y Diferencias.* Caracas, Venezuela.

Martínez, N. (2011). Identidad cultural y educación. *Diá-logos , 5* (8), 33-40.

Oliveros Reyes, I. A. (Febrero de 2007). Rescate de costumbres y tradiciones en educación preescolar. *Propuesta pedagógica para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar para el Medio Indígena* . Zamora, Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, J. G. (2003). ¿El patrimonio de la cultura popular tradicional es realmente inmaterial o intangible? *El Catoblepas* (19), 10.

Reyes, R. M. (2012). *El trabajo sociocultural comunitario, fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos para su realización.* Málaga, España: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.

Rojas Barrios, A. R. (2009). Estrategias para afianzar los valores folklóricos a través de los juegos tradicionales en la etapa preescolar. Barcelona, Anzoátegui, Venezuela: Instituto Universitario de Tecnología Industrial "Rodolfo Loero Arismendi".

Ruiz Quiroga, J. C. (2000). Rescate del legado cultural en el municipio de Pacho Cundinamarca. Chía, Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016.* Recuperado el 2016, de https://www.gob.mx/modeloeducativo2016

UNESCO. (17 de Octubre de 2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural.* Recuperado el 2016, de http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01852-ES.pdf

Eje Temático: 6.- Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula

Gricelda Osorio Cano

Mónica Prialé De La Peña

EFECTO DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN METODOLOGÍA ACTIVA EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE CATEDRÁTICOS DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA[1]

RESUMEN

Actualmente la universidad tiene el reto de formar a la generación del milenio, en este contexto que las universidades han tenido que replantear y hacer innovaciones en sus métodos de enseñanza para satisfacer las demandas de esta generación. Esto ha significado un cambio en la forma de dictado de cursos, en los que primaba la clase magistral hacia una enseñanza activa en la que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje.

Este cambio no es posible sin la participación y compromiso de los docentes porque ellos son los encargados de aplicar las nuevas técnicas de enseñanza en las aulas.

La presente investigación tuvo como objetivo medir el efecto de la aplicación de un programa de capacitación en metodología activa sobre el desempeño docente de los catedráticos de primer ciclo de una universidad privada de Lima. El diseño fue cuasi-experimental. La muestra estuvo conformada por 24 catedráticos, 13 en el grupo experimental y 11 en el grupo control. De ambos géneros masculino y femenino, con edades de 30 a 50 años y experiencia en el dictado superior a tres años. El desempeño docente se midió con la Escala de Desempeño Docente antes y después de la aplicación del programa. Obteniéndose como resultado que no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) entre el grupo experimental y el grupo control. Sin embargo, dentro del grupo experimental se encontraron diferencias que demuestran un cambio favorable en su desempeño docente. ($p < .05$).

[1] Paìs de procedencia: Perú. gmosorio16@gmail.com , mpriale@gmail.com

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

El mundo globalizado y las tecnologías de información han cambiado la forma de aprender de las nuevas generaciones creando la necesidad de que la educación impartida en las instituciones educativas se adapte a las nuevas características de los estudiantes del milenio. Nevid (2011) señala que los estudiantes del milenio han nacido y viven en un mundo en el cual Internet, teléfonos móviles, redes sociales y programas de mensajería instantánea los acompañan desde que tienen uso de razón, incorporando el uso de esta tecnología para divertirse, socializar y estudiar. Esta situación lleva a las instituciones educativas y en particular a las universidades a cuestionar los métodos tradicionales de enseñanza para los jóvenes creando la necesidad de explorar y definir formas de adaptar las clases universitarias para que sean efectivas.

Mora (2005) observa que esto supone pasar de un modelo de enseñanza tradicional en el que prima el aspecto teórico o conocimientos, a otro que se base en una actitud permanente y activa para el aprendizaje, donde el alumno es el agente activo del proceso de aprendizaje de forma permanente y continua a lo largo de toda su vida.

Nuestro país no es ajeno a estos cambios y se están dando iniciativas nacionales como la promulgación de la Ley Universitaria en busca de la mejora la calidad en la enseñanza de las universidades. Si bien esta ley no aborda de manera explícita temas relacionados a la innovación educativa o desempeño docente, tiene normas que buscan que tanto universidades y docentes estén mejor preparados para dar los servicios de enseñanza a los jóvenes de modo que las nuevas generaciones salgan preparadas adecuadamente a enfrentar los retos en la vida laboral y contribuyan a la sociedad.

1.2.Formulación del problema

En el contexto expuesto los problemas que busca responder este trabajo se presentan a continuación:

Problema general:

¿Cuál es el efecto de un programa de capacitación en metodología activa sobre el desempeño docente en catedráticos de una universidad privada de Lima?

Problemas específicos:

1. ¿Qué diferencias existen entre el nivel de desempeño docente del grupo experimental y del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

2. ¿Qué diferencias existen entre el nivel de desempeño docente del grupo experimental y del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

3. ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

4. ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

5. ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

6. ¿Cuál es el nivel de desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima al que no se aplicó el programa de capacitación en metodología activa?

7. ¿Qué diferencias existen en el desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima antes y después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

8. ¿Qué diferencias existen en el desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes y después de no aplicar el programa de capacitación en metodología activa?

2. OBJETIVOS

2.1.Objetivo general

Determinar el efecto de un programa de capacitación en metodología activa sobre el desempeño docente en catedráticos de una universidad privada de Lima.

2.2.Objetivos específicos

1. Determinar las diferencias que existen entre el nivel de desempeño docente del grupo experimental y del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

2. Determinar las diferencias que existen entre el nivel de desempeño docente del grupo experimental y del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

3. Describir el nivel de desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

4. Describir el nivel de desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

5. Describir el nivel de desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

6. Describir el nivel de desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima al que no se aplicó el programa de capacitación en metodología activa.

7. Determinar las diferencias que existen en el desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima antes y después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

8. Determinar las diferencias que existen en el desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes y después de no aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

3. HIPÓTESIS

3.1.Hipótesis general

Existe efecto significativo del programa de capacitación en metodología activa sobre el desempeño docente en catedráticos de una universidad privada de Lima.

3.2.Hipótesis específicas

H1: No existen diferencias entre el nivel de desempeño docente del grupo experimental y del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

H2: Existen diferencias entre el nivel de desempeño docente del grupo experimental y del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

H3: El nivel de desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa se encuentra ubicado en el nivel Promedio.

H4: El nivel de desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa se encuentra ubicado en el nivel Promedio.

H5: Existen diferencias en el nivel de desempeño docente del grupo experimental de catedráticos de una universidad privada de Lima antes y después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

H6: No existen diferencias en el nivel de desempeño docente del grupo control de catedráticos de una universidad privada de Lima antes y después de no aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

4. METODOLOGÍA

El tipo de investigación empleada es cuantitativa porque emplea procesos metódicos y empíricos para generar conocimiento. De las preguntas se establecen hipótesis y se determinan variables, trazándose un plan para probarlas; se utilizan instrumentos predeterminados; se miden las variables en un contexto determinado; se contrastan datos entre grupos y se relacionan las variables; se analizan las mediciones utilizándose métodos estadísticos y extrayendo conclusiones respecto a las hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño aplicado en la investigación es cuasi experimental por su deliberada manipulación de la variable programa de capacitación en metodología activa para observar su efecto en la variable dependiente desempeño docente.

La variable independiente es el **Programa de capacitación en metodología activa** que constó de 4 sesiones comprendidas en dos módulos: el primer módulo se centró en el desarrollo de las habilidades expositivas de los catedráticos para facilitar el uso de la metodología activa en el aula y el segundo módulo en el desarrollo de simulaciones

mediante la ejecución de dinámicas para la aplicación de la metodología activa en clase.

La variable dependiente **Desempeño docente** es el puntaje obtenido en la aplicación del instrumento de medición de desempeño docente, Escala de Desempeño Docente, que consiste en una encuesta tipo Likert.

4.1.Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 42 catedráticos de primer ciclo de pregrado de estudios generales de una universidad privada de Lima, que comprenden los géneros masculino y femenino, con una experiencia en el dictado de cursos en la universidad mayor a 3 años y de sueldos similares.

Tabla 1
Distribución de población según género y edad

	Edad		
Género	30 – 40	41 – 50	50 o más
Masculino	8	11	3
Femenino	7	8	5

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un muestreo de tipo no probabilístico pues los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino estuvieron constituidos antes de iniciar la investigación. El grupo experimental quedó conformado por 13 catedráticos y el grupo control por 11 catedráticos teniéndose como muestra total 24 sujetos.

El instrumento empleado, Escala de Desempeño Docente elaborado por Palomino (2012), evalúa el desempeño docente desde la perspectiva del estudiante, por lo que cabe mencionar que en la presente investigación el grupo de alumnos que respondió al instrumento estuvo conformado por 418 estudiantes del primer ciclo de estudios generales del semestre 2016-1; de los cursos: Precálculo, Lectura y Redacción, Estrategias de Aprendizaje, Habilidades Actitudinales, Administración General, Basic English, Globalización y Realidad Nacional; de género masculino y femenino; con edades comprendidas entre los 16 y 20 años.

4.2.Instrumentos

Se utilizó el instrumento Escala de Desempeño Docente elaborado por Palomino (2012) que tiene como objetivo medir el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes.

Este instrumento utiliza la escala tipo Likert de 6 alternativas de respuesta y se encuentra estructurado en 23 ítems.

La escala de tipo Likert usada es:
1: Nunca
2: Casi nunca
3: Pocas veces
4: Muchas veces
5: Casi siempre
6: Siempre

Validez y confiabilidad

En la Tabla 2 se observa que el instrumento fue validado en la población de estudio aplicando el análisis de ítem-test de Pearson corregida, la cual permitió establecer correlaciones que van desde 0.347 hasta 0.840 ($p < 0.001$).

Los ítems no tuvieron una correlación menor a 0.2 por lo que no se eliminó ninguno.

Tabla 2

Análisis de ítems del instrumento Escala de Desempeño Docente

Items	Correlación total de elementos corregida
1. ¿En qué medida el docente relaciona la teoría con los trabajos prácticos?	0.577
2. ¿El docente incentiva la investigación en función del desarrollo de los temas tratados en clase?	0.461
3. Evalúe el grado en que el docente dirige acertadamente las discusiones en grupo	0.695
4. ¿El docente plantea preguntas que permiten al estudiante usar su criterio?	0.601
5. ¿En qué medida la técnica empleada por el docente le permite ampliar sus conocimientos?	0.694
6. ¿En qué medida el docente incentiva la participación de los estudiantes en clase?	0.347
7. ¿En qué grado las actividades desarrolladas en clase le permiten ampliar sus conocimientos?	0.542
8. ¿En qué medida el docente diseña un medio didáctico?	0.840
9. ¿En qué medida el docente elabora materiales didácticos?	0.662
10. ¿En qué medida el docente selecciona los medios didácticos?	0.760
11. ¿En qué medida el docente selecciona los materiales didácticos?	0.738
12. ¿En qué medida el docente clasifica los materiales didácticos?	0.807

13. ¿En qué medida el docente emplea los medios didácticos?	0.793
14. ¿En qué medida el docente emplea los materiales didácticos?	0.713
15. ¿Evalúe el grado en que el docente domina el curso?	0.467
16. ¿Evalúe el grado en que el docente se expresa en forma clara y precisa?	0.563
17. ¿El docente estimula el desarrollo de valores, de actitudes positivas y de comportamientos propios de un profesional?	0.766
18. Evalúe el grado en que el docente tiene respeto a las opiniones de los estudiantes.	0.740
19. ¿En qué medida el docente asiste y es puntual en sus sesiones de clase?	0.500
20. ¿En qué grado el docente entrega las notas con oportunidad?	0.552
21. Evalúe en qué medida el docente cumple y respeta el desarrollo del sílabo	0.555
22. ¿En qué medida el docente tiene preparada sus clases?	0.587
23. ¿El docente es accesible y está dispuesto a atender consultas de los estudiantes?	0.751

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se indica la confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach donde se obtuvo un valor de 0.943 considerada una correlación muy fuerte, demostrándose su fiabilidad y consistencia interna.

Tabla 3

Confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	Cantidad de elementos
0.943	23

Fuente: Elaboración propia

Para el tratamiento estadístico de los resultados se desarrolló una base de datos, en la cual se colocaron los datos del pre-test y post-test. El procesamiento estadístico se hizo usando el paquete estadístico SPSS versión 23. Para el análisis de datos se empleó estadísticos descriptivos, tales como: media aritmética, desviación estándar y coeficiente de variación. El análisis de distribución de los datos se realizó utilizando la prueba de Shapiro-Wilk (muestra menor a 50).

Para la comparación intragrupos se empleó la prueba de rangos asignados de Wilcoxon y para la entre grupos la prueba U de Mann-Whitney debido a que la distribución de los datos fue no normal.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con un nivel de significancia de $P<0.05$.

5. RESULTADOS

5.1.Contrastación de hipótesis

A continuación se presentan las tablas que dan respuestas a las hipótesis de investigación.

Según los datos obtenidos que se muestran en la Tabla 4, respecto a los porcentajes por niveles para el Cuestionario de Desempeño Docente, en el grupo experimental antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa, un 46.2% de los participantes presentó un nivel promedio de desempeño docente, un 38.5% presentó un nivel bajo y un 15.4% alcanzó un nivel alto. Los resultados hallados indican que el grupo experimental, conformado por 13 docentes, antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa se ubica en el nivel promedio en la variable estudiada.

Tabla 4

Nivel de desempeño docente del grupo experimental antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	38.5
Promedio	6	46.2
Alto	2	15.4
Total	13	100.0

Fuente: Elaboración propia

En los datos obtenidos que se muestran en la Tabla 5, respecto a los niveles de desempeño docente en el grupo control un 45.5% de participantes presentó un nivel promedio, un 36.4% logró un nivel alto y un 9.1% alcanzaron un nivel muy bajo y muy alto respectivamente. Los resultados hallados indican que el grupo control, conformado por 11 docentes, antes de aplicar el programa de Capacitación en Metodología Activa se ubica en el nivel promedio en la variable estudiada.

Tabla 5

Nivel de desempeño docente del grupo control antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	1	9.1
Promedio	5	45.5
Alto	4	36.4
Muy Alto	1	9.1
Total	11	100.0

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6 se muestran los resultados de la prueba de normalidad para los puntajes de la variable estudiada del pre-test y post-test en los grupos experimental y control. En este caso se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (población de estudio menor a 50), con la cual se verificó que los datos no se aproximan a una distribución normal, por ello, para las comparaciones de los dos grupos independientes, se empleó la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 6

Prueba de distribución normal para el pre-test y post-test de los grupos experimental y control

Mediciones	Grupo	Shapiro Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.
Pre-test	Experimental	.855	13	.033
	Control	.863	11	.063
Post-test	Experimental	.820	13	.012
	Control	.864	11	.065

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 se muestran los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, al comparar los puntajes del nivel de desempeño docente del grupo experimental y control, obtenidos en la medición pre-test. Se observa que el grupo control obtuvo un mayor promedio; sin embargo, no existen diferencias significativas entre el

grupo experimental y el grupo control antes de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

Tabla 7

Comparación entre el grupo experimental y el grupo control antes de la aplicación del programa de capacitación en metodología activa

Grupo	M	D.E.	Estadístico	Sig.
Experimental	116.31	8.350	U de Mann-Whitney	.424
Control	119.64	9.405		

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 8 se muestran los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, al comparar los puntajes del nivel de desempeño docente del grupo experimental y control, obtenidos en la medición post-test. Se observa que el grupo experimental obtuvo un mayor promedio; sin embargo, no existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

Tabla 8

Comparación entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa de capacitación en metodología activa

Grupos	M	D.E.	Estadístico	Sig.
Experimental	122.92	6.958	U de Mann-Whitney	.331
Control	119.27	10.179		

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 se muestran los resultados de la prueba de Wilcoxon, al comparar los puntajes del nivel de desempeño docente del grupo experimental obtenidos en la medición pre-test y post-test. Se observa que el grupo experimental obtuvo un mayor promedio en la medición post-test, encontrándose diferencias significativas mínimas antes y después de aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

Tabla 9

Comparación pre-test y post-test del grupo experimental después de la aplicación del programa de capacitación en metodología activa

Medición Grupo Experimental	M	D.E.	Estadístico	Sig.
Pre-test	116.31	8.350	Wilcoxon	.001

Post-test	122.92	6.958	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 10 se muestran los resultados de la prueba de Wilcoxon, al comparar los puntajes del nivel de desempeño docente del grupo control obtenidos en la medición pre-test y post-test se observa que el grupo control obtuvo un puntaje similar en ambas mediciones, encontrándose que no existen diferencias significativas antes y después de no aplicar el programa de capacitación en metodología activa.

Tabla 10

Comparación pre-test y post-test del grupo control después de la no aplicación del programa de capacitación en metodología activa

Medición Grupo Control	M	D.E.	Estadístico	Sig.
Pre-test	119.64	9.405	Wilcoxon	.833
Post-test	119.27	10.179		

Fuente: Elaboración propia

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación permitieron comprobar que no existen diferencias significativas en el desempeño docente en catedráticos de una universidad privada de Lima posterior a la aplicación del programa de capacitación en metodología activa. Estos resultados tienen concordancia con los obtenidos por De León (2013) quién señala que los docentes no hacen uso de las estrategias de enseñanza con metodología activa debido a su falta de interés.

También existe coincidencia con los resultados hallados por Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta y Madinabeitia (2013) que evidencian la necesidad de un equipo de formadores para realizar una labor de constante ejercicio de monitoreo sobre la aplicación de la metodología activa, elemento con el que no se contó en esta investigación.

Sin embargo, en los resultados intergrupos del pre-test el grupo experimental obtuvo una calificación menor al grupo control con una diferencia de tres puntos, la que fue superada por el grupo experimental en el post-test (de 116 en el pre-test a 122 en el post-test). Estos resultados favorables coinciden con los encontrados por Mendoza (2006) en el que una buena evaluación en el desempeño de los profesores desde la opinión de sus estudiantes está relacionada al dominio de la materia y las estrategias de aprendizaje implementadas, así como con lo señalado por Ausbel (1979), citado por De León (2013), en que la metodología activa permite el desarrollo de actitudes y habilidades que la enseñanza pasiva no promueve.

En la implementación de la metodología activa en la universidad se observó resistencia al cambio y falta de compromiso entre los docentes, en concordancia con el estudio desarrollado por Espinosa y Paredes (2012) que manifiesta que los profesores por naturaleza se resisten al cambio porque consideran al aula su espacio de dominio, factor que no facilita una apertura al cambio de comportamiento, condición requerida para la implementación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. También señala que el profesor debe comprender el impacto y objetivos del cambio y las metas que la institución pretende alcanzar para que el cambio sea real, de lo contrario existirá un falso compromiso, preocupándose sólo de como se verá afectado de manera personal. Esta circunstancia ha influido en el resultado de la investigación realizada impidiendo alcanzar una diferencia significativa en el desempeño docente entre los grupos experimental y control.

7. CONCLUSIONES

1. El 46.2% del grupo experimental se ubica en el nivel promedio igual que el grupo control con el 45.5% antes de la aplicación del programa de capacitación en metodología activa.
2. Estadísticamente no existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control antes de la aplicación del programa de capacitación en metodología activa.
3. No existen diferencias significativas entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa de capacitación en metodología activa.
4. Existen diferencias significativas en el desempeño docente entre el pre-test y post-test del grupo experimental.
5. No existen diferencias significativas en el desempeño docente entre el pre-test y post-test del grupo control.

8. RECOMENDACIONES

1. Ampliar la investigación durante los siguientes periodos lectivos con la finalidad de comprobar en el tiempo el efecto de la aplicación del programa en metodología activa en el desempeño docente.
2. Implementar un programa de monitoreo para los docentes universitarios de manera que tengan oportunidad de exponer dudas, consultas, extraer y difundir casos de éxito en relación a la aplicación de la metodología activa.
3. Controlar mediante evaluaciones periódicas la aplicación de la metodología activa por parte de los docentes para identificar oportunidades de mejora.
4. Complementar esta investigación analizando el efecto de la metodología activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
5. Ampliar la investigación gradualmente hacia otros cursos y a ciclos superiores.

REFERENCIAS

De León, G. (2013). La metodología activa en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la fundamentación de los estilos de aprendizaje en las alumnas de magisterio de educación infantil (Tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala, Ciudad de Guatemala, Guatemala). Recuperada de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0114.pdf

Espinosa, N. & Paredes, B. (2012). La resistencia al cambio. Un estudio caso. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/5215/la_resistencia_al_cambio_un_estudio_caso.pdf

Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I. & Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías acticas y currículum hibrido. Infancia y Aprendizaje 36(3), 387 – 400. doi: 10.1174/021037013807532990

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Lugar: McGraw Hill.

Mendoza, B. (2006). El desempeño docente de los profesores universitarios. Una revisión desde la opinión de los alumnos. (Tesis de maestría, Universidad de Colima, Ciudad de Villa de Álvarez, México). Recuperada de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/MENDOZA_QUINTERO_BRENDA_SORAYDA.pdf

Mora, J. (2005). Reformando la educación superior: la importancia de las competencias. Lanzamiento de un proyecto universitario latinoamericano: proyecto 6 X 4 UEALC., 35233. Recuperado de http://www.6x4uealc.org/site2008/monografias/03_Proyecto_Universitario.pdf

Nevid, J. (2011). Enseñando a los estudiantes del milenio. Recuperado de. http://www.ipsicologia.com/tips-docentes/indice-alfabetico/item/72-enseñando-a-los-estudiantes-del-milenio

Palomino, F. (2012). El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperada de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1693

Andrés Torres Carceller[1] [2]

6.- Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

EL APRENDIZAJE CREATIVO COMO REFLEJO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. LAS ARTES COMO CANAL IDÓNEO PARA POTENCIAR LA CREATIVIDAD.

RESUMEN

La creatividad es una cuestión que cada vez suscita mayor interés. Hace años que se desgranó del arte, para ser considerada como una forma de pensamiento que nos permite dar solución a problemas de forma original. Extrapolándose esta acepción para todos los campos de conocimiento, como no podía ser de otro modo, la educación a puesto un alto grado de interés en integrar a sus procesos de enseñanza-aprendizaje los mecanismos de pensamiento que potencia el pensamiento creativo. Síntesis, elaboración, originalidad, redefinición, inventiva o fluidez, son algunos de los términos que la creatividad lleva asociados y que permiten poner en funcionamiento el pensamiento divergente, permitiendo mediante el aprendizaje creativo adquirir conocimiento mediante mecanismos alejados de la lógica y la razón. Lo que, junto a otras metodologías basadas en el aprendizaje por la acción, está permitiendo crear una nueva corriente que se contrapone al modelo de enseñanza transmisivo. Más explorativo y menos pautado, donde el alumno adquiere mayor libertad en su proceso de aprendizaje.

Pero aunque la concepción de la creatividad se haya universalizado, sus rasgos encajan a la perfección con los que definen la educación artística, demostrando que es el canal idóneo para potenciar la educación de la creatividad.

INTRODUCCIÓN

En el momento actual donde el sistema educativo está -por fin- rompiendo su rígido sistema tradicional de enseñanza, abriendo el foco más allá del puro conocimiento de datos a través de sistemas cerrados y repetitivos, donde el alumno asume un papel pasivo sin decisión propia. Hoy el alumno se convierte en el principal protagonista asumiendo un papel central, con decisión y voz propia.

El mundo ha cambiado, la inmensa capacidad de acceso a la información que ofrecen las TIC ha permitido cambiar el eje de la pura acumulación de datos como objetivo principal de la enseñanza a qué hacer con ellos, centrando la atención a que los alumnos aprendan a emplearlos.

Aunque en la actualidad este sea un tema candente en educación, y se esté

1 Universidad de Barcelona, España. andrestorres@ub.edu

2 Agradecimientos: Con el apoyo de la Obra Social de la Fundació Bancària “La Caixa”.

empezando a implementar cada vez más en todos los grados de enseñanza -desde la educación infantil hasta la universitaria-, este no es un tema novedoso, existen teorías y estudios sobre este cambio de paradigma -principalmente enfocado a las etapas infantil y primaria- desde hace décadas. Es más, incluso podemos remontarnos a teorías propuestas y experimentadas hace más de un siglo, desarrolladas por autores como Montessori, Ferrière o incluso Dewey, que promueven la experimentación y el aprendizaje por medio de la acción como principal medio de conocimiento y desarrollo personal del individuo. Y aunque no fuera de forma explícita, estaban promoviendo un aprendizaje donde el pensamiento creativo jugaba un papel crucial en la forma de construir saberes.

La corriente cada vez mayor del aprendizaje experiencial, ha propiciado que la *creatividad* se haya convertido en un tema central para la educación, y haya ido ampliando su concepción, más allá de la idea que pertenecía a una reducida minoría de personas que eran los artistas. Que sin duda lo son, pero la creatividad es una herramienta de pensamiento universal que abarca todos los ámbitos de la actuación humana -incluso de los actos más cotidianos de la vida diaria- y, básicamente corresponde a dar solución a un problema de forma singular. Gardner (1995, p.53) define a la persona creativa como aquella que: “resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”. Y Csikszentmihaly (1998) destaca tres aspectos: El talento individual, la disciplina en la que se trabaja y el conjunto de personas relevantes pertenecientes a la misma disciplina que van a valorar la aportación.

¿Pero estos parámetros son válidos para introducir la creatividad en la educación?

EL APRENDIZAJE CREATIVO

Para introducir en Educación la creatividad y los procesos de pensamiento que genera debemos abordarla desde su concepción más amplia, partiendo de que todos en mayor o menor medida somos creativos.

La enseñanza creativa rompe con el modelo de enseñanza transmisiva ya que no pretende explicar, sino más bien cuestionar, sugerir, indicar alternativas... . No se trata de asimilar conocimientos que nos han enseñado, sino de reconstruir el conocimiento a partir de los aprendizajes grupales, donde el alumno asume un papel activo, ya no es un recipiente vacío que hay que llenar de contenido académico, sino que a partir de un reto, con su propia iniciativa va a aprender haciendo.

El primer aspecto que debemos contemplar son los diferentes grados de creatividad, pues no podemos pretender que todos los alumnos logren crear una idea revolucionaria que transforme la sociedad. Acompañando al termino *creatividad* solemos ver palabras como singular, novedoso, original..., y obviamente están ligadas a ella, lo que debemos tener en cuenta desde la educación -salvando las enseñanzas de tercer grado universitario- es la escala por la cual vamos a medir estos términos. El aprendizaje creativo abarca todos los grados educativos, y por lo tanto no podemos medir las aportaciones novedosas de un alumno de primaria desde una óptica universal. En cambio existen dos grados que pueden ayudarnos a adaptar la valoración de las creaciones de los alumnos.

El primero, y más básico es situar el listón en el propio individuo, determinando su creatividad de forma individual, cuando ha sido capaz de concebir una solución a un problema concreto que para él es novedosa, y por tanto tiene un alto valor de significación y le aporta autoconfianza.
El segundo sería cuando ampliamos el círculo a un grupo social determinado, como podría ser un grupo-clase, el conjunto de grupos-clase de un mismo curso... -y así podríamos ir sucesivamente ensanchando el círculo-, de manera que en este segundo nivel mediríamos el grado de creatividad según si la aportación puede clasificarse en ese contexto como algo original.
Por lo que el *problema* como generador de la creatividad debe adaptarse para que sea concebido como un reto motivador para los alumnos, donde el aprendizaje por descubrimiento sea el motor para alcanzar una solución que es original para ellos o sus compañeros de clase.
Es crucial para el aprendizaje creativo establecer el grado de identificación de la creatividad, para así poder plantear un *problema* que se ajuste al nivel de desarrollo y conocimiento de los alumnos, y que además les sea motivador, incluso puede ser identificado por ellos. Para Rodari (2006), la creatividad es algo esencial para nuestra vida cotidiana, donde de manera natural damos solución o tomamos decisiones de forma pragmática, por lo que no debemos pensar que el *problema* debe derivar necesariamente de contenidos académicos, puesto que éste no tiene porqué ser el fin último, sino solo el pretexto para poner en práctica y desarrollar nuevos aprendizajes.

Tal como defienden Logan y Logan (1980), la enseñanza creativa es de naturaleza “flexible y adaptativa”, lo que permite al alumno desarrollar el proceso de forma autónoma, teniendo libertad para experimentar y tantear diferentes posibilidades, para acabar identificando la más adecuada. De esta forma en la educación creativa intervienen factores como proyectar, organizar, intuir, producir, experimentar, comunicar o deducir. Para lo cual ya no basta con los esquemas tradicionales basados en la lógica y la reflexión especulativa que las enseñanzas formales solían potenciar, dando cabida a un pensamiento más intuitivo y en constante reconstrucción. Edward de Bono (1986) acuñó el término de *pensamiento lateral*, contraponiéndolo a los procesos de pensamiento producidos desde la lógica, a los que denominó *pensamiento vertical*. Esta diferencia ya fue apuntada antes por Guilford (1994) exponiendo que el pensamiento divergente -o lateral- busca soluciones nuevas desde un pensamiento simbólico o metafórico que opera desde la imaginación, y no desde la lógica, como ocurre con el pensamiento convergente -o vertical-, que pone en funcionamiento de forma consciente y racional lo aprendido previamente.
Debido a la fluidez que requieren los procesos creativos ninguno de estos sistemas de pensamiento debe ser excluido, pues para alcanzar soluciones creativas es necesario poner en juego muchas herramientas y destrezas, que pueden ser útiles para un momento determinado. Pues aunque sintetizando hablamos del *problema* como germen del aprendizaje creativo, en todo el proceso de darle solución irán apareciendo otras dificultades a las que habrá que dar respuesta, por lo que tanto el pensamiento divergente como el convergente pueden ser útiles, combinándose o complementándose según la situación y el sujeto.

El planteamiento de las propuestas de aprendizaje creativo deben ser abiertas, donde el

docente plantea la actividad como un reto a superar, posibilitando que existan diferentes formas correctas de abordarlo y superarlo, permitiendo así una metodología plural basada en la experiencia que pueda adaptarse a la diversidad de los alumnos. Induciendo a que tengan que articular diversos conocimientos para alcanzar su objetivo, siendo capaz de utilizarlos y adaptarlos a diferentes situaciones.
Frente a la pura repetición de la enseñanza transmisiva, el aprendizaje creativo permite construir, pensar y comunicar.

Para De la Torre y Barrios (2000) una actividad solo puede desarrollar la creatividad si el alumno asume un papel activo, fomenta el auto-aprendizaje, está orientada más hacia el aprendizaje que a la enseñanza, haciendo un mayor hincapié en el alumno que en el profesorado, es polivalente y se adapta a los intereses de los alumnos. Fomentando también el aprendizaje relevante, que va más allá de la mera comprensión e integración de saberes, teniendo en cuenta los conocimientos que el alumno ha asumido en su entorno cultural, experiencial y académico (De la Torre, 2003). Dándoles cabida en el aprendizaje creativo, de tal modo que puedan integrar elementos de su cultura visual, así como conocimientos cotidianos o de la cultura popular, con la puesta en práctica también de conceptos académicos.
Teniendo en cuenta los intereses del alumno, logramos que se involucre en el proceso con un alto grado de motivación, propiciando que encare la actividad como un desafío personal que le satisface afrontar por superación personal o porque le resulta en sí atrayente. Amabile (Belver y Ullán, 2007) diferencia entre motivación intrínseca -la que nos interesa fomentar- y la extrínseca mediante la metáfora del laberinto; en el primer caso el sujeto disfruta estando dentro, explorándolo, mientras que en el segundo la meta es externa, su único objetivo es salir de él y por tanto la recompensa se encuentra exclusivamente en el exterior. Por lo que debemos tener en cuenta al plantear actividades de aprendizaje creativo que el educando no sienta que la meta está en obtener el producto o idea final, sino que valore que durante el proceso es donde va a ir adquiriendo conocimientos. Porque aprenderá mediante la acción, asumiendo un rol activo que le obliga también a asumir una mayor responsabilidad, no acuden a clase para recibir conocimiento sino para generarlo, ya que el docente les va a ofrecer las herramientas para que ellos asuman el papel principal.
Por lo que para favorecer el aprendizaje creativo es fundamental generar un clima de confianza y disponibilidad con el alumnado (De la Herrán 2008), ¿educar o domesticar? se plantea Freinet (1999), puesto que a nadie le gusta obedecer pasivamente, ya que el hombre domesticado pierde la reacción vital. Por lo que la educación creativa favorece la espontaneidad del alumnado para que pueda abordar la exploración del proceso creativo con total libertad, sin la limitación que les suele atenazar por evitar el error o intentar agradar al docente. En la actualidad el error está excesivamente castigado en educación, cuando es un valor esencial de aprendizaje, ya que muchas veces se extraen aprendizajes más significativos de un error que de un acierto, incluso podríamos decir que los aciertos son la suma de muchos errores, pues forman parte del proceso exploratorio y sin ellos, difícilmente habíamos sido capaces de acumular la experiencia que alimenta nuestra intuición. Como escribe De la Torre (2011): “los primeros fracasos y errores son en ocasiones como luces que alumbran nuevos caminos”, pues muchas soluciones relevantes han surgido de la serendipia, por lo que la equivocación juega un papel primordial en los procesos de aprendizaje. Aunque

siempre y cuando el sujeto tenga la capacidad creativa de procesar esa información, reformulando sus ideas previas para convertir el fallo en hallazgo.

El impulso del "aprendizaje creativo es el estímulo de la motivación intrínseca y de la no-literalidad; el estímulo de la sensibilidad a los problemas y de la definición de dificultades; el estímulo de saber preguntar; el estímulo de suposiciones e hipótesis; el estímulo de la compilación de informaciones y del hallazgo de múltiples soluciones; el estímulo de revisión y modificación, y el estímulo de colaboración y la comunicación de resultados" (Alsina, P.; Maravillas, D.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G.; 2009).

Teniendo en cuenta los rasgos mencionados anteriormente, debemos ser conscientes, que al plantear actividades de aprendizaje donde pretendamos potenciar la creatividad, no sólo su enfoque debe ser abierto, sino que la mentalidad del docente debe serlo también. Empezando por dar un paso atrás, interviniendo menos y adoptando una actitud de apoyo y refuerzo puntual, actuando más como un facilitador, pues el docente ya no posee la respuesta correcta que deben acertar los alumnos, sino que les acompaña en su proceso de aprendizaje sabiendo plantear las preguntas adecuadas.

Giné y Parcerisa (2000) distinguen dos momentos clave dentro de la fase de desarrollo del proceso creativo: regulación y autorregulación. En la regulación el docente facilita estrategias metodológicas, identifica errores comunes y ofrece referentes, para que el alumnado lo aplique y reformule en la autorregulación (aprendizaje autónomo), creando su propio sistema a partir de su experiencia.
Una buena herramienta para asegurarnos que vamos a ofrecer una actividad creativa es incorporar aspectos como originalidad, imaginación, ingenio o inventiva no solo en los objetivos, sino también en su metodología y su posterior evaluación.

Asimismo el aprendizaje creativo puede desarrollarse tanto de forma individual como en grupo. El primero favorece el auto-conocimiento y la libre expresión, mientras que las agrupaciones grupales nos permiten trabajar de forma cooperativa, que no es lo mismo que colaborativa, pues como defiende Ferreiro (2006) colaborar es ayudar a otros a conseguir un fin, mientras que cooperar es obrar con otros conjuntamente para alcanzar un objetivo. Además en el trabajo grupal una buena organización es una labor fundamental, repartiendo tareas de forma individual o en pequeño grupo -parejas o trios-, la propia planificación es ya un proceso que puede implicar creatividad.

El aprendizaje creativo es una concepción metodológica que obliga a desarrollar estrategias que fomentan el aumento de los procesos de comprensión, análisis, síntesis, elaboración, originalidad, redefinición, inventiva y fluidez (Solar, 2006), y aunque parte desde una concepción abierta, para que pueda ser adoptado desde diferentes áreas de conocimiento, la educación artística es un medio perfecto para poder implementarla, porque es un campo donde la creatividad se explora en profundidad de forma natural.
Entre los objetivos que incluye Menchen (2014) en su modelo de programación creativa[3], pueden asumirse todos como parte connatural de cualquier proceso artístico,

3 Donde diferencia entre los objetivos generales: flexibilidad de pensamiento, originalidad de las

donde los sentidos se alían con la razón. Aprender a partir de la creatividad implica manipular, experimentar, cuestionar, inferir o jugar con ideas y materiales (Espriu, 2006, p.52), lo que en el ámbito plástico suele suceder conjuntamente, teniendo que recorrer el trayecto que separa la idea original de la creación final.
Los rasgos que definen la creatividad y el aprendizaje creativo están ampliamente integrados en la Educación Visual y Plástica, encontrando un grado de similitud casi completo entre ambos.

LA CREATIVIDAD, UN ENFOQUE NATURAL EN LAS ARTES

La Educación Artística arrastra hasta nuestros días un menosprecio generalizado, cargado de prejuicios por personas ajenas a él, que desconocen su alcance, reduciéndolo a un pasatiempo agradable para hacer manualidades y objetos decorativos. Para Spravkin (1998): "Una sociedad refleja en su educación supuestos que trascienden la educación misma y que la escuela se encarga de confirmar y transmitir. En la base de lo que le pasa a la plástica en la escuela descansa lo que toda una sociedad piensa acerca de qué es y para qué sirve el arte", y pese a su creciente aceptación como una herramienta fundamental en la educación -no solo infantil- desde la perspectiva de muchos docentes, los legisladores muestran una postura totalmente contraria. Tal y como queda reflejado en la LOMCE -actual ley educativa en España-, donde relega a la educación artística en primaria al segundo escalafón de las *asignaturas específicas*, lo que implica que incluso puede darse el caso -según el centro-, que sea una materia descartada[4]. Pero la puesta en práctica cada vez mayor de estrategias de aprendizaje que promueven el aprendizaje por la acción, donde el pensamiento creativo es uno de los ejes principales favorece a que la educación Visual y Plástica, generalmente denostada por improductiva, sea aprovechada, incluso por otros campos de conocimiento, para implementar estas nuevas estrategias. Lo cual, demuestra su validez como un canal idóneo para afrontar el aprendizaje creativo en el nuevo paradigma educativo que se avecina.

Como el propio concepto de creatividad, no existe un único enfoque para englobar la educación Visual y Plástica, ya que tiene numerosas caras y no todas deben ser afrontadas del mismo modo, ni siquiera desde una misma vertiente. En las expresiones plásticas no existe una sola respuesta válida, y precisamente por la libertad que permite el medio, es imprescindible que los alumnos reflexionen sobre el propio trabajo y el porqué de la toma de sus decisiones, pues aunque en muchas ocasiones el impulso surja desde el propio instinto, la finalidad última parte de una voluntad premeditada. Por tanto es igual de válido un dibujo preciosista que uno esbozado, una pintura monocroma que otra realizada con una rica gama de colores saturados; una obra de reducido tamaño o una de enormes dimensiones..., todo ello dependerá de qué se pretendía lograr con ella.

---

ideas y fluidez de expresión; y los específicos: desarrollar los sentidos, fomentar la iniciativa personal y estimular la imaginación.

4 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Capítulo II, artículo 18. BOE-A-2013-12886

La educación artística también es un medio idóneo para el progreso personal, que permite reformular esquemas, profundizar en el pensamiento crítico, favorecer la iniciativa y la capacidad creativa para resolver problemas. La sinceridad que permiten las expresiones plásticas, ejecutadas desde la plena libertad, posibilita que en ellas se plasme de manera transparente el propio desarrollo de los alumnos. Lowenfeld y Brittain (2008) ya defendían la importancia que tenían los procesos artísticos desde la infancia para promover la creatividad, “La forma de buscar respuestas y encontrar soluciones refleja la creciente capacidad de los niños para hacer frente a una amplia variedad de posibilidades de manera constructiva”.

Es un área que poco tiene que ver con otras disciplinas, sus propios contenidos y la manera de desarrollarlos tienen un alto grado de subjetividad, es una materia que irremediablemente debe convertirse para el alumno en algo profundamente personal, que explora -y aflora- lo más íntimo de nosotros. En este sentido Freinet (2007) escribió que las “tècniques d´expressió [artística] pel fet de ser exclusivament instintives i sintètiques, no deixen pas per això de tenir una virtud formativa (...). És com si fos una zona particular de l´individu que entrés en funcionament, una zona subconscient i psíquica”.
Precisamente ésto posibilita que existan innumerables resultados validos posibles, pues cada persona puede llegar a una conclusión diferente y todas pueden ser correctas. Lo cual, en un principio, es una ventaja, y permite -gracias a la libertad de ejecución- desarrollar la creatividad a través de la propia experiencia, pero debido a lo inmaterial de sus aprendizajes y a la imposibilidad de cuantificar sus frutos de una forma precisa y objetiva, plantea un dilema para su evaluación. Conocer el nombre de los ríos, saber situar en un mapa una ciudad, dominar el nombre de determinados objetos o realizar un ejercicio de cálculo, se acierta o se yerra, no existen -apenas- matices. En cambio en las expresiones plásticas, entran muchos más valores en juego, porque el fin en sí mismo no es la producción de una obra plástica -que también, al menos como una consecuencia de la experiencia-, sino que lo verdaderamente importante transcurre durante el proceso.

Por este motivo es fundamental no confundir la Educación Visual y Plástica con las manualidades. Si bien la escritura no lo consideramos una manualidad por el hecho de utilizar las manos, la expresión plástica tampoco debe serlo, pues lo que conduce a asociarlo con la manualidad radica en su concepción. Esto ocurre si planteáramos trabajos mecánicos, secuenciados por una serie de pasos férreamente establecidos que constriñen la voluntad del alumno, obligándole a repetirlos fielmente para culminar con un producto seriado, convirtiendo a las escuelas en obradores de artesanía, donde el pensamiento creativo no tiene cabida.
El docente no debe coartar a sus alumnos sino todo lo contrario, potenciar su libertad para alcanzar metas fructíferas; iniciativa, riesgo, placer, sorpresa, son términos estrechamente asociados a la producción plástica, porque esta materia debe permitir mediante la experimentación un continuo descubrimiento. Teniendo en cuenta que aunque Visual y Plástica se ejercite mediante la práctica, dando forma a diferentes materiales, trabaja lo inmaterial -o al menos no tangible-, su principal fin no son las producciones, sino todo aquello que sucede durante el proceso de proyección y elaboración.

Otra condición que fomenta que la Educación Artística sea un medio perfecto para desarrollar la creatividad es que emplea un lenguaje universal como la imagen. Que emana de la propia condición humana y que por tanto es fácilmente legible por personas de diferentes edades, culturas y cronologías. Muestra evidente son las pinturas rupestres, que presentes en todos los continentes[5], demuestran lo natural que es para el ser humano expresarse plásticamente. Asimismo podemos comprobar lo accesible que es también como espectadores, pues cualquiera de nosotros, puede interpretar con bastante acierto la mayoría de estas representaciones, estando pintadas por personas tan alejadas de nosotros. Esto mismo queda reflejado en la teoría de la *formulación* (Stern, 2008), según la cual todos los niños comparten un código universal de representación. Y como afirma Spravkin (1998): "La existencia de distintos lenguajes confirma la necesidad del ser humano de comunicar de distintas maneras. Esto significa en la práctica que ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. Y la educación no puede darse el lujo de prescindir de ninguna de ellas".

El lenguaje plástico no está férreamente reglado, influyendo -como mucho- variantes culturales, permitiendo que el alumno desarrolle según su propio criterio las soluciones básicas que construyan su lenguaje, basándose también en la observación de sus compañeros, que brinda la posibilidad de comparar y ampliar los esquemas propios, enriqueciendo así su experiencia.

Educación Visual y Plástica es una materia donde el alumno es el protagonista, es él el que da forma y vida a la asignatura, y aunque el fruto de lo aprendido no tenga un reflejo inmediato ni un uso concreto, su beneficio afecta a toda la persona. Además es un medio que es una respuesta natural del ser humano, el dibujo interesa de manera espontánea a todos los niños, es más, coincide el periodo donde empezamos a garabatear con la formación de los primeros recuerdos, adelantándose a la lectura e incluso al habla, siendo una de las señales de nuestra aproximación al mundo consciente.

El componente lúdico de las metodologías empleadas en Educación Artística, permite que los alumnos sean más receptivos, siendo además un área donde la mayoría de sus saberes se aprenden de forma inconsciente, mediante la lógica experimental y constructiva, comprobando el principio de la acción-efecto. En la infancia crear y jugar son términos estrechamente ligados, porque una aproximación lúdica favorece la creatividad (Bruner,1975), "se empieza jugando y se termina creando" escribe (Romo, 2007), siempre y cuando este espíritu lúdico se haya mantenido en el tiempo. Puesto que "la via normal de l´adquisició no és de cap manera l´observació, l´explicació i la demostració, procés essencial de l´Escola, sinó el Tempteig experimental, que és la manera de procedir natural i universal"[6] (Freinet, 2007).
Ésto lo permite a la perfección la Educación Visual y Plástica, que está basada en la

5 En Francia y España se conservan obras con más de treinta mil años de antigüedad que pueden ser leídas por cualquiera de nosotros de forma natural

6 Invariante pedagógica nº11.

interacción, con los materiales, el entorno, la sociedad, los compañeros e incluso con uno mismo. Favoreciendo el desarrollo de la percepción, Lowenfeld y Brittain (1980) defendían que “el hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oir, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. Por tanto el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero salvo en las artes, los sentidos parecen destinados a que se los ignore”. Asimismo nos parece muy interesante el enfoque que adopta Menchen (2014, p.82) sobre el desarrollo de los sentidos, extendiéndolos más allá de los cinco tradicionales, proponiendo también el sentido común y todos aquellos que nos conducen a las *corazonadas*, teniendo la capacidad de prefigurar respuestas de forma latente a través de la intuición.
Aun así, la educación Visual y Plástica debe promover siempre la reflexión -aunque sea desde el pragmatismo del subconsciente-, puesto que “la actividad artística [escribe Arnheim] es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados. (...) Una persona que pinta, compone o danza, piensa con sus sentidos” (Marín, 2003). Y este pensamiento no es especulativo, sino basado en la acción.
Además no solo existe el pensamiento verbal o matemático, siendo el campo de Visual y Plástica el medio perfecto para desarrollar el pensamiento creativo, poniendo en juego nuestras capacidades kinestésicas, y por tanto, como escribía Read (1970) es crucial permitir la educación de “los instintos en lugar de suprimirlos”, porque sentir también es pensar, aunque de forma inconsciente.

La forma primordial de adentrarse en la materia es mediante el aprendizaje autónomo, que favorece el riesgo, potenciando la iniciativa y reforzando la seguridad en uno mismo, permitiendo tomar decisiones y experimentar sus consecuencias, posibilitando el pensamiento reflexivo. Sin embargo, tampoco debemos pretender que exista una justificación de todo lo realizado, pues lo accidental también participa en las expresiones plásticas y un exceso de querer que todo tenga sentido y significado lastra la producción, coartando la libertad de ejecución. Tendencia muy arraigada en parte del alumnado acostumbrado a la enseñanza tradicional, que necesita dar sentido a todo, racionalizarlo, evitando dejar aflorar -por poco que sea- una carga de sensibilidad.

La mayoría -por no decir la práctica totalidad- de los aprendizajes de la Educación Visual y Plástica se producen durante la proyección y el proceso de elaboración, por tanto, debemos potenciar estos momentos, primándolos sobre el producto final. Un ejemplo extremo se produce en algunas escuelas donde dedican las horas de Plástica a producir manualidades para decorar sus clases, fabricar regalos -ceniceros para el día del padre, por ejemplo-,... . Lowenfeld y Brittain (2008) diferenciaron perfectamente la diferencia entre la educación artística y las bellas artes, centrándose los primeros en el *proceso* y los segundos en el *producto* -la obra de arte-. El objetivo de la Educación Visual y Plástica no es producir obras, sino favorecer y respaldar el desarrollo del individuo.
Posibilitando una metodología que da cabida a “la necesidad y el impulso característicos de la criatura viva. [Permitiendo a su vez que] la intervención de la consciencia añada regulación, capacidad de selección y redisposición” (Dewey, 2008), puesto que la Educación Visual y Plástica debe ser una herramienta para construir

conocimiento. Dotando de mayor relevancia al proceso facilitamos que los alumnos tomen riesgos, que no sientan la necesidad de buscar el resultado fácil, por miedo a equivocarse o a no alcanzar los resultados deseados, facilitando -dentro de lo posible- que el desarrollo se produzca a velocidades diferentes y de manera dispar, sin que todos los alumnos deban mantener ni el mismo ritmo, ni un mismo proceso de trabajo.

Pese prevalecer el proceso sobre el producto, es importante cerrar el círculo, concluir las creaciones para comprobar la consecuencia de todas las acciones y decisiones que se han tomado durante toda su elaboración, valorando de manera reflexiva el propio proceso, teniendo en cuenta los objetivos con los que se partía, observando el trabajo del resto del grupo, etc. . Asimismo como apunta Dewey (2008), es crucial porque solo así se “integra, dentro de la corriente general de la experiencia”, y es entonces cuando ésta adquiere valor como tal.

El proceso puede desarrollarse en grupo, hecho motivador que permite la interacción y el debate entre sus componentes, o de forma individual, favoreciendo una elaboración más introvertida pero que refuerza el autoconocimiento y posibilita una expresión sincera y directa.
Además los diferentes trabajos pueden realizarse mediante diversas metodologías, no es lo mismo plantear actividades sueltas e inconexas, relacionadas -por ejemplo- con los distintos acontecimientos que marca el calendario escolar, que plantear proyectos o talleres entrelazados, a partir de los propios intereses de los alumnos. Estableciendo una metodología dinámica que evite un desarrollo rutinario de la asignatura, evitando las imposiciones, permitiendo que la actividad se adapte a cada alumno y no al revés, pues la educación debe estar centrada en el educando.

Pero el proceso por sí solo, apenas aporta nada, siendo solo significativo si está cargado de sentido. Si el planteamiento inicial no es el adecuado -excesivamente pautado o basado en la ornamentación- la experiencia no será fructífera educativamente. Una de las claves de la Educación Visual y Plástica es que promueve la creación por encima de la simple producción, porque en la primera intervienen valores estéticos y comunicativos, además de la mera elaboración. Pero además de la capacidad de conectar, crear también debe suponer pensar y actuar de forma divergente, logrando como apuntan Fortuny y Leal (1990) “construir una cosa diferent i nova respecte dels models existents”.

De Bono (1994) considera que cuando miramos a nuestro alrededor solo estamos preparados para percibirlo en función a nuestras pautas previas, porque el cerebro solo es capaz de ver lo que conoce. Por eso promoviendo el aprendizaje creativo a partir de la educación artística podemos romper la zona de confort de los alumnos y permitirles descubrir nuevos horizontes, construyendo conocimientos nuevos y reformulando los ya adquiridos. Paul Klee (1999) ya afirmó que “el arte no reproduce lo visible, sino que hace que una cosa sea visible”.

CONCLUSIONES

Aunque la creatividad está asociada exclusivamente con la capacidad artística[7], no es cosa solo de genios, pues como en todo hay categorías y personas que destacan por su excelencia, pero el pensamiento creativo -en mayor o menor media- nos pertenece a todos y por tanto es plural. Csikszentmihaly (1998) señala que "los individuos creativos destacan por su capacidad para adaptarse a casi cualquier situación y para arreglárselas con lo que está a mano para alcanzar sus objetivos", lo cual puede extrapolarse perfectamente a los niños de infantil, que debido a su falta de referentes -costumbres, convenciones...- descubren el mundo y solucionan numerosas situaciones aplicando el pensamiento creativo de forma espontánea; cualquiera de nosotros lo aplica de manera natural, porque es un mecanismo básico de nuestro pensamiento que combina la intuición con los saberes, siendo la Educación Plástica el medio idóneo para desarrollar la praxis creativa. Ya que posibilita el pensamiento divergente, que permite alcanzar una solución no convenida, en contraposición con otras áreas donde se aplica el pensamiento convergente, basado en resolver racionalmente problemas que solo permiten una solución válida. Visual y Plástica ofrece la posibilidad de plantear retos abiertos, que los alumnos deben solucionar sin apenas pautas -sugerencias, como mucho-, que existan múltiples resultados aptos y donde lo mecánico sea secundario. Primando la originalidad, obligándoles -mediante la propia naturaleza del reto- a que ideen el proyecto con fluidez y flexibilidad de pensamiento, adaptando, transformando y descartando diversas posibilidades a medida que éste avanza, desarrollando múltiples respuestas para seleccionar las más conveniente, evitando el conformismo y el inmovilismo. Reforzando también su capacidad de redefinición, que les permite encontrar usos, funciones o aplicaciones diferentes a las habituales.

Además mediante el desarrollo de la creatividad fomentamos la imaginación, que no solo está relacionada con la fantasía, pues en la cuarta acepción del diccionario de la RAE, aparece definida como "facilidad para formar ideas, proyectos, etc, nuevos", es decir originales.

REFERENCIAS

Alsina, P.; Maravillas, D.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.

Belver, M.; Ullán, A.M. (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú.

Bono, E. de (1986). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.

Bono, E. de (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

7 Pese a que si se pregunta por personas creativas, generalmente se piense en artistas.

Ferreiro, R. (2006). El papel de grupo en la creatividad. En Torre, S. de la; y Violant, V. (ed.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza.* Málaga: Aljibe. pp.521-529.

Fortuny, J.; Leal, A. (1990). Mecanismes de la imaginació creadora des del punt de vista operatori. En Alza, K.; Colomer, J.; Puig, T. (coord.) *Art i Expressió a l´Escola*. Barcelona: Universitat de Barcelona; Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Vic: Estudis Universitaris de Vic.

Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común; Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

Freinet, C. (2007). *Per l´escola del poble*. Vic: Eumo.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* Barcelona: Paidós.

Guilford, J.P. (1994). La creatividad: pasado presente y futuro. En Strom, R.D. (comp.), *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En Herrán, A. de la; Paredes, J. (coord.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill, pp.151-176.

Klee, P. (1999). *Confesión creativa*. en *Escritos de arte de vanguardia: 1900-1945*. Madrid: Akal.

Logan, L.M.; y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

Lowenfeld, V.; Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lowenfeld, V.; Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Menchen, F. (2014). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.

Read, H. (1970). *Arte y sociedad*. Barcelona: Península.

Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Bronce.

Solar, M.I. (2006). Creatividad en la enseñanza universitaria. En Torre, S. de la; Violant,

V. (ed.), Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la enseñanza. Málaga: Aljibe. pp.275-283.

Spravkin, M. (1998). *Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*. En *Artes y escuela*. Barcelona: Paidós.

Stern, A. (2008). *Del Dibujo Infantil a la Semiología de la Expresión*. Valencia: Carena.

Torre, S. de la (2011). *La adversidad esconde un tesoro. Otra manera de ver la adversidad y la vida*. Sevilla: Círculo Rojo.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MORAL Y ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN SU FORMACIÓN INICIAL

Eje temático:
2. Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?
Autoras:
Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez González
M.C. Jacqueline López Covarrubias

Resumen

La presente investigación de tipo descriptivo transversal de corte cuantitativo-cualitativo tiene como propósito conocer las características que guarda el desarrollo de la competencia moral y ética de los estudiantes en su formación inicial docente, así como de identificar el nivel de desarrollo de éstos mismo a través de la teoría de Kohlberg, para lo cual se adaptó y aplicó el DIT (Defining Issues Test) a un grupo de estudiantes normalistas de los semestres 2º y 8º de las diferentes especialidades de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza México, durante el ciclo escolar 2011-2012. Los resultados muestran que el desarrollo moral de los estudiantes normalistas se encuentra en el nivel de Pos – convencional y convencional en los estadios 4 y 5, en relación a la percepción que tienen los mismos en relación a la educación recibida en la institución y su influencia en el desarrollo de competencias docentes y el logro del perfil de egreso la mayoría refieren que lo han desarrollado.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito conocer las características que guarda el desarrollo de la competencia moral y ética de los estudiantes en su formación inicial docente, así como de identificar el nivel de desarrollo de éstos mismo a través de la teoría de Kohlberg, se adaptó y aplicó el DIT a un grupo de estudiantes normalistas, se procesó la información y se muestran resultados.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila
Saltillo, Coahuila, México.
Correo electrónico: lupirdzglz@hotmail.com y jlctecuk@hotmail.com

Introducción

El papel del docente en todos los niveles educativos es de fundamental importancia, por lo que se hace trascendental investigar sobre las diferentes competencias de los docentes en formación, con el propósito de analizar las características y niveles de desarrollo que éstos guardan. La presente investigación tiene como propósito explorar cómo se desarrolla la competencia moral y ética de los estudiantes normalistas en su formación inicial.

De acuerdo al propósito se planteó la interrogante: ¿cómo se desarrolla la competencia moral y ética de los estudiantes normalistas en su formación inicial? La investigación se desarrolló en una institución de educación superior de corte público del norte de México con un grupo de 60 estudiantes normalistas de 2º y 8º semestres de las diferentes especialidades que ofrece la institución, durante el ciclo escolar 2011-2012 La investigación se basa en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, utilizando los dilemas morales como base de análisis. Esta investigación es relevante en tanto proporcionará elementos de análisis para el diseño y aplicación de diferentes estrategias en busca del desarrollo de las competencias docentes y el logro del perfil de egreso del estudiante normalista.

Desarrollo

La investigación se desarrolló en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza, con una población de 452 estudiantes de las licenciaturas de: español, matemáticas, formación cívica y ética, inglés e historia de la modalidad escolarizada, la muestra se conformó con 60 estudiantes normalistas de 2º y 8º semestres, procedentes predominantemente del municipio de Saltillo, Coahuila; sus edades fluctúan entre los 18 años y los 52 años con una media de edad de 24 años; de ambos sexos y en su mayoría se dedican a estudiar y un bajo porcentaje trabaja en el sistema educativo.

La investigación se realizó por medio de la adaptación y aplicación del DIT (Defining Issues Test). El método de investigación fue de tipo descriptivo transversal en un tiempo y momento definidos de corte cuantitativo-cualitativo considerando los tipos de instrumentos en donde se buscó la validez, la confiabilidad y la utilidad de los mismos Méndez, H. y Valenzuela, J. R. (2008); así como las entrevistas y las estrategias de procesamiento de la información utilizando escala nominal y ordinal bajo el programa estadístico Statistical Package for Social Sciencies (SPSS) versión 16. Empleando estadística descriptiva y correlacional.

La técnica de recolección de datos fue la aplicación de cuestionarios a través de la encuesta. El cuestionario original de James Rest consta de seis dilemas: “Heinz y la medicina”, “El prófugo”, “Webster y el mecánico”, “El dilema del doctor”, “La ocupación de los estudiantes” y “El periódico”, este cuestionario fue construido para medir el nivel

de desarrollo moral de las personas que están en la edades entre 14 años y la adultez, donde se espera que la persona evaluada, emita un juicio sobre lo que haría en esa situación.

En el caso de la presente investigación, se aplicó una versión adaptada de tres de las historias: las de Heinz, el prófugo, La ocupación de los estudiantes y La eutanasia, esta última tomada de la versión abreviada del DIT en español, utilizando la escala de Likert

El segundo instrumento constó de 25 preguntas divididas en dos secciones, la primer fue en relación a la medida que predominaba en su actuar las ideas descritas en la resolución de problemas y la segunda fue en relación a la formación Inicial que recibían; Se consideró una escala centesimal en donde 0 era no predomina y 100 era predomina totalmente y en qué medida estaba de acuerdo o en desacuerdo con las ideas planteadas en la segunda sección del instrumento.

La prueba piloto se aplicó a cinco sujetos, dos del género femenino y tres del género masculino de las cinco especialidades que se ofrecen en la institución (inglés, matemáticas, español, historia y formación cívica y ética) todos ellos del segundo semestre.

Después del rediseño de los instrumentos; se procedió a la aplicación de los mismos a la población muestra. La cual se realizó en dos momentos, en un primer momento se aplicó el instrumento de dilemas morales, y en un segundo momento se aplicó el cuestionario de análisis de situaciones específicas.

Para la captura y análisis de datos se diseñó una base de datos en el programa Excel se procesaron a través del programa estadístico SPSS en donde se trabajó con la estadísticas descriptivas para variables analizando frecuencias y porcentajes, promedios, desviación estándar, mínimo y máximo, media de medias, mediana, moda, así mismo se analizó la información a través de la Prueba-T (T-Test) para dos grupos independientes esto con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre dos grupos de participantes; y se corrió el análisis de correlaciones con el propósito de determinar si existía alguna relación o asociación entre diversas variables de interés.

Cortina Adela (1997, p. 116-117) nos aclara que La ética es filosofía moral, es decir, aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre el hecho innegable de que exista una dimensión en los hombres llamada “moral” […] la ética tiene por objeto el fenómeno de la moralidad, e intenta desentrañar en qué consiste y si hay razones para que exista: le preocupan, pues su conceptualización y fundamentación.

Los juicios morales poseen ciertos rasgos distintivos que les dan su carácter de juicio moral. Primero, son juicios de valor, no de hecho; segundo, son juicios sociales, juicios que involucran a personas; tercero, son prescriptivos o juicios normativos, juicios sobre el deber, sobre derechos y responsabilidad, más que juicios de valores o preferencias.
Si la moral y la ética estarán intrínsecamente relacionadas con el actuar del hombre, es fundamental investigar sobre las características del desarrollo moral y ético de los profesionales de la educación quienes representan modelos a seguir por los estudiantes de todos los niveles educativos.

En el plano internacional Torres, R. (2011) menciona que Egea (2011) afirma que la formación de valores en los niños y jóvenes constituye una de las misiones fundamentales del Ministerio de Educación; el profesor debe ser capaz de motivar a cada uno de sus alumnos para que participe, proponga, sugiera, y comparta ideas, así mismo, deben desarrollar en cada uno de sus alumnos una posición reflexiva y activa ante la sociedad. Destacó además, como hay que continuar fortaleciendo el conocimiento sobre la ética que debe tener un profesor.

Considerando la relevancia de la educación en valores debido su impacto en la vida social, es importante dar respuesta a la interrogante de investigación: ¿cómo se desarrolla la competencia moral y ética de los estudiantes normalistas en su formación inicial?.

El estudio tiene como marco contextual las instalaciones de una escuela pública de educación superior del norte del país. La institución en cuestión, está organizada en tres modalidades, la modalidad escolarizada la modalidad mixta y la división de estudios de posgrado.

La investigación se realizó con estudiantes de la modalidad escolarizada, en ella se ofrecen las licenciaturas de: español, matemáticas, formación cívica y ética, inglés e historia. La población que asiste a la institución está conformada por 452 estudiantes de los cuales 214 conforman los semestres 2º y 8º de las diferentes especialidades y 60 sujetos integraron la muestra del presente trabajo.

A través de la investigación se plantearon los siguientes objetivos:
Objetivo general: Analizar las características del desarrollo la competencia moral y ética de los estudiantes normalistas en su formación inicial por medio de la adaptación y aplicación del DIT y la encuesta y alumnos.

Objetivos específicos: Identificar el nivel de desarrollo de la competencia moral y ética de los estudiantes normalistas en su formación inicial a través de la aplicación de instrumentos de acuerdo a la teoría de Kohlberg.
Definir las diferentes características que se manifiestan en el desarrollo de la competencia moral y ética de los estudiantes normalistas en su formación inicial.

Los docentes deben saber y estar preparados para mediar los aprendizajes fundamentales, el ser, hacer, conocer y convivir (UNESCO, 1996). En el caso específico del ser y convivir, urge encontrar las estrategias necesarias y adecuadas para generar estos aprendizajes, dada la impronta que tienen en el bienestar personal y ciudadano.

La educación básica en México está conformada por los niveles de educación inicial, prescolar primaria y secundaria, se torna de suma importancia cuidar la formación inicial de los docentes que laboran en dichos niveles educativos. Para efectos de la presente investigación se hace un análisis de las condiciones que guarda el desarrollo de la competencia “conciencia moral y ética” de los futuros docentes normalistas de educación superior quienes atenderán a los adolescentes de educación secundaria en diferentes escuelas del estado o el país.

Esta investigación se justifica porque hace aportes al saber científico considerando que da elementos de análisis para hacer cambios en la enseñanza aprendizaje de la formación inicial de los docentes, a través de ella se analizaron las características que guarda el desarrollo moral de los estudiantes normalistas en su formación inicial.
La investigación estuvo delimitada en el ciclo escolar 2011-2012 con estudiantes de los semestres 2º y 8º de una institución de educación superior del norte del país en las instalaciones de la misma.
Se tuvo como limitaciones el tiempo para la aplicación de los instrumentos debido a que era al final de semestre por tanto los docentes de la institución estaban en período de evaluaciones y se tenía poco tiempo para dedicarlo a la investigación.

Para efectos de la presente investigación se consideraron algunos conceptos que se presentan a continuación: Ética es el conjunto de principios, valores, costumbres y normas de conducta, adquiridos, asimilados y practicados de un modo estrictamente racional o consciente, esta se pregunta por que consideramos validos o no algunos pensamientos, auxiliándose de principios universales; para crear teorías que establecen y justifican el modo de vivir de las personas.

La materia prima con que trabaja la ética, entendida como filosofía moral, son los cánones morales existentes; los valores vigentes o deseables; los principios éticos; los deberes, las normas y las obligaciones; etc. Siendo la moral una serie de juicios que dan como resultado normas de comportamiento adquiridas por cada individuo que los delimita a los actos morales e inmorales, lo bueno y lo malo, su asimilación y práctica no depende de una actitud plenamente consciente o racional, sino principalmente, de un sentimiento de respeto a la autoridad moral de la que provienen.

La educación moral es un proceso de aprendizaje que permite a los individuos comprender, practicar e interesarse por los valores éticos fundamentales tales como el respeto, la justicia, la virtud cívica y la ciudadanía, y la responsabilidad por sí mismo y por el prójimo; para Robles, Ramos, Correa (2004) las bases de la educación moral se sustentan en la libertad de opinión y en la reflexión personal; no puede ser una imposición de modelos externos por tanto la labor debe conducir a la formación de la propia identidad moral, la cual solo se obtiene mediante el cultivo y la reflexión personal. Esto implica la vivencia de valores y la conciencia de actitudes que permitan el desarrollo integral.

Las competencias como tal; van más allá de los conocimientos, son operaciones mentales complejas como: relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo con saberes específicos.

A decir de Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007) el currículo plantea el desarrollo de diez áreas de competencias: Pensamiento sistemático, creativo y crítico, comunicación significativa y creativa, Interacción social efectiva ; autoestima personal y cognoscitiva, conciencia ética, sensibilidad estética, conciencia ambiental y de salubridad; conciencia histórica y cívica; habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo y sentido de trascendencia. Mismas que se desarrollan en diferentes etapas de la vida.

En referencia a la conciencia y la decisión moral de las competencias afectivo-emocionales mencionadas con anterioridad Wallach, Allen, Franklin (2011) describen

que ambas están relacionadas desde el punto de vista que la conciencia nos ayuda a simplificar las decisiones morales a unas decisiones más generales.
El desarrollo moral se puede considerar como el pase de un estadio al inmediatamente siguiente, donde la educación moral se convierte el estímulo de tal movimiento, esto básicamente mantiene que el alumno va aprendiendo y asumiendo conductas en función de que estas sean recompensadas o no.

Para el desarrollo de la investigación se hace necesario conocer las características de los niveles de desarrollo de la conciencia moral de acuerdo a autores como Cortina (1997), Klikauer (2001) y Pérez & Dussán (2009) que se presentan en la tabla número I.

Tabla I. *Niveles de desarrollo del juicio moral según la teoría de Kohlberg*

Nivel	Estadios	Descripción
Preconvencional	1. *Orientación hacia el castigo y la obediencia*.	Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas del a acción, sin tener en cuenta la intención. Enjuicia las cuestiones morales desde la perspectiva de los propios intereses, además prefiere seguir las normas establecidas para evitar el castigo.
	2. *Orientación hedonística ingenua*.	Considera que lo justo es lo que satisface a las propias necesidades y las de los demás; cuando satisface las propias necesidades. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, el otro lo hará por mí
Convencional	3. *Orientación hacia el "buen chico", "buena chica", busca* ganar aprobación	Enfoca las cuestiones morales de acuerdo con las normas, expectativas e intereses que convienen al "orden social establecido", lo que le gusta a los demás, lo que el grupo acepte, que suele plasmarse en los modelos sociales y en lo que hace la mayoría, por qué interesa ser aprobado por los demás, considera que lo justo es lo que es conforme a la norma y usos sociales.
	4. *Orientación hacia el mantenimiento del orden social*.	La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad establecida y presenta la conformidad con las normas vigentes y la justificación del orden social "tal cual esta". Hay que acatar las normas que están establecidas socialmente para proporcionar un bien general.
Pos - convencional: la autonomía moral	5. *Orientación hacia el "contrato social".*	Define lo justo en función de los derechos, valores reconocidos por toda la sociedad, de manera constitucional y democrática. Trata de reconocer los derechos humanos en la igualdad y el respeto por la dignidad personal de todos los seres humanos.
	6. *Orientación hacia el principio ético universal*.	La persona puede ir más allá del punto de vista establecido y utilitario para pensar en la perspectiva de principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Sigue principios que sirven a los intereses de una mayoría. ("el mayor bien para el mayor número posible").

En el entorno mexicano, las escuelas normales son instituciones de educación superior que tienen a su cargo la formación inicial de profesores para diferentes niveles educativos, donde los rasgos definidos en el perfil de egreso de la Escuela Normal en México se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Esto lo menciona Nucci y Narvaez (2008) en un ejemplo donde nos dice que la educación del carácter se verá reflejado en como el estudiante crecerá, en la que

además implica que este proceso no es “automático” sino un proceso donde estos códigos de conducta de la sociedad requieren ser adquiridos y cultivados.

En educación superior hay un sinfín de estudios e investigaciones realizadas, pero pocos los relacionados con competencias ciudadanas; entre los que encontramos: a Ezzatti (2011) quien efectúa un estudio en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), encontrando que: el perfil de razonamiento moral de los estudiantes, está en el nivel cuatro de acuerdo a Kohlberg es el que tiene la media de mayor valor, seguido del estadio tres; ambos en conjunto conforman el Nivel II de Razonamiento Moral Convencional.

Cómo piensan y cuáles son los valores de los universitarios mexicanos es un tema que Kepowis (2003) se propuso investigar en un grupo de estudiantes de la Universidad de Guanajuato con el objeto de conocer la concordancia entre los propósitos de formación universitaria y los valores personales y profesionales; encontrando una discrepancia importante entre los valores declarados en el proyecto universitario, y los asumidos por los estudiantes, demostrándose una diferencia entre los valores deseables y los asumidos como compromiso personal.

De acuerdo a los resultados se encuentra que: los sujetos encuestados se sitúan en el nivel pos-convencional de acuerdo a la escala de Kohlberg esto lo indican los resultados obtenidos en los reactivos que fueron evaluados con puntajes con valores de 80 a 100. Entre los que se hallan los reactivos 5 con un 61.6% (n=37), 6 con 68.3% (n=41), 7 con 81.7% (n=49), 11con 61.7% (n=37), 12 con 55.1% (n=33) y el 13 con 66.7% (n =40). (Ver anexo 1)

El 55.5 % de los estudiantes normalistas, opinan que la Escuela Normal promueve valores en sus estudiantes (reactivo 14-N= 33) en tanto que el 77.7% considera necesario que se impartan asignaturas sobre ética profesional en todas las especialidades de la Escuela Normal Superior del Estado (reactivo 15, N=45) (Ver anexo 2).

El 50% de los sujetos encuestados opinan que en la Escuela Normal se fomenta la ética en los estudiantes normalistas (reactivo 17, N= 30). Mientras que el 60 % (N= 36) de los estudiantes investigados consideran que la ética profesional se vincula de manera directa con la identidad institucional (reactivo 18). (Ver anexo 3).
Los estudiantes normalistas reconocen en un 85% (N=51, reactivo 19) el significado que su trabajo tiene para los alumnos de secundaria, en un 81.7% (N=49, reactivo 20) el significado que tiene para las familias de sus alumnos y en un 88.4% (N=53, reactivo 21) para la sociedad (Ver anexo 4).

Los sujetos investigados consideran que asumen en un 81.7% (N=49) como principios de su acción y de su relación con los alumnos, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia (reactivo 22). Con las madres y padres de familia en un 83.3% (N=50, reactivo 23) y en un 55.0% con sus colegas (N= 45, reactivo 24) (Ver anexo 5).

Dentro de la información recabada se encuentra que el 81.7% (N=49) opina que el estudiante normalista reconoce la importancia de la educación como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad (reactivo 25).

En el instrumento referido a los dilemas morales encontramos los siguientes resultados de acuerdo a las respuestas dadas:
En la historia de Heinz, la población investigada está en el nivel convencional, en tanto que en la historia del prófugo; los sujetos están en el nivel convencional. En el dilema de la eutanasia los sujetos se encuentran en el nivel convencional. Y por último en la ocupación de los estudiantes el nivel en que se encuentran los sujetos es el convencional.

En relación a las preguntas referidas al perfil de egreso el 86.31% (n= 52) opina que la Escuela Normal promueve valores en sus estudiantes, considerando que se vincula la ética profesional con la identidad institucional de los estudiantes normalistas, y reconocen el significado de su labor docente para sus estudiantes, ante la sociedad así como la importancia de la educación como componente esencial de una política basada en la democracia en la equidad y en la justicia.

Los sujetos encuestados reconocen la importancia de la ética profesional en la educación básica (81.7% n=49) y están de acuerdo en que el estudiante normalista asume como principios de su acción y de sus relaciones; los valores que la humildad han creado y consagrado a lo largo de la historia.
El 81.7% (N=49) de los sujetos está de acuerdo en que es necesario que se impartan asignaturas sobre ética profesional, sólo el 13.3% (N=8) opina que no.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados de la investigación y dando respuesta a la misma, se puede decir que los estudiantes normalistas en su formación inicial la mayoría se encuentra en el nivel convencional en el estadio 4 Orientación hacia el mantenimiento del orden social, en él: La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad establecida y presenta la conformidad con las normas vigentes y la justificación del orden social “tal cual esta”. Hay que acatar las normas que están establecidas socialmente para proporcionar un bien general.
De acuerdo a la teoría de Kohlberg el desarrollo de los estudiantes normalistas en su formación inicial en relación a la competencia moral y ética es acorde a la etapa de desarrollo que viven y a la edad cronológica. Y en relación al desarrollo del perfil de egreso se observa que en un 80% consideran que lo están desarrollando o lo tienen desarrollado, esto en relación a los resultados arrojados en el instrumento de investigación.
Es importante identificar la etapa de desarrollo moral de los estudiantes normalistas debido a que son y serán los docentes que atenderán a las futuras generaciones de adolescentes, serán su ejemplo lo que hace que se le dé importancia a su desarrollo personal; un aspecto importante a resaltar es la solicitud que hacen los estudiantes normalistas en cuanto a que se impartan asignaturas de orden ético en su formación inicial.
Esta investigación invita a realizarla en las diferentes instituciones de educación normal del estado y del país con el propósito de identificar la etapa de desarrollo moral y atender las necesidades de formación inicial de los estudiantes normalistas.

Bibliografía

- Barba, B y Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación educativa COMIE 10 (24): 67-92
- Cortina, A. (1997). El mundo de los valores: "Ética mínima" y educación. Bogotá: Códice: 116-117.
- Ezzatti, G. (2011). Desarrollo moral en la formación inicial docente como vía para la toma de decisiones que conduzcan al bien común. XII Congreso Internacional de Teorías de la Educación. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Gibbs, J (2003) Moral development and reality: beyond the theories of Kohlberg and Hoffman. California: Sage Publications, Inc.
- Kepowics, B. (2003). Valores en los estudiantes universitarios, un tema de muchas variaciones. Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios 1 (38): 48-56.
- Klikauer, T. (2001) Ethics of the ILO. Kohlberg´s universal moral development scale. Ramon Llull Journal of applied ethics 2011. Recuperado el 18 de marzo de 2012, de: http://www.rjae.org
- Matsuura, K. (2002). Prefacio en Muller, J. Non_violence in education (p.4). Paris, France: UNESCO
- Méndez, H. y Valenzuela, J. R. (2008). Medición [vídeo]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web: http://videouv.itesm.mx/ege/ed6005/cap2_08_08/index.htm
- Muñoz, G (2005). Reseña de "Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral" de B. Barba. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, Recuperado el 15 de marzo de 2012, de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55103210
- Nucci, L. & Narvaez, D. (2008). Handbook of moral and character education (1a). New York: Routledge.
- Pérez, I. y Dussán, M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad de El Rosario, en Colombia). Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado el 5 de junio de 2012, de: http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-perezolmos.html
- Robles, M. Ramos, M & Correa, A. (2004). Teoría y práctica de la educación moral [versión electrónica]. Revista educación en valores, 2:11-29
- Rodríguez, A. Ruiz, S., & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. Revista Educación y desarrollo social. 1(1) Recuperado el 16 de marzo de 2012 de http://www.umng.edu.co/docs/reveducacion/Vol1.No1/RevNo1vol1.Art10.pdf
- Romo, J. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en Bachilleres de Aguascalientes. [Versión electrónica]. Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE 10 (24): 43-66
- Suárez, G & Meza, J (2006) Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la Educación Superior. Revista de Investigación. 6(1): 131-139.
- Torres, R. (2011). Fomentan formación de valores en niños y adolescentes cubanos [en línea]. Televisión Camagüey (30/04/2011). Obtenido el 18 de Noviembre de 2012, desde: http://www.tvcamaguey.co.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1

1364%3Afomentan-formacion-de-valores-en-ninos-y-adolescentes-cubanos&catid=97%3APortada&Itemid=213

- Vargas, J. (2008). La formación de la conciencia moral en la Universidad Militar Nueva Granada. Revista Latinoamericana de Bioética. 9 (1): 76-87.
- Vargas, Z. (2004). Resumen en Ezzati, G. Desarrollo Moral En La Formación Inicial Docente Como Vía Para La Toma De Decisiones Que Conduzcan Al Bien Común (p.1). Santiago, Chile
- Wallach, W. Allen, C., & Franklin, S. (2011). Conciousness and ethics: artificially conscious moral agents. [versión electrónica]. International Journal of Machine Conciousness, 3(1): 177-192
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. Revista de Educación Laurus. 13. Recuperado el 16 de marzo de 2012, de redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76102308.pdf

Anexos.

Anexo 1.

Tabla 2. *Lo justo se ve a partir de los principios morales universales desde donde se pueden criticar las normas sociales.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	8	13.3	13.3	51.7
90	11	18.3	18.3	70.0
95	2	3.3	3.3	73.3
99	1	1.7	1.7	75.0
100	15	25.0	25.0	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 3. *Lo justo se define en función de los derechos, valores y contratos legales básicos reconocidos por toda la sociedad, de manera constitucional y democrática*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	11	18.3	18.3	50.0
90	12	20.0	20.0	70.0
100	18	30.0	30.0	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 4. *Se trata de reconocer los derechos humanos en la igualdad y el respeto por la dignidad personal de todos los seres humanos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
85	1	1.7	1.7	33.3
90	9	15.0	15.0	48.3
100	31	51.7	51.7	100.0

Total	**60**	**100.0**	**100.0**

Tabla 5. *Los problemas morales se deben resolver desde el enfoque de los principios morales universales*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	12	20.0	20.0	58.3
82	1	1.7	1.7	60.0
90	9	15.0	15.0	75.0
95	1	1.7	1.7	76.7
100	14	23.3	23.3	100.0
Total	**60**	**00.0**	**100.0**	

Tabla 6. *La legalidad se apoya, además, en cálculos racionales de utilidad social ("el mayor bien para el mayor número posible").*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	5	8.3	8.3	53.3
87	1	1.7	1.7	55.0
90	12	20.0	20.0	75.0
95	1	1.7	1.7	76.7
99	1	1.7	1.7	78.3
100	13	21.7	21.7	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 14. *La persona puede ir más allá del punto de vista establecido y utilitario para pensar en la perspectiva de principios éticos de justicia válidos para toda la humanidad.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	14	23.3	23.3	56.7
85	1	1.7	1.7	58.3
90	9	15.0	15.0	73.3
100	16	26.7	26.7	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Anexo 2.

Tabla 15. *La Escuela Normal Superior promueve valores en sus estudiantes.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	15	25.0	25.0	70.0
85	1	1.7	1.7	71.7
90	5	8.3	8.3	80.0
95	1	1.7	1.7	81.7
100	11	18.3	18.3	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 16. *Es necesario que se impartan asignaturas sobre ética profesional en todas las especialidades de la Escuela Normal Superior, indistinto a la especialidad.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	4	6.7	6.7	35.0
85	1	1.7	1.7	36.7
90	8	13.3	13.3	50.0
100	30	50.0	50.0	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Anexo 3.

Tabla 17. *En la Normal Superior se fomenta la ética en los estudiantes normalistas.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
60	3	5.0	5.0	40.0

70	6	10.0	10.0	50.0
80	10	16.7	16.7	66.7
90	12	20.0	20.0	86.7
100	8	13.3	13.3	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 18. *La ética profesional se vincula de manera directa con la identidad institucional de los estudiantes normalistas.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	6	10.0	10.0	50.0
89	1	1.7	1.7	51.7
90	17	28.3	28.3	80.0
100	12	20.0	20.0	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Anexo 4.

Tabla 19. *Como estudiante normalista usted reconoce, a partir de una valoración realista el significado que su trabajo tiene para los alumnos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	12	20.0	20.0	35.0
90	17	28.3	28.3	63.3
100	22	36.7	36.7	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 20. *Como estudiante normalista usted reconoce, a partir de una valoración realista el significado que su trabajo tiene para las familias de sus alumnos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	12	20.0	20.0	38.3
90	16	26.7	26.7	65.0
100	21	35.0	35.0	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 21. *Como estudiante normalista usted reconoce, a partir de una valoración realista el significado que su trabajo tiene para la sociedad.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	7	11.7	11.7	23.3
85	2	3.3	3.3	26.7
90	15	25.0	25.0	51.7
95	1	1.7	1.7	53.3
99	1	1.7	1.7	55.0
100	27	45.0	45.0	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Anexo 5.

Tabla 22. *Usted asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	8	13.3	13.3	31.7
85	1	1.7	1.7	33.3
90	17	28.3	28.3	61.7
95	1	1.7	1.7	63.3
100	22	36.7	36.7	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 23. *Usted asume como principios de su acción y de sus relaciones con las madres y padres de familia de sus alumnos, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	14	23.3	23.3	40.0
88	1	1.7	1.7	41.7
90	19	31.7	31.7	73.3
95	2	3.3	3.3	76.7
100	14	23.3	23.3	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Tabla 24. *Usted asume como principios de su acción y de sus relaciones con sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulativo
80	12	20.0	20.0	45.0
85	3	5.0	5.0	50.0
88	1	1.7	1.7	51.7
90	12	20.0	20.0	71.7
100	17	28.3	28.3	100.0
Total	**60**	**100.0**	**100.0**	

Maestra. Roxana Janet Sánchez Suárez

roxanasansua@hotmail.com

Maestra. Oralia Gabriela Palmares Villarreal

grisaskii@hotmail.com

Licenciado. Pablo Rolando de León Dávila

escuelaenred@hotmail.com

Maestro. Cuauhtémoc Ramírez Ayala

curaya05@gmail.com

Eje temático:

Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PLATAFORMAS EDUCATIVAS PARA FORTALECER LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Resumen:

Las Reforma Curricular de la Educación Normal, surge a raíz de uno de los principales objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, el cual establece que se deberán fortalecer las capacidades de los docentes para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, acordes con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente, y en congruencia con la Reforma Integral de la Educación Básica que establece que el centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante.

Es por eso que la presente investigación tiene como objetivo principal conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes de la Escuelas Normales de México en especial en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila de Zaragoza, así como el diseño e implementación de plataformas educativas para poder llevar a cabo diferentes proyectos institucionales donde participen los docentes e impacte en el desarrollo del perfil de egreso de nuestros estudiantes. Con la finalidad de alcanzar el objetivo planteado en el mismo; se seleccionaron dos instrumentos de investigación: la observación como instrumento cualitativo de recolección de datos y las encuestas, obteniendo como resultado que los maestros realizan poco uso de las TIC en su práctica docente, ya que los alumnos tienen un nivel más elevado en el manejo y conocimiento de éstas, por lo que se concluye que los docentes requieren de una capacitación y actualización constante.

Así como se muestra las acciones que como institución se han realizado para poder generar una cultura hacia el uso de la tecnología por parte de los docentes y las plataformas que se han diseñado para el beneficio del alumnado dentro de los proceso de evaluación, tutoría, diplomados en línea entre otros.

Desarrollo

En la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila hemos hecho desarrollos tecnológicos que permiten mejorar los logros educativos beneficiando a los alumnos de la institución y también a los egresados mediante su actualización en servicio y permitiendo la profesionalización de los docentes con capacitación para ellos.

En nuestra institución hemos comprendido que el desarrollo de software que integre tanto la parte administrativa como la académica con propuestas didácticas innovadoras permite impulsar los logros educativos cimentando en la estructura tecnológica de la escuela, todas las áreas de la escuela están debidamente engranadas proporcionando información que necesitan las otras y agilizando todo el proceso.

La plataforma principal de la escuela está a punto de llegar a un millón de entradas lo cual es reflejo del uso por la comunidad educativa pues cada entrada representa un mensaje, la subida de una tarea, el presentar un examen o el uso de cualquiera de los muchos servicios que presta la plataforma, sumando además los recientes logros en poner la plataforma accesible desde teléfonos celulares y tabletas que ahora permiten el uso académico en los mismos salones sin tener que pasar forzosamente a un centro de cómputo.

La comunidad educativa está integrada por docentes que no fueron formados en el uso de la tecnología, es por eso que el desarrollo tecnológico se ha ido dando poco a poco logrando la inclusión de los docentes a las TIC para poder mejorar su práctica docente y hacer eficiente los procesos académicos que debe de realizar.
Ha sido una tarea larga y difícil ya que nos enfrentamos a la renuencia de algunos docentes hacia el uso de la tecnología, pero hoy por hoy podemos decir que cada día se suman más docentes al uso de la plataforma en los diferentes aspectos académicos. Por otra parte tenemos a los alumnos, que forman parte de la generación del *milenio,* ellos trabajan sin ninguna dificultad utilizando las TIC, realizando objetos de aprendizaje enfocados al nivel de preescolar y promoviendo la inclusión de éstos pequeños durante las jornadas de práctica que se realizan en los jardines de niños.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y a la creación de entornos virtuales de aprendizaje nos dan la posibilidad de romper las barreras espacio temporales que existen en las aulas tradicionales y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo. Según López (2007)

Es por eso que esto se convierte en una situación problemática o dicho de otra forma, un área de oportunidad, es el hecho de que posiblemente se están desaprovechando las potencialidades que tienen las TIC para la mejora de la práctica docente, la construcción y difusión del conocimiento. El objetivo general es conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes, tomando como Objetivos específicos los siguientes:

a. Determinar el acceso que tienen los docentes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
b. Determinar la frecuencia de uso de las TIC por parte de los docentes.
c. Determinar en qué medida los docentes de la Institución, conocen y usan la plataforma ENEP digital.
d. Determinar cuál es el nivel de aplicación práctica de las TIC en:

1. Comunicación con estudiantes.
2. Tutoría
3. Asesoría académica
4. Evaluación de estudiantes.
5. Envío del contenido.
6. Trabajo colaborativo.
7. Diplomados

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunado a otras innovaciones pedagógicas, curriculares y de organización y gestión escolar, permiten mejorar la práctica de los docentes, incidiendo en la calidad del sistema educativo. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que su incorporación a este proceso tenga un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico, de apoyo al logro de competencias profesionales y genéricas de los futuros docentes de educación básica y no se limite a una simple formación tecnológica de carácter instrumental.

Además de que el Plan de estudios de la licenciatura se divide en 5 trayectos formativos y uno de ellos es el trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación el cual se compone de 7 cursos que integran

actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga de 4 horas semanales y un valor de 4.5 créditos académicos cada uno. (SEP, 2012).

Estos cursos han permitido que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos a través de las TIC. Por eso es de suma importancia que los docentes estén a la vanguardia en cuanto es el uso de la tecnología en las prácticas educativas que brinden en las instituciones de educación superior.

Al realizar esta investigación se encontró el cómo y por qué suceden las cosas, analizando unidades morales y sus diferencias. De igual manera se profundizó en las subjetividades para poder formular interpretaciones, sin formular leyes sino la comprensión de un fenómeno particular; la construcción o desarrollo de teoría y de conceptos son el resultado de la investigación, la cual fue abierta y flexible ya que permitió el seguimiento de nuevas líneas de investigación y la recogida de datos adicionales a medida que nuevas ideas van surgiendo durante el proceso investigativo y ofrece una oportunidad mucho mayor para estudiar los procesos que tienen lugar en la vida social.

Podemos decir que esta investigación que consideramos fue aplicada, ya que esta se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica.

A través de la investigación no permitió analizar las necesidades que como docentes tenemos en la institución y así poder generar soluciones a las áreas de oportunidad encontradas y de esta manera mejorar la práctica docente, la cual se realizó bajo un enfoque mixto, el cual reconoce el valor del conocimiento como algo que se ha construido de medios cualitativos, tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos fácticos del mundo en el que vive la gente.

Se seleccionaron dos instrumentos de investigación, los cuales se describirán a continuación: La observación como instrumento (cualitativo) de recolección de datos es una fuente de información primaria, consiste en seleccionar un espacio estratégico donde sea posible observar directamente a nuestros informantes, fue necesario elaborar, previo a la observación, una lista de indicadores o aspectos a identificar, se elaboró una ficha de observación áulica que tuvo como propósito conocer el uso que les dan a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su práctica los docentes formadores de docentes en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Además, en la institución tenemos la oportunidad de realizar la observación docente entre pares, para asistir a una sesión de clases con el propósito de descubrir nuestras fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de la práctica educativa. Las encuestas son un instrumento de medición que utiliza cuestionarios de tipo estructurados, es decir de preguntas cerradas u opciones de respuesta. A diferencia de la entrevista la encuesta es una técnica de recolección sistemática de datos, cuyas respuestas son de tipo cuantitativo pues no exigen un alto grado de interpretación en la profundidad de sus significados.

El cuestionario se utilizó como instrumento fundamental por sus características de alto alcance a la hora de realizar una encuesta. Tomando en cuenta el objetivo del estudio, se identificó que el cuestionario era un instrumento que se adaptaba a las necesidades de la investigación, dado que permiten estandarizar y uniformar el recabado de la información, cuyas respuestas cuentan con un banco de datos, además de ser preguntas de fácil codificación y pueden utilizarse para medir datos predominantemente cuantitativos y con el propósito de comprobar la información obtenida mediante el instrumento aplicado en la observación. Así mismo, su realización se facilitó al aplicarlas a través de la plataforma ENEP digital, permitiendo, con los resultados obtenidos, implementar estrategias que motiven y que sean de interés para los docentes a través de cursos de actualización y capacitación que les permita a valorar la importancia del uso de las TIC como medio didáctico para mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo permitirá que los recursos con los que cuenta la Institución sean utilizados de manera continua, sistemática, adecuada y oportuna.

Gracias a los resultados obtenidos de esta investigación, donde sin duda la implementación de las TIC en las actividades de enseñanza aprendizaje no se realizaban de esta manera se realizaron las siguientes recomendaciones:

• Aumentar el acceso y uso frecuente de las TIC por parte de los docentes estudiados con respecto a las diferentes herramientas tecnológicas de acuerdo a las características de su curso.

• Favorecer la capacitación y acceso de los docentes a la plataforma ENEP digital y otras, que le permitan tener posibilidades de programar actividades sistemáticas con sus alumnos y además tener acceso a las diversas opciones de capacitación gratuita que dispone este tipo de herramientas.

Motivar institucionalmente a los docentes a usar TIC en su práctica académica para comunicación con alumnos, evaluación, planificación, trabajo colaborativo, entre otros, así provechar la actitud mostrada por los docentes y favorecer un plan que propicie el desarrollo de las potencialidades de los docentes en el campo de las TIC aplicadas a la educación y propiciar una jornada de capacitación institucional, previa realización de diagnóstico de necesidades de actualización y formación. Esta labor requerirá de un plan que se lleve a cabo sistemáticamente y que involucre tanto a los docentes como a los directivos.

Dentro de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila se han hecho desarrollos tecnológicos que permiten mejorar los logros educativos beneficiando a los alumnos de la institución y también a los egresados mediante su actualización en servicio y permitiendo la profesionalización de los docentes con capacitación para ellos. La plataforma principal de la escuela está a punto de llegar a un millón de entradas lo cual es reflejo del uso por la comunidad educativa pues cada entrada representa un mensaje, la subida de una tarea, el presentar un examen o el uso de cualquiera de los muchos servicios que presta la plataforma, sumando además los recientes logros en poner la plataforma accesible desde teléfonos celulares y tabletas que ahora permiten el uso académico en los mismos

salones sin tener que pasar forzosamente a un centro de cómputo, la plataforma educativa se divide en cuatro espacios y corre desde un servidor propio conectado a Internet mediante enlaces dedicados por fibra óptica, los espacios son:

Diplomado de Actualización Docente; el cual está dirigido a educadoras en servicio, donde tienen que hacer uso de la tecnología para poder leer, investigar, contestar exámenes de preparación, así como el uso de espacios tecnológicos que puedan servirles para aplicar al interior de las aulas con los niños de educación preescolar, logrando de esta manera la inclusión al lenguaje tecnológico y este se vea reflejado en su vida diaria y laboral.

Profesionalización docente; es importante que se maneje cursos de actualización y de introducción a las nuevas tecnologías para promover la inclusión de docentes que impacten en el desarrollo de habilidades tecnológicas a la población infantil que son atendidas por nuestra institución, dando respuesta a las necesidades actuales de la sociedad.

Curso Integral de Consolidación a las Habilidades; esta sirve para que las alumnas adquieran conocimientos para poder presentar su examen de oposición con el manejo de la tecnología

ENEP Digital; esta plataforma es una herramienta que le brinda al docente diferentes posibilidades de ayuda y trabajo para sistematizar sus funciones de manera eficiente, la implementación de esta plataforma ha ayudado a solventar la carencia del uso de las tecnologías, ya que el docente se familiariza con el manejo de las TIC en su vida académica y personal.

Características de la plataforma en página principal

La plataforma educativa cuenta con muchas de las características administrativas que tienen la mayoría de las que existen en el mercado, sin embargo en este documento resaltamos las que tienen mayor impacto en la parte inclusiva de los alumnos con problemas económicos y con dificultades en su desempeño académico.

En la pantalla principal se incluyen algunos aspectos que permiten a la comunidad escolar tener información y acceder a algunos servicios como:

Divulgación de la filosofía institucional. El sistema visualiza al azar un tópico a la vez entre los que se incluyen misión, visión, valores, política de calidad, escudo, himno, organigrama, toda la normatividad institucional y el plan de desarrollo institucional.

Orientación médica es un apartado que se despliega de la forma semejante a un blog y que permite a los doctores de la escuela poner documentos, imágenes, presentaciones de PowerPoint e incrustar vídeos de Youtube con aspectos de interés de los estudiantes como cuestiones de nutrición, enfermedades, embarazo o cualquier otro tema importante.

Mensaje anónimo al director permite que los alumnos y maestros planteen problemáticas para que sean atendidas de forma oportuna.
Avisos de interés general como las calendarizaciones de exámenes institucionales o cualquier otro aspecto a difundir.

Realización de objetos de aprendizaje para su uso en jornadas de práctica.

Los alumnos realizan en la escuela objetos de aprendizaje en la materia de computación utilizando diferentes recursos de apoyo como edición de imágenes, audio y vídeo, se agrega elementos interactivos para las áreas de evaluación en el cierre del objeto o para los menús para el usuario, también apoyan con gifs animados u otras herramientas digitales de la web.

Se pone especial énfasis en la utilización de ideas innovadoras que permitan usar las herramientas conocidas haciendo hincapié en agregar otras como realidad aumentada, juegos educativos en línea, materiales imprimibles, uso de hologramas, etc. Nuestros alumnos forman parte de la generación del *milenio, ya que* ellos trabajan sin ninguna dificultad utilizando las TIC, realizando objetos de aprendizaje enfocados al nivel de preescolar y promoviendo la inclusión de éstos pequeños durante las jornadas de práctica que se realizan en los jardines de niños. Una de las demandas sociales que debe de prever la educación es en cuanto al uso de tecnologías en un mundo globalizado, debido a que estas cada vez son más necesarias e indispensables para la vida diaria de las personas.

Es por eso que de acuerdo a la reforma educativa se ha dado énfasis a la aplicación de programas en donde las TIC se vean involucrados para favorecer competencias en los individuos y a su vez tengan las herramientas necesarias para hacer frente a la demanda social que se establece.

La Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila preocupada por la inclusión de los infantes hacia la tecnología ha brindado a las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar cursos y herramientas para elaborar diversas actividades y objetos de aprendizaje que de manera activa y significativa logren aprendizajes en los niños que tienen a su cargo durante las prácticas profesionales que realizan en los jardines de niños.

Sin duda esto es de gran importancia para la inclusión de los niños en el uso de las tecnologías, ya que nuestras alumnas utilizan estos recursos como medios para lograr aprendizajes significativos, logrando la motivación e interacciones de los niños de educación preescolar con la tecnología.

Estrategias que ayudan a los alumnos de la ENEP

Entre los apartados que benefician a los alumnos están:

Tutorías

Nuestra institución ha desarrollado procesos de tutoría académica que permiten la orientación y monitorean el desempeño de los estudiantes, mediante el uso del sociograma se puede verificar que los alumnos guarden relaciones personales no conflictivas y se puede intervenir en caso de ser necesario con apoyo psicológico o canalización al departamento médico en situaciones de problemas de salud.

Las acciones de tutorías incluyen:

Se designan tutores personalizados a pequeños grupos de aproximadamente 8 alumnos. Los tutores también pueden ser escogidos por los alumnos para tener mayor afinidad. El maestro tiene acceso a ver las calificaciones obtenidas por sus alumnos a tutorar además de los comentarios puestos por tutores de semestres anteriores.
En caso de detectarse problemáticas en el desempeño del alumno se llena un plan de acción tutorial en el que se define el problema detectado y se establece una estrategia a seguir. Si el problema fuera más serio se puede canalizar a especialistas para que el alumno reciba la atención requerida.

El sistema monitorea que los tutores de pequeños grupos estén entrando a llenar los planes de acción tutorial y que estén realizando su trabajo de acompañamiento en el desempeño académico de sus alumnos.
Se cuenta con una opción de sociograma que gráfica y visualiza las relaciones de los alumnos.

Departamento de evaluación

En la ENEP se ha estructurado un sistema de evaluación institucional que permite valorar los logros académicos de los alumnos y retroalimentar a los estudiantes en los cursos en los que el resultado no ha sido satisfactorio, asimismo el resultado se expresa en gráficas y concentrados generados automáticamente en tiempo real, todo esto permite a los directivos tener el poder de toma de decisiones para cuidar el resultado del logro de competencias tanto de cada curso como monitorear el logro en cada competencia del perfil de egreso de cada alumno en específico. También la plataforma apoya los procesos de evaluación docente y de evaluación institucional (calidad del servicio)

Dentro de las acciones de este departamento se incluye:

En la ENEP los exámenes son coordinados por el área de evaluación, se calendarizan en cada periodo parcial de entrega de calificaciones, los docentes que imparten los mismos cursos revisan y suben los reactivos a plataforma; cuentan con la posibilidad de usar un banco de reactivos que ha sido depurado tomando en cuenta la opinión de los estudiantes y el análisis de cada uno de ellos.

Los reactivos son vinculados a las competencias que evalúan del curso y estas a su vez se ligan a las competencias profesionales del perfil de egreso.

Cada uno de los maestros retroalimentan con sus grupos revisando y reafirmando los temas en base a los errores cometidos, el maestro puede ver el nombre de los alumnos que contestaron correcta o incorrectamente. Se puede ver el resultado de todos los exámenes por alumno mostrando el porcentaje de exámenes aprobados y promedio.
Para motivar a los alumnos se tiene un cuadro de honor generado por un concentrado de resultados con un promedio global de los alumnos de toda la institución.

La plataforma permite visualizar el logro de competencias del curso y a su vez del perfil de egreso con información detallada de los cursos que contribuyen para cada una de ellas.

Becas

Módulo para publicar la información concerniente a las becas disponibles para los alumnos como la Beca de Manutención Coahuila, PROBAPISS y Universitarias.

El sistema también permite enviar mensajes a los alumnos y tener un registro con comentarios de las situaciones especiales.

Por ello podemos concluir que los resultados en cuanto al manejo de las diferentes plataformas ha logrado la inclusión de los docentes, alumnos, egresadas y niños preescolares hacia el uso de las tecnologías, es importante ya que el acceso a la información de un medio tecnológico como ENEP digital ha permitido que el conocimiento esté disponible para la comunidad educativa, sin importar fronteras, idiomas ni pensamientos, por lo que es importante ahora asegurar que todas las personas puedan acceder a este conocimiento de manera equitativa ya que, esto, según lo ha mostrado la experiencia, puede ayudar a eliminar la desigualdad y el sub desarrollo.

Referencias Bibliográficas:

Camacho, F., San José Villacorta, C. (1998).Tecnologías de la Información en la educación. Madrid: Anaya Multimedia.

López De la Madrid, María Cristina, 2007, Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso, en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num7/pdfs/tic_educacion.pdf[Recuperado el 14/11/11] y Flores Guerrero, Katiuzka, 2008, "Las TIC en la Educación Superior de México. Políticas y acciones [Recuperado el 20/11/2012].

López González, Rocío, 2008, "Acceso, uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los estudiantes universitarios de la UNAM". [Recuperado el 29/11/2012].

López De La Madrid, M.C. (1998). Uso de las TIC en la educación superior de México, un estudio de caso. Recuperado de: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105

Malena Coronado, Penélope. (2013). Competencias y uso de las TIC por parte de los docentes: un análisis desde las principales Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de formadores en la República Dominicana (2009-2011). Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/35770

Maceiras, M. (2008) El espacio educativo de la posmodernidad. Revista INAFOCAM; República Dominicana, junio 2008, año 2, vol 4.

UMBral Científico y Entérese. (2010). Formato de artículo para las revistas. Umbral Científico, (16), 85-87. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30418644011

Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. Revista IIPSI, 11(1), 239-253. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747363

SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.

El perfil del egresado de la carrera de Contador Público del I.T. Cuautla acorde a las necesidades de la región.

EJE TEMÁTICO: Calidad y Curriculum ¿Qué es lo que se debería enseñar?

MA. Mónica Leticia Acosta Miranda[1], MAN. Celina Hiosilene Ocampo Ponce[2], MARH. Liliana Camacho Bandera[3]

RESUMEN.

El presente documento forma parte de los resultados de la investigación llevada a cabo por la Academia de Contador Público, para el diseño de la especialidad de CONSULTORÍA para la carrera de Contador Público que se oferta en el Instituto Tecnológico de Cuautla, trabajo realizado de acuerdo a los Lineamientos del Tecnológico Nacional de México, que marcan la actualización continua de las especialidades para cada una de las carreras que se imparten en sus planteles, considerando que:

"La especialidad es el espacio dentro de un plan de estudios, constituido por un conjunto de asignaturas diseñadas para la formación y desarrollo de competencias, que complementan la formación profesional de los estudiantes de las instituciones adscritas al TEcNM" (TecNM, 2015).

Por lo anterior, el diseño de la especialidad impacta en el perfil del egresado, para lo cual se hizo necesario considerar las necesidades en materia de recurso humano de los principales sectores de la región, ya que es ahí en donde participaran de forma activa nuestros estudiantes.

Partiendo de una investigación documental acerca de las tendencias en el área y una vez aplicadas encuestas y entrevistas se acordó ofertar, a partir del semestre Enero-junio 2017, con una vigencia de 2 años prorrogables a tres, la especialidad en Consultoría, dado que en nuestro país esta ha comenzado a adquirir relevancia en varios sectores productivos, aunque con carencia de estructuras, organización y profesionalismo. Algunos de los factores que generan la necesidad de consultores en las empresas son:

a) Inestable situación económica,
b) Una mala cultura empresarial, y
c) La falta de motivadores para el desarrollo de empresas consultoras

Para lograr el perfil de un consultor acorde a las necesidades de la región se ofrecerá una preparación tanto práctica como teórica, sustentada con los conocimientos adquiridos en las aulas y dentro de la vida profesional a través de la realización de prácticas profesionales.

[1] MA. Mónica Leticia Acosta Miranda**, (autor corresponsal),** docente de la carrera de Contador Público en el Instituto Tecnológico de Cuautla. Cuautla, Morelos. México. monycaacosta@yahoo.com.

[2] MAN. Celina Hiosilene Ocampo Ponce, docente de la carrera de Contador Público en el Instituto Tecnológico de Cuautla. Cuautla, Morelos. México. hiosy2010@live.com.mx.

[3] MARH: Liliana Camacho Bandera, docente de la carrera de Contador Público en el Instituto Tecnológico de Cuautla. Cuautla, Morelos. México. lili1623@hotmail.com.

Palabras clave: Perfil del egresado, Consultoría, especialidad, competencias.

INTRODUCCIÓN.

La Academia de Contador Público del Departamento de Ciencias Económico-Administrativas del Instituto Tecnológico de Cuautla, tiene la responsabilidad, de acuerdo a lo que marca el Manual de Lineamientos Académico-Administrativos del TecNM en su capítulo 19: Lineamiento para la integración de Especialidades, de definir la especialidad de la carrera como un espacio dentro del plan de estudios constituido por un conjunto de asignaturas, diseñadas bajo el Modelo de competencias, que complemente la formación profesional de los estudiantes de los Institutos Tecnológicos, y que al mismo tiempo sea la más acorde a las necesidades del entorno socioeconómico de la Región, de tal forma que nuestros egresados se incorporen prontamente al mercado laboral realizando actividades inherentes a su profesión que les permitan contribuir al desarrollo de la comunidad.

La especialidad en los planteles del Tecnológico Nacional de México debe estar integrada por asignaturas que atiendan aspectos predominantes y emergentes del quehacer profesional y que constituyan el complemento de la formación profesional, propiciando la comprensión, dominio y aplicación de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que respondan oportunamente a los requerimientos cambiantes en las demandas del entorno social y productivo.

La integración de asignaturas se realizó tomando en consideración aquellos contenidos que atienden aspectos predominantes y emergentes de la práctica profesional del Contador Público y que le permitan lograr un perfil de egreso acorde a las necesidades de la región, de tal manera que pueda desempeñarse como un asesor para las empresas y organismos, que propicien la comprensión, el dominio y la aplicación de diversos conocimientos que respondan con oportunidad a los requerimientos y cambios en las demandas del entorno social y productivo.

Las asignaturas del módulo de especialidad se integran a la retícula de la carrera de Contador Público a partir del 6º. Semestre una vez que los estudiantes cuentan con los conocimientos básicos de la Contaduría Pública, aportando competencias específicas que apoyen en la definición del perfil de egreso.

JUSTIFICACIÓN.

El fenómeno de la globalización económica, unido a la incorporación generalizada de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, ha intensificado el grado de competencia en los mercados ante las mayores exigencias de los clientes, cuya satisfacción se configura como la prioridad estratégica para garantizar la supervivencia empresarial.

Debido a la situación económica que vive el país, se ha generado la necesidad de buscar nuevas alternativas para producir recursos económicos y entre éstas se encuentra el permitir inversiones del extranjero, las cuales, producen, entre otras cosas, fuentes de trabajo para los mexicanos.

Esto ha ocasionado la llegada a la región Oriente del Estado de Morelos de empresas de diversos tipos que requieren de personal altamente calificado, creándose una alta demanda de Contadores Públicos.

En el año 2010 el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, llevó a cabo la reforma a los planes y programas de estudio del sistema, permitiendo estar acorde a las demandas del país. Esto originó que los Institutos Tecnológicos con base en estos nuevos planes de estudio, se vieran en la necesidad de redefinir las especialidades, iniciándose los trabajos de nuevos estudios socioeconómicos de las regiones.

El hecho de realizar una actividad profesional como la Contaduría Pública, conlleva el orientar a los clientes y empresas en el cumplimiento de sus obligaciones en los aspectos legales, tributarios, laborales, contables y de otro tipo. Por tanto se debe estar muy consciente de las responsabilidades que se asumen.

El personal del área de contabilidad, requiere saber cómo funcionan las transacciones, y el adecuado tratamiento contable y tributario. En este contexto, debe reconocer que las compras, ventas y la prestación de servicios tienen su origen en el aspecto legal, pero tiene que ver también el aspecto financiero y además, el aspecto tributario y contable.

De esta forma el personal contable, tiene que ser multidisciplinario, en vista que tiene que hacer las veces de Abogado, Financista, Tributarista y Contador; es decir: todo un reto. Debe responder a los retos que plantean la sociedad actual y sus clientes, adaptándose a sus necesidades y contribuyendo a su evolución, buscando ser capaces de prestar servicios eficientes, responsables y rentables.

Por lo anterior, es importante y necesario formar especialistas que contribuyan al desarrollo de las empresas, que les permita estar a la vanguardia tanto nacional como internacionalmente, que apoyen a las empresas en la toma de decisiones, logrando sus objetivos, mejora en diseños y procesos, control efectivo del personal a su cargo, capacitación del personal y mejoramiento de la eficiencia y seguridad de la empresa a través de la aplicación y cumplimiento de las normas y procesos.

METODOLOGÍA.

Con motivo de que la especialidad actual cumplió su vigencia de 3 años[4] de acuerdo a la normatividad aplicable para los Institutos Tecnológicos, la Academia de Contador Público se dio a la tarea de investigar las nuevas necesidades que el ámbito empresarial presenta en el área de la contaduría pública, diseñando y aplicando una encuesta a empresas de la región de diferentes sectores, con indicadores concretos relacionados con las habilidades y conocimientos que requieren de su personal, esto con la intención de definir el perfil de egreso de los alumnos.

La información obtenida fue graficada y analizada, obteniendo como resultado que la mayoría de los empresarios consideran como opción prioritaria, conforme a las exigencias actuales, la especialidad en Consultoría. De igual forma se realizó una investigación documental acerca de las tendencias tanto a nivel nacional como internacional del área. También se revisaron las ofertas de las instituciones de nivel superior de la región, tanto públicas como privadas. A partir de estos resultados, se tomó la decisión, al interior de la Academia, de aceptar y definir dicha especialidad y como aspecto principal, el perfil de egreso de nuestros alumnos.

[4] Lineamientos para la Integración de Especialidades. Versión 1.0. Planes de estudio 2009-2010. Tecnológico Nacional de México

MARCO TEÓRICO.

La consultoría es, en esencia, un servicio externo al que recurren las empresas con el fin de encontrar soluciones a uno o más de sus problemas. A continuación una ampliación del concepto basada en una breve revisión de literatura:

Ribeiro (p.7), citando a otros autores, expone que la consultoría es: La ayuda que presta un experto para resolver un problema empresarial, basándose en su experiencia, habilidad y oficio. La intervención planificada en una empresa con el objetivo de identificar los problemas existentes en su organización y de implantar las medidas que se consideren convenientes y adecuadas para su solución.

El servicio prestado por una persona o personas independientes y calificadas en la identificación e investigación de problemas relacionados con políticas, organización, procedimientos y métodos; recomendación de medidas apropiadas y prestación de asistencia en la aplicación de dichas recomendaciones.

Por su parte, *Quijano (p.49)* indica que la consultoría es un tipo de relación de ayuda establecida entre diferentes actores -el consultor y la organización- basada por un lado sobre los conocimientos, las habilidades y las acciones del consultor, y por otro sobre el conocimiento, la colaboración y la necesidad de la empresa-cliente.

La consultoría es la aplicación del conocimiento enfocada al medio empresarial público y privado, ofreciendo servicios de asesoría, auditoría, asistencia técnica, interventoría y veeduría[5], contribuyendo en la solución de problemas y buscando el desarrollo de la competitividad y el alto desempeño de las organizaciones.

Block (p.20) afirma que la meta o producto final de cualquier actividad de consultoría se denomina **intervención** y que esta se produce en dos variantes:

1. En un nivel, una intervención es cualquier cambio de índole estructural, política o de procedimiento en la línea de organización: un nuevo conjunto de medidas remunerativas, un nuevo proceso de información, un nuevo programa de seguridad.
2. El segundo tipo de intervención es el resultado final por el cual una o muchas personas en la línea de organización han aprendido algo nuevo. Quizás hayan aprendido qué normas dominan las reuniones de su staff, qué hacer para mantener a personal de un nivel más bajo en una posición altamente dependiente en la torna de decisiones, cómo comprometer a las personas de un modo más directo para fijar metas o cómo proceder para mejorar las evaluaciones del desempeño.

Ribeiro (p.51) apunta que la consultoría opera sobre la capacidad de aumentar la efectividad organizacional. El objetivo de la Consultoría es proporcionar a las empresas públicas y privadas los fundamentos, metodologías, herramientas y apoyo profesional especializado, soluciones orientadas al logro de un desarrollo integrado y armónico de las funciones organizacionales involucradas, así como proporcionar recomendaciones viables e implantar medidas apropiadas para aumentar la productividad y la competitividad de las empresas.

---

[5] Veeduría: mecanismo democrático de representación que le permite a los ciudadanos o las diferentes organizaciones comunitarias, ejercer vigilancia sobre el proceso de la gestión pública, frente a las autoridades: administrativas, políticas, judiciales, electorales y legislativas, así como la convocatoria de las entidades públicas o privadas encargadas de la ejecución de un programa, proyecto, contrato o de la prestación de un servicio público.

Un consultor de empresas es un profesional que trabaja como independiente o que pertenece a una empresa consultora, que brinda el servicio de asesoramiento a emprendedores, empresarios o empresas de diversos temas de negocio.

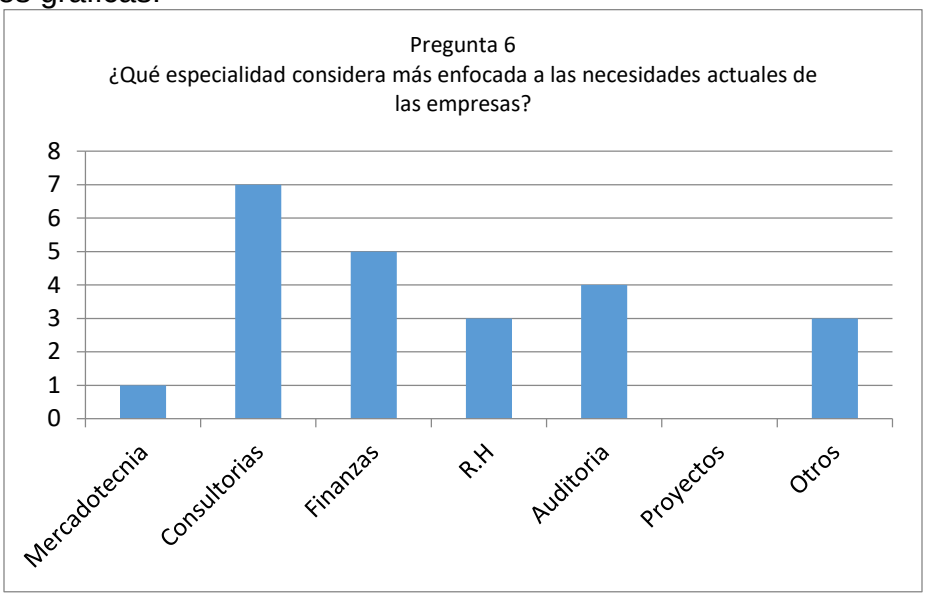
Características de la Consultoría.

Garzón (p.141) formula que los lineamientos generales de la consultoría son los siguientes:

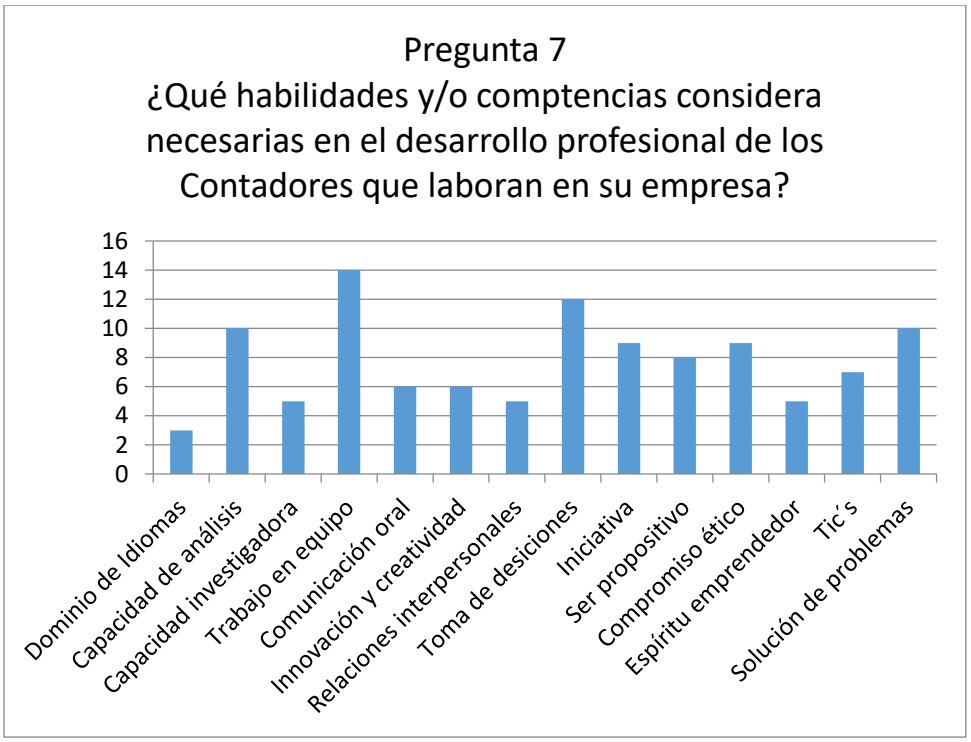
- **Es un servicio independiente**. Se caracteriza por la imparcialidad del consultor, que es un rasgo fundamental de su papel. Esta independencia significa al mismo tiempo una relación muy compleja con las organizaciones clientes y con las personas que trabajan en ellas. El consultor no tiene autoridad directa para tomar decisiones y ejecutarlas. Pero esto no debe considerarse una debilidad si el consultor sabe actuar como promotor de cambio y dedicarse a su función, sin por ello dejar de ser independiente. Por consiguiente, debe asegurar la máxima participación del cliente en todo lo que hace de modo que el éxito final se logre en virtud del esfuerzo de ambos.
- **Es, esencialmente, un servicio consultivo**. No se contrata a los consultores para dirigir organizaciones o para tomar decisiones en nombre de directores en problemas. Su papel es actuar como asesores, con responsabilidad por la calidad e integridad de su consejo; los clientes asumen las responsabilidades que resulten de la aceptación de dicho consejo. No solo se trata de dar el consejo adecuado, sino de darlo de manera adecuada y en el momento apropiado. Esta es la cualidad fundamental del consultor. El cliente, por su parte, debe ser capaz de aceptar y utilizar esa ayuda del consultor.
- **Proporciona conocimientos y capacidades profesionales para resolver problemas prácticos**. Una persona llega a ser consultor de empresas en el pleno sentido del término después de haber acumulado una masa considerable de conocimientos sobre los diversos problemas y situaciones que afectan a las empresas y adquirido la capacidad necesaria para identificarlos, hallar la información pertinente, analizar y sintetizar, elegir entre posibles soluciones, comunicarse con personas, etc. Cierto es que los dirigentes de las empresas también tienen que poseer estas capacidades. Lo que distingue a los consultores es que pasan por muchas organizaciones y que la experiencia adquirida en las tareas pasadas pueden tener aplicación en las empresas en las que se realizan nuevas tareas. Además, los consultores profesionales se mantienen al tanto de los progresos en los métodos y técnicas, señalan estos progresos a sus clientes y contribuyen a su aplicación.
- **No proporciona soluciones milagrosas**. Sería un error suponer que, una vez contratado el consultor, las dificultades desaparecen. La consultoría es un trabajo difícil basado en el análisis de hechos concretos y en la búsqueda de soluciones originales pero factibles. El empeño decidido de la dirección de la empresa en resolver los problemas de ésta y la cooperación entre cliente y consultor son por lo menos tan importantes para el resultado final como la calidad del consejo del consultor.

RESULTADOS.

Se aplicaron encuestas a empresas privadas, despachos de contadores e instituciones públicas de la Región, de donde se desprende la decisión de ofertar Consultoría como especialidad de la carrera de Contador Público y considerar que los programas de la estructura curricular permitan cubrir con los principales requerimientos en cuanto a habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes del perfil requerido por los futuros empleadores de nuestros egresados. Se muestran algunos de los resultados en las siguientes gráficas:



Gráfica 1.Especialidad enfocada a necesidades actuales.



Gráfica 2. Habilidades y competencias a considerar en el perfil de egreso.

Una vez aplicadas y analizadas las encuestas a empresas de diversos sectores de la Región y tomando en consideración lo que ellos requieren de nuestros egresados se llegó a la definición del perfil de egreso y las competencias a desarrollar.

Perfil de la especialidad y su aportación al perfil de egreso.

Los egresados de la especialidad de consultoría serán profesionistas que cuenten con las competencias y el conocimiento necesarios para la aplicación de las disposiciones fiscales y legales, aplicando el proceso general de consultoría y ofreciendo alternativas de solución a necesidades y problemáticas que se presentan en una economía globalizada, coadyuvando así al logro de los objetivos empresariales y de organismos públicos tanto a nivel local como estatal y nacional.

Competencias:

Definiendo la consultoría como una relación humano-profesional en la búsqueda de la mejora significativa del cliente mediante un proceso predeterminado, se puede entender que la necesidad y deseos de mejora en la organización requieren de la experiencia y conocimiento de un Contador Público que cuente con las siguientes competencias.

- Desarrolla un sistema eficiente a través de las personas que conforman la organización (Perfiles de personal, capacitación y desarrollo humano, clima laboral, cultura empresarial, etc.) que son factores determinantes en una consultoría organizacional.
- Asesora en materia fiscal y contable empresas privadas y organismos públicos para dar cumplimiento a todas y cada una de las obligaciones tributarias en tiempo y forma.
- Genera información confiable de los movimientos financieros de la empresa e instituciones públicas para desarrollar planes, presupuestos y estrategias a corto, mediano y largo plazo, que resulten en la optimización del gasto y un mayor rendimiento de la inversión y el patrimonio tanto público como privado.
- Propone alternativas jurídicas y de operación que puedan darle mayor sustentabilidad a la empresa de acuerdo a los movimientos y cambios inherentes a la legislación y ámbito empresarial.
- Analiza, diseña, desarrolla y aplica estrategias de atención y servicio, de comunicación, publicidad, promoción y comercialización de los productos o servicios de la empresa, desde el análisis de la filosofía del negocio, hasta el consumo o uso del producto o servicio.
- Diseña y administra proyectos definiendo actividades, responsables, costos y otras variables de interés.
- Implementa técnicas para la toma efectiva de decisiones y el análisis de problemas en los diversos tipos de organizaciones.
- Establece condiciones de negocio rentables y sostenibles a largo plazo.
- Implementa mejoras en la calidad del servicio para incrementar la satisfacción tanto de clientes externos como internos.
- Muestra una actitud ética ante las diversas situaciones y circunstancias que se presenten en la instrumentación de negocios.

- Incorpora los valores de calidad a la estructura y funcionamiento de la organización.

Estructura curricular de la especialidad.

Nombre de la asignatura	Horas Teóricas	Horas Prácticas	Créditos
Desarrollo Emprendedor	1	2	3
Formación Profesional	2	3	5
Mercadotecnia Internacional	2	3	5
Tópicos Fiscales y Administrativos	1	2	3
Finanzas Gubernamentales	3	1	4
Habilidades Directivas y Consultoría	2	3	5
Total de créditos			25

TABLA 1. Estructura curricular.

En la elaboración de todos los programas de las asignaturas se tomó en consideración su aportación al perfil y al desarrollo de competencias planteadas como necesarias por los encuestados.

Considerando que con esta especialidad el alumno contará con los conocimientos para:

- Analizar, identificar y proponer esquemas, tomando en cuenta los procesos, políticas y métodos de la organización.
- Generar un sistema eficiente a través de las personas que conforman la organización (Perfiles de personal, capacitación y desarrollo humano, clima laboral, cultura empresarial, etc.) que son factores determinantes en una consultoría organizacional.
- Asesorar en materia fiscal y contable, para dar cumplimiento a todas y cada una de las obligaciones tributarias en tiempo y forma.
- Generar información confiable de los movimientos financieros de las empresas públicas y privadas, así como desarrollar planes, presupuestos y estrategias a corto, mediano y largo plazo, que resulten en la optimización del gasto y un mayor rendimiento de la inversión.
- Proponer alternativas jurídicas y de operación que puedan darle mayor sustentabilidad a la empresa de acuerdo a los movimientos y cambios inherentes a la legislación y ámbito empresarial.

- Analizar, diseñar, generar y aplicar estrategias de atención y servicio, de comunicación, publicidad, promoción y comercialización de los productos o servicios de la empresa, desde el análisis de la filosofía del negocio, hasta el consumo o uso del producto o servicio.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

No hay duda de que el egresado de la carrera de Contador Público tiene todo para convertirse en un verdadero asesor confiable de negocios. Pero a los conocimientos adquiridos en el aula es necesario sumar la experiencia adquirida en su desempeño profesional, en varios tipos de empresas y organizaciones, lo que le permitirá conocerlas en su dimensión operativa, así como en lo estratégico, derivado de su relación profesional con los gerentes de la alta dirección.

Se hace necesario que los docentes no solo cubran lo establecido en los programas de estudio sino que fomenten en los alumnos la adquisición de conocimientos por medio de otras fuentes como: lecturas, conferencias o cursos prácticos dirigidos a gerentes, emprendedores y consultores. Es una extraordinaria experiencia que hace que los participantes vean que los grandes problemas hasta ahora insolubles, tienen posibilidades de ser solucionados.

Desde luego que es recomendable continuar con su preparación formal mediante los estudios en postgrados que tengan un fuerte peso en lo estratégico, con lo cual enfocaría a las organizaciones en general, dentro del escenario económico y de negocios como entidades que crean valor en condiciones de extrema volatilidad, turbulencia e incertidumbre.

REFERENCIAS

DGEST. Lineamientos para la Integración de Especialidades. Versión 1.0. Planes de estudio 2009-2010. Tecnológico Nacional de México.

C.P.C. Leticia Miriam Islas Benítez. Revista Contaduría Pública. Diciembre 2012. Número 484, pág. 12.

GestioPolis.com Experto. (2002, Diciembre 4). ¿Qué es consultoría? Recuperado de http://gestiopolis.com /que-es-consultoría/

Ojeda P... (2013). *El ABC de la consultoría*. México: Palibrio.p.186.

Revista consultoria.com. (2016, junio 13). El consultor de empresas: ¿magia o soluciones? Recuperado de http://revistaconsultoria.com.mx/negocios/

EL SERVICIO SOCIAL OBLIGATORIO EN LA PREPA UDEM UNIDAD VALLE ALTO, CÓMO APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA SUSTENTABILIDAD MEDIANTE EL BLENDED-LEARNING

Dra. Nora Dolores González Martínez

Resumen - Esta investigación se refiere sobre la relación entre los factores de la pedagogía del aprendizaje-servicio dentro del modelo formativo, y el uso del aprendizaje combinado o Blended-learning en el desarrollo de las competencias del desarrollo sustentable y las conductas pro-ecológicas y pro-sociales en los alumnos de educación media superior privada para cumplir con el servicio social obligatorio. Es una investigación cuantitativa, no experimental con diseño exploratorio y transversal, consta de tres ejes, quince variables complejas y ciento sesenta y nueve variables simples (nivel numérico de razón), se aplicó un instrumento con escalas ya validadas, inconexas previamente con 169 preguntas. La población estuvo conformada por 592 alumnos de la preparatoria UDEM Unidad Valle Alto de la Ciudad de Monterrey Nuevo León. Los resultados mostraron que las variables que predicen las actitudes de servicio a la comunidad en la educación para la ciudadanía fueron: el compromiso cívico, intencionalidad pedagógica, actitud positiva a los cursos impartidos en línea e indignación por el deterioro ecológico. Se evidenció una estructura integrada por catorce factores de conductas sustentables: compromiso cívico y educación para la ciudadanía**,** interdependencia humana**,** aprecio por el contacto con la naturaleza con intención de actuar a favor del medio ambiente**,** conciencia ecológica**,** aceptación hacia los cursos impartidos en línea**,** intencionalidad pedagógica**,** indignación por el deterioro ecológico**,** austeridad y equidad**,** costos del servicio solidario a la comunidad, consideración de futuras consecuencias**,** altruismo**,** afinidad a la diversidad**,** servicio solidario a la comunidad y visiones de interdependencia.

Palabras Clave: Servicio social, pedagogía de aprendizaje-servicio, conductas sustentables

Universidad de Monterrey
Monterrey, Nuevo León, México
nora.gonzalez@udem.edu
carlos.farias@uadec.edu.mx

Summary – This investigation refers to the relationship between the factors of the pedagogy in service-learning within the formative model, and the use of the combined learning or Blended-Learning in the development of the competences for the sustainable development and the pro-ecologic and pro-social conduct in students of private higher secondary education for accomplishing the mandatory social service. This is a quantitative and non-experimental investigation with an explored and transversal design; it counts with three axes, fifteen complex variables and one hundred and nine simple variables (numerical reason number), an instrument with already validated scales was applied, previously disconnected with 169 questions. The population was comprised by 592 students from preparatoria UDEM Unidad Valle Alto in the City of Monterrey, Nuevo León. The results showed that variables that predict the attitudes of service to the community in education for the citizenship were: civic engagement, pedagogic intentionality, positive attitude to imparted on line-courses and indignation upon ecologic deterioration. An integrated structure was evidenced by fourteen factors on sustainable conduct: civic engagement and citizenship education, human interdependence, nature contact esteem with the objective of acting on favor of the environment, ecologic conscience, acceptance towards on-line courses, pedagogic intentionality.

Key words. - Social service, pedagogy of service-learning, sustainable conduct.

Introducción

Hoy en día existe un avance en los modelos pedagógicos que buscan responder a la necesidad de disminuir la pobreza y desigualdad en las sociedades, respetar el entorno y a los otros para mejorar la calidad de vida de los seres humanos. Estos modelos buscan también proporcionar conocimientos y herramientas para el uso racional de los recursos para las actuales y futuras generaciones y el empleo de la tecnología, la cual impacta a la sociedad en varios niveles.

La escuela, como precursora de la educación, y en la búsqueda de responder a las demandas de dicho fenómeno, trata de acercase a los procesos de enseñanza-aprendizaje con un modelo formativo que se sitúe ante estas necesidades y avances para poder brindar a los estudiantes un aprendizaje en el servicio a la comunidad donde

pertenecen y una mejor calidad de vida, desarrollando las competencias necesarias para un futuro exitoso, esto implica tener una actitud emprendedora y de servicio para con los otros.

En México el término Servicio Social aparece en las Universidades a fines del siglo XIX y principios del siglo XX como “servicio social obligatorio” a manera de requisito para obtener el título; sin embargo no se ha documentado qué tan eficientemente se vincula este programa con los conocimientos académicos adquiridos en la escuela y su ayuda real a la comunidad, es decir la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad solidaria, que son los ejes principales de la pedagogía del aprendizaje-servicio; por lo tanto resulta confuso la aplicación de dichos saberes del servicio y su efectividad en la comunidad, pero sobre todo si realmente se desarrollan competencias pro-ecológicas y pro-sociales evidentes en las conductas que mejoran la calidad de vida de los involucrados.

El presente trabajo de investigación parte del supuesto de que en un modelo formativo institucional que utilice la pedagogía del aprendizaje-servicio para cumplir con el servicio social obligatorio a través del aprendizaje combinado o Blended-learning favorece la adquisición de competencias y conductas del desarrollo sustentable en los alumnos de la preparatoria Universidad de Monterrey Unidad Valle Alto en la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

Fundamentos teóricos

Servicio social. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) en el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) define al servicio social como la realización obligatoria de actividades temporales que ejecuten los estudiantes de las escuelas, facultades e institutos de la Universidad, tendientes a la aplicación de los conocimientos obtenidos para la solución de problemas regionales, estatales y nacionales; estas tareas se realizarán en beneficio de la sociedad. El “Servicio Social” inicia en las Universidades a fines del siglo XIX y principios del siglo XX como “servicio social obligatorio” a manera de requisito para obtener el título y en 1996 se incorpora la educación media superior para obtener el certificado de bachillerato.

Pedagogía del aprendizaje-servicio**.** Puig Rovira et al. (2011) definen la pedagogía del aprendizaje-servicio como una actividad que combina el servicio con la comunidad y lo aprendido en el currículo de la escuela, el autor menciona que es una propuesta educativa que enlaza de forma cíclica la acción ciudadana a través de participar en servicios planeados para solucionar alguna necesidad de la comunidad y sociedad en general y los aprendizajes o conocimientos y valores adquiridos en la escuela; contextualizando así la educación en valores a través de acciones y participaciones concretas utilizando el pensamiento crítico. Lo más relevante para la presente investigación es que a través de esta pedagogía se obtiene como producto una educación inclusiva que desarrolla un conjunto de competencias básicas que sólo pueden adquirirse a través de un trabajo global y contextualizado.

Martín (2006) define el aprendizaje-servicio como una educación para la ciudadanía que va más allá del proyecto educativo de la institución o asignatura que organice su estudio, y que requiere de iniciativas y acciones que promuevan la participación democrática de los estudiantes con un mayor compromiso concreto en la comunidad de manera articulada y coherente.

Aprendizaje combinado o Blended-learning**.** Kaplún (2005) define el Blended-learning como la una zona intermedia entre la educación a distancia y la presencial. Menciona como ventaja que se obtienen muchas herramientas para aprender a aprender, y que combinar lo mejor de ambas modalidades es uno de los ejes de educación del ciudadano del siglo XXI.

El Blended-learning es llamado por García Aretio (2006) como aprendizaje combinado y este tipo de modalidad se sugiere en los niveles medio y medio superior, cuando el alumno necesita todavía la socialización como parte de la formación de su identidad y pertenencia a un grupo; Kaplún (2005) menciona que por cuestiones pedagógicas, la interacción cara a cara propicia espacios de socialización, importante en los más jóvenes, como impulsor del aprendizaje en el diálogo con los docentes y compañeros, para adquirir habilidades de vocabulario y empatía, fomentar trabajos en grupos, etc. Por eso suele ser conveniente establecer, algunos espacios donde esta interacción sea posible.

Conducta sustentable**.** Bertoni y López (2010), señala que las conductas sustentables son el producto de una percepción y valoración social y están conformadas por componentes afectivos, cognitivos y disposicionales de los sujetos hacia el ambiente que los rodea. Las conductas sustentables son el tipo de acciones que son deseables en términos del ambiente, del consumo y del intercambio verbal, más allá del terreno de las intenciones, y está determinado factores psicosociales, culturales y económicos, al igual que cualquier otra conducta (Sandoval Escobar, 2012).

De acuerdo con los autores Corral, Bonnes, Tapia, Fraijo, Frías, y Carrus (2009), estas conductas (sustentables) son indicadores que conforman un constructo dentro de la Psicología ambiental, llamado "Orientación a la Sostenibilidad" y establecen que la conducta pro-ecológica es la protección del entorno físico, y la conducta pro-social es el comportamiento de cuidado de la cultura y del medio social y afirman que estos dos tipos de acciones no se conciben de manera separada, siendo así nombradas como "Conducta Sustentable", y las identifican como el conjunto de acciones deliberadas y efectivas que se dirigen a la protección de los recursos naturales y culturales.

Metodología

Es una investigación no experimental que buscó evaluar el impacto en las conductas de los alumnos en un proceso educativo: el modelo formativo institucional y la pedagogía de aprendizaje-servicio; el diseño de la investigación es exploratorio y de tipo de ejecución transeccional o transversal.

El paradigma cuantitativo se empleó para evaluar las competencias del desarrollo sustentables con la medida de conductas pro-ecológicas y sustentabilidad a través de diferentes escalas de medición de comportamiento ecológico de Víctor Corral Verdugo, Tapia Fonllem, Fraijo Sing, Mireles Acosta, y Márquez Ulloa (2008). Para evaluar las actitudes de intencionalidad solidaria, pedagógica, el compromiso cívico y educación para la ciudadanía, es decir las conductas pro-sociales se utilizó el enfoque de las actitudes adoptadas por Shiarella, McCarthy, y Tucker (2000) mediante el instrumento Community Service Attitudes Scale (CSAS).

El instrumento se elaboró con diecisiete páginas y169 preguntas. Se utilizaron escalas ya validadas, inconexas previamente, para cada sección por separado.

Para poder lograr el control y la validez interna de la investigación se trabajó con una población de 592 alumnos clasificados en: Grupo 1 de sexto semestre con 177 alumnos que habían sido expuesto al proceso educativo de la pedagogía de aprendizaje-servicio y se le aplicó el instrumento al finalizar el sexto semestre; el Grupo 2 con 211 alumnos que no había llevado la pedagogía de aprendizaje-servicio, y se le aplicó el instrumento al inicio del quinto semestre y Grupo 3 de primer ingreso con 204 alumnos que no había llevado la pedagogía de aprendizaje-servicio ni habían sido expuestos al modelo formativo de la institución.

Resultados de la investigación

Análisis descriptivo. Respecto al Grupo de sexto semestre, las medias en la mayoría de las respuestas superaron el cincuenta por ciento (50%), donde la subescala más alta fue: *puntaje total de escala de actitudes servicio a la comunidad CSAS. Educación para la ciudadanía* que resultó tener un puntaje de ochenta y ocho punto noventa y ocho por ciento (88.98%); por otra parte la subescala más baja fue: *puntaje total de escala de austeridad* con un puntaje de cincuenta y tres punto diecinueve por ciento (53.19%).

En el Grupo de quinto semestre las medias en la mayoría de ellas superaron el cincuenta por ciento, donde la subescala más alta fue: *puntaje total de escala de actitudes servicio a la comunidad CSAS. Educación para la ciudadanía* que resultó tener un puntaje de ochenta y tres punto setenta y tres por ciento (83.73%); por otra parte la subescala más baja fue: *puntaje total de escala de acciones altruistas* con un puntaje de cincuenta punto cincuenta y uno por ciento (50.51%).

Respecto al Grupo de primer ingreso las medias de las respuestas en la mayoría de ellas superaron el cincuenta por ciento, donde la subescala más alta fue: *puntaje total de escala de actitudes servicio a la comunidad CSAS. Compromiso cívico* que arrojó un valor de ochenta y seis por ciento (86%); mientras que la subescala más baja fue: *puntaje total escala de austeridad* con un puntaje de cincuenta y seis punto diez por ciento (50.51%).

Para la comparación de los Grupos de primero, quinto y sexto semestre se utilizó la prueba de ANOVA de un factor con un nivel de confianza del 95%, donde la

variable de agrupación fue el Grupo de aplicación; no se rechazó H_0 en tres subescalas, mientras que sí se rechazó en doce subescalas de las quince en total, por lo tanto se puede afirmar que en estas doce subescalas los Grupos sí difieren significativamente.

Tabla 1. *Resumen del procedimiento ANOVA de un factor.*

Subescalas		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Puntaje total de escala de acciones altruistas	Inter-grupos	5076.539	2	2538.270	11.387	.000
	Intra-grupos	131292.830	589	222.908		
	Total	136369.369	591			
Puntaje total de reactivos del paradigma de la interdependencia humana	Inter-grupos	6486.352	2	3243.176	4.947	.007
	Intra-grupos	386119.379	589	655.551		
	Total	392605.731	591			
Puntaje total de la escala de consideración de futuras consecuencias	Inter-grupos	6582.452	2	3291.226	26.303	.000
	Intra-grupos	73699.938	589	125.127		
	Total	80282.390	591			
Puntaje total de reactivos para medir la intención de actuar a favor del medio ambiente	Inter-grupos	7177.293	2	3588.647	9.343	.000
	Intra-grupos	226244.750	589	384.117		
	Total	233422.043	591			
Puntaje total de escala de afinidad hacia la diversidad	Inter-grupos	1159.506	2	579.753	3.330	.036
	Intra-grupos	102544.444	589	174.099		
	Total	103703.949	591			
Puntaje total de reactivos de aprecio por el contacto con la naturaleza	Inter-grupos	3471.521	2	1735.760	8.346	.000
	Intra-grupos	122501.046	589	207.981		
	Total	125972.567	591			
Puntaje total escala de indignación por el deterioro ecológico	Inter-grupos	4224.115	2	2112.058	3.592	.028
	Intra-grupos	346336.889	589	588.008		
	Total	350561.004	591			
Puntaje total escala CSAS. Intencionalidad solidaria	Inter-grupos	5698.733	2	2849.366	24.642	.000
	Intra-grupos	68105.630	589	115.629		
	Total	73804.362	591			
Puntaje total escala CSAS. Intencionalidad pedagógica	Inter-grupos	4207.753	2	2103.876	5.267	.005
	Intra-grupos	235272.391	589	399.444		
	Total	239480.143	591			
Puntaje total escala CSAS. Compromiso cívico	Inter-grupos	2793.525	2	1396.762	7.548	.001
	Intra-grupos	108991.282	589	185.045		
	Total	111784.807	591			
Puntaje total escala CSAS. Educación para la ciudadanía	Inter-grupos	2675.094	2	1337.547	7.603	.001
	Intra-grupos	103620.562	589	175.926		
	Total	106295.656	591			
Puntaje total escala para calificar cursos impartidos en línea.	Inter-grupos	2920.834	2	1460.417	6.644	.001
	Intra-grupos	129470.082	589	219.813		
	Total	132390.916	591			

En las seis subescalas donde se asumieron las varianzas iguales se utilizó la prueba Tukey ya que hay homocedasticidad de ellas y arrojó diferencias en cuatro escalas entre los grupos: *acciones altruistas*, *consideración de futuras consecuencias*, *intención de actuar a favor del medio ambiente, afinidad hacia la diversidad* mientras que en las dos subescalas: *equidad* y *nuevo paradigma ecológico* no hubo diferencias significativas.

En las nueve escalas donde no se asumieron las varianzas iguales se utilizó la prueba de comparaciones múltiples T3 de Dunnet, donde en la *escala de austeridad* no se encontró ninguna diferencia significativa entre los tres grupos de estudio; mientras que en las siguientes ocho escalas restantes se encontraron diferencias significativas entre algunos de los Grupos de aplicación: *escala de reactivos del paradigma de la interdependencia humana la escala de aprecio por el contacto con la naturaleza escala de indignación por el deterioro ecológico escala de actitudes servicio a la comunidad CSAS. Intencionalidad solidaria escala de percepción del estudiante hacia aprendizaje-servicio. Escala CSAS. Intencionalidad pedagógica escala de actitudes servicio a la comunidad CSAS. Compromiso cívico escala de actitudes servicio a la comunidad CSAS. Educación para la ciudadanía escala para calificar cursos impartidos en línea. Entornos de formación.*

En suma, después de revisar el análisis comparativo realizado se puede observar que hay subescalas que no presentan variación alguna en la población estudiada dividida entre los Grupos 1, 2 y 3. Tales escalas son: *austeridad, equidad y escala del nuevo paradigma ecológico*.

Mientras que las siete conductas que mostraron diferencia en los Grupos 1 y 2 (quinto y sexto semestre) fueron*: escala de aprecio por el contacto con la naturaleza, escala de actitudes de servicio a la comunidad (CSAS). Intencionalidad solidaria y escala CSAS. Intencionalidad pedagógica, CSAS. Compromiso cívico. CSAS. Educación para la ciudadanía* y finalmente *escala para calificar cursos impartidos en línea*. Todas estas escalas arrojaron puntajes totales a favor del Grupo 1, es decir que en los estudiantes de sexto semestre se ven las conductas más ostensiblemente evidentes a excepción de la escala CSAS Intencionalidad solidaria la que mostró puntajes totales que favorecían al Grupo 2, es decir que se evidenciaban en los

alumnos de quinto semestre de manera más contundente en relación a los alumnos del semestre posterior.

Dicho lo cual, se puede inferir que la pedagogía del aprendizaje-servicio tuvo un impacto positivo en las conductas de los estudiantes que cursaron la materia de titularidad que se basa en esta pedagogía en los semestres de quinto y sexto de bachillerato.

Es conveniente revisar los resultados del análisis comparativo puesto que se observa el impacto, en su mayoría positivo, que tuvo el modelo formativo institucional entre el Grupo 1 y 3, es decir, sexto semestre y primero. Aquí se presenta una singularidad inesperada para el investigador dado que el Grupo 3 de primer semestre tuvo resultados más favorecedores con respecto al Grupo 1, como se ven en las siguientes acciones: *altruismo* y *CSAS Intencionalidad solidaria*. No así en las otras acciones que a continuación se enuncian, el grupo que se vio favorecido fue el Grupo 1 de sexto semestre, *escala de consideración de futuras consecuencias, reactivos del paradigma de la interdependencia humana, indignación por el deterioro ecológico, escala CSAS Intencionalidad pedagógica, la escala CSAS Educación para la ciudadanía*.

En cuanto al análisis correlacional las variables que tuvieron mayor fuerza de correlación con signo positivo con respecto a algunas de las demás conductas medidas en el instrumento fueron: educación para la ciudadanía, factores de la interdependencia humana, la indignación por el deterioro ecológico, la intencionalidad pedagógica y compromiso cívico.

Para explicar el comportamiento de actitudes servicio a la comunidad en el rubro de educación para la ciudadanía de los alumnos de bachillerato, se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple, el método utilizado para el procedimiento fue de pasos sucesivos (stepwise). Se procesó un análisis general y con base en las diferencias significativas que se encontraron en un análisis previo, se ejecutó un modelo general para toda la población de estudio, donde la variable dependiente fue: *actitudes servicio a la comunidad. Educación para la ciudadanía* mientras que las variables independientes utilizadas fueron: las catorce subescalas de conductas sustentables, pro-sociales y de entornos de formación.

El modelo se ajustó con cuatro variables independientes con un porcentaje de predicción de 57%. Las variables que predicen las actitudes de servicio a la comunidad, educación para la ciudadanía fueron: el compromiso cívico (β = 0.588, LI = 0.526, LS = 0.650), la intencionalidad pedagógica (β = 0.096, LI = 0.055, LS = 0.136), la actitud positiva a los cursos impartidos en línea (β = 0.083, LI = 0.031, LS = 0.135) y la indignación por el deterioro ecológico (β = 0.046, LI = 0.014, LS = 0.078). Esto demuestra que para que exista un alto servicio a la comunidad en el rubro de educación para la ciudadanía, es necesario que estén actitudes a favor del compromiso cívico, la percepción positiva del estudiante hacia el aprendizaje-servicio en cuanto a la intencionalidad pedagógica con su comunidad, una actitud a favor a los cursos impartidos en línea además de una actitud de indignación por el deterioro ecológico.

Tabla 2. *Modelo de regresión lineal múltiple de la variable dependiente actitudes servicio a la comunidad. Educación para la ciudadanía para los tres Grupos de aplicación*

	CNE		CT	T	P	Estadísticos de colinealidad	
	B	ET	B			Tolerancia	FIV
(Constante)	19.096	2.652		7.201	.000		
Escala CSAS. Compromiso cívico	.588	.032	.603	18.675	.000	.704	1.420
Escala de percepción del estudiante hacia el aprendizaje-servicio CSAS. Intencionalidad pedagógica	.096	.021	.143	4.612	.000	.760	1.315
Escala para calificar cursos impartidos en línea.	.083	.026	.092	3.157	.002	.856	1.168
Escala de indignación por el deterioro ecológico	.046	.016	.083	2.824	.005	.846	1.182

Nota: CNE= coeficientes no estandarizados, CT= coeficientes tipificados, ET= error típico, p= nivel de probabilidad. R=.754, R^2. 569.

En el análisis factorial y confirmatorio arrojó el perfil de los alumnos de bachillerato en el modelo formativo de la institución de Educación Media Superior privada integrado por catorce factores de conductas sustentables validadas que fueron: compromiso cívico y educación para la ciudadanía**,** interdependencia humana, aprecio por el contacto con la naturaleza con intención de actuar a favor del medio ambiente, conciencia ecológica, actitud positiva a los cursos impartidos en línea, intencionalidad pedagógica, indignación por el deterioro ecológico, austeridad y equidad, costos de las actitudes solidarias a la comunidad, consideración de futuras consecuencias, altruismo, afinidad hacia la diversidad, actitudes de servicio solidario a la comunidad, interdependencia ecológica.

Conclusiones

La pregunta de investigación que motivó el estudio fue: ¿qué relación existe entre el desarrollo sustentable y la implementación de la pedagogía de aprendizaje-servicio para cumplir con el servicio social obligatorio en un modelo formativo mediante el Blended-learning para los alumnos de la preparatoria UDEM Unidad Valle Alto?

Para poder responder por completo a dicha interrogante se derivaron algunos cuestionamientos secundarios tales son:

- ¿De qué manera el modelo formativo de la institución educativa impacta en la transmisión de los conceptos básicos del desarrollo sustentable en los alumnos de educación privada a nivel medio superior?

Se hizo un análisis correlacional que evidenció que todas las variables se interrelacionaron de manera positiva. Las variables con mayor fuerza de correlación fueron: educación para la ciudadanía y compromiso cívico, por estar unidos con las conductas pro-sociales, aunque cada variable de manera independiente también mostró una fuerte correlación positiva con la indignación por el deterioro ecológico y consideración de futuras consecuencias.

Se observó que la educación para la ciudadanía aumenta cuando se incrementa el compromiso cívico (conducta pro-social) y la indignación por el deterioro ecológico y la consideración de futuras consecuencias (conductas pro-ecológica) también lo hace. Esto indica que si a un estudiante se le refuerza el compromiso cívico, indignación por

el deterioro ecológico y consideración de futuras consecuencias, se verá incrementada de manera positiva su actitud de servicio a la comunidad expresada en la educación para la ciudadanía.

- Respecto a la pregunta ¿de qué forma impacta la implementación de la metodología del aprendizaje-servicio para cumplir con el servicio social obligatorio en las conductas pro-ecológicas y pro-sociales en los alumnos de la preparatoria UDEM Unidad Valle Alto?

Se realizó un análisis comparativo, se observó que en la población de primero a sexto semestre el grupo de primer ingreso presenta aparentemente un comportamiento no esperado, puesto que en ciertos factores de los 15 estudiados como son: altruismo e intencionalidad solidaria mostraron un resultado más alto en relación con el grupo de sexto semestre; mientras que el grupo de sexto semestre presenta más alto los factores de: considerar las futuras consecuencias de sus actos, los factores de la interdependencia humana, la indignación por el deterioro ecológico, la intencionalidad pedagógica y la educación para la ciudadanía. Al hablar de un comportamiento aparentemente no esperado en el grupo de primer ingreso, se hace referencia a que visto de manera superficial se puede pensar que después de haber estudiado y cursado las materias dentro de la pedagogía de aprendizaje-servicio, el alumno tuvo una involución dentro de su desarrollo conductual, sin embargo al observar que el grupo de sexto semestre presentó una ventaja en los factores arriba descritos, se hace evidente que el estudiante toma una mayor conciencia de sus alcances reales auxiliado por la metodología de aprendizaje-servicio y de lo que es posible para él, desde su ámbito de acción, cambiar dentro de la sociedad, es decir, se hace más realista, maduro y puede contextualizar su conocimiento así como también tiene la intención de ponerlo al servicio de la comunidad.

La comparación entre el grupo de quinto semestre y grupo de primer semestre demuestra una tendencia por parte del grupo de primer ingreso hacia el optimismo o la conciencia cívica, ya que presenta los factores pro-ecológicos más altos que el grupo de quinto semestre, dichos factores son: acciones altruistas, intención de actuar a favor del medio ambiente, afinidad hacia la diversidad, aprecio por el contacto con la naturaleza y en cuanto a los factores pro-sociales se refiere como: intencionalidad

solidaria, compromiso cívico, y otro factor es que a este grupo le parecía mejor aprender por medio del Blended-learning. Cabe señalar que los alumnos de quinto semestre, salen con mayor puntaje en un factor pro-ecológico que es la consideración de futuras consecuencias. Aquí se observa una actitud por parte del grupo de primer ingreso constante, donde se hace evidente el idealismo e inexperiencia típicos de la edad, mientras que a mayores semestres, mayor es la toma de conciencia y la contextualización dentro de una realidad plausible.

En el grupo de sexto semestre mostró una inclinación hacia los factores de las conductas pro-sociales *y* pro-ecológicas, esto quiere decir que el hecho de impartir la pedagogía de aprendizaje-servicio dentro del modelo formativo provoca en el alumno un cambio significativo donde los factores como: aprecio por el contacto con la naturaleza, indignación por el deterioro ecológico, intencionalidad pedagógica, compromiso cívico y educación para la ciudadanía son los que tienen mayor puntaje clarificando que la metodología pedagógica ha sido efectiva y que aunado a la madurez y el crecimiento natural de los alumnos se aprecia un producto final deseado. Lo anterior tiene validez para todas las conductas exceptuando la intencionalidad solidaria que presentó un puntaje total mayor para el grupo de quinto semestre, esto resulta natural si se piensa que no han tenido que enfrentarse a una necesidad real de la comunidad, de manera que no pueden saber qué encaran, cuáles son sus alcances y limitaciones de acción, por lo tanto tienen esta intencionalidad solidaria exacerbada.

Al analizar el impacto de la implementación de la metodología del aprendizaje-servicio dentro del modelo formativo institucional en las conductas pro-ecológicas *y* pro-sociales se vio que de los quince factores estudiados, sólo tres no presentaron variación, éstos son: austeridad, equidad y escala del nuevo paradigma ecológico.

En cuanto a la austeridad se refiere es de esperarse por la edad de los sujetos y su condición social así como la presión mediática, condición emocional o psicológica, querer pertenecer a un grupo, identificarse con el subalterno que por lo anterior no tome conciencia de lo valioso de la conducta austera, o que a pesar de considerarla un ideal, sea remota la realización en su vida cotidiana. Mientras que por la edad y las tendencias educativas en las cuales el sujeto ha estado inmerso desde temprana edad,

donde los términos de sustentabilidad, equidad, igualdad son conceptos muy arraigados en él, de modo que presenta valores altos de por sí en este rubro.

Los resultados respecto a las acciones altruistas mostraron que fueron decreciendo conforme se incrementaba el semestre a cursar por los estudiantes, mientras que se fue agudizando su conducta pro-social.

Lo anterior se explica porque las preguntas que miden el altruismo están enfocadas a las conductas de ayuda desinteresada inmediata a otras personas o instituciones sin buscar un beneficio, como regalar una moneda a quien lo necesita. Sin embargo, en la pedagogía de aprendizaje-servicio, se hace énfasis en la diferencia entre asistencialismo y servicio solidario.

Otro de los aspectos que se deben considerar para poder dar una respuesta satisfactoria a la pregunta de investigación es el siguiente cuestionamiento:

- ¿Cuál es el modelo predictivo de la conductas sustentables en los alumnos de la preparatoria UDEM Unidad Valle Alto?

Se utilizó el análisis de regresión lineal, el cual requiere una variable dependiente que en este caso fue educación para la ciudadanía, por presentar la correlación más fuerte en relación a las otras variables, arrojó que para que exista un alto servicio a la comunidad en el rubro de educación para la ciudadanía, es necesario que estén actitudes a favor del compromiso cívico, la percepción positiva del estudiante hacia el aprendizaje-servicio en cuanto a la intencionalidad pedagógica con su comunidad, una actitud a favor a los cursos impartidos en línea además de una actitud de indignación por el deterioro ecológico.

Otra interrogante derivada a considerar fue:

- ¿Cómo se relaciona el Blended-learning con el desarrollo de las conductas pro-ecológicas *y* pro-sociales en alumnos de quinto y sexto semestre de la preparatoria UDEM Unidad Valle Alto?

Los alumnos deben presentar un documento por escrito donde se evidencien sus logros a través de la pedagogía de aprendizaje-servicio que tiene la función de cubrir un requisito para su graduación académica y para acreditar su servicio social, lo anterior se realiza en la plataforma Blackboard que utiliza la institución por medio del Blended-learning y los estudiantes del grupo de sexto semestre, obtuvieron puntajes totales a

favor con respecto al grupo de quinto semestre, con esto se autentificó que el Blended-learning favorece el desarrollo de las conductas pro-ecológicas *y* pro-sociales.

Otro aspecto a tomar en cuenta arrojó el siguiente cuestionamiento:

- ¿Cuáles son los factores que caracterizan el perfil de los alumnos de la población estudiada?

El perfil de los alumnos de bachillerato en el modelo formativo de la preparatoria UDEM Unidad Valle Alto está integrado por catorce factores de conductas sustentables validadas: compromiso cívico y educación para la ciudadanía**,** interdependencia humana, aprecio por el contacto con la naturaleza con intención de actuar a favor del medio ambiente, conciencia ecológica, actitud positiva a los cursos impartidos en línea, intencionalidad pedagógica, indignación por el deterioro ecológico, austeridad y equidad, costos de las actitudes solidarias a la comunidad, consideración de futuras consecuencias, altruismo, afinidad hacia la diversidad, actitudes de servicio solidario a la comunidad, interdependencia ecológica.

Todos los cuestionamientos derivados de la pregunta de investigación principal del presente trabajo, fueron objeto de un análisis exhaustivo donde se evidenció que el alumno al tener contacto con las propuestas de aprendizaje- servicio, con un modelo Blended-learning que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real incrementa de manera sustancial las conductas sustentables.

Referencias bibliográficas

Bertoni, M. y López, M. J. (2010). Percepciones sociales ambientales. Valores y actitudes hacia la conservación de la Reserva de Biosfera “Parque Atlántico Mar Chiquita”- Argentina. Estudios y perspectivas en turismo, 19(5), 835-849.

Corral, V., Bonnes, M., Tapia, C., Fraijo, B., Frías, M., & Carrus, G. (2009). Correlates of pro-sustainability orientation: the affinity towards diversity. *Journal of EnvironmentalPsychology, 29*, 34-43.

Corral Verdugo, V., Tapia Fonllem, C., Fraijo Sing, B., Mireles Acosta, J., & Márquez Ulloa, P. (2008). Orientación A La Sustentabilidad Como Determinante De Los Estilos De Vida Sustentables: Un Estudio Con Una Muestra Mexicana. *Revista Mexicana de Psicología, 25*, 313-327

Corral Verdugo, V., Tapia Fonllem, C., Frías, M., Fraijo Sing, B., & González, D. (2009). Orientación a la Sostenibilidad como base para el Comportamiento Pro-Social y Pro-Ecológico. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. *10*, 195-215. https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol10_3/Vol10_3_b.pdf

García Aretio. (2006). La educación a distancia: De la teoría a la práctica. Barcelona, España: Ariel Educación.

Kaplún, G. (2005). Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías. Chile: Montevideo.

Martín, J. S. (2006). El aprendizaje-servicio: un instrumento de la educación para la ciudadanía. Cuadernos de pedagogía, (357), 56-59.

Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/1000?show=full

Sandoval Escobar, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. Revista Latinoamericana de Psicología, 44(1), 181-196.

Secretaría de Educación Pública. (2008). Plan y Programas de Formación Cívica y Ética de Educación Primaria. Distrito Federal, México: INBA.

Shiarella, A. H., McCarthy, A. M., & Tucker, M. L. (2000). Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale. Educational and Psychological Measurement. *Educational and Psychological Measurement 60(2)*, 286-300.

PONENCIA

EL TRABAJO EN EL AULA CON PRÁCTICA DE VALORES: HACIA LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

EJE TEMÁTICO: DIDÁCTICA, LA REALIDAD DEL AULA O DE CÓMO ENSEÑAR EN EL DÍA A DÍA.

ROSA MARÍA PADILLA DÍAZ*[1*]

[1] **Profesora de Educación Básica. Secretaría de Educación. Valladolid, Yucatán, México.**

Académica de UPN en la Unidad 31 A Mérida, Subsede Valladolid, Yucatán, México.

Correo electrónico: ros_padilla@hotmail.com Tel: 985 10 216 81

RESUMEN

Este trabajo de enfoque cualitativo se realiza en un contexto urbano marginado, con un total de 40 alumnos y los respectivos padres de familia.

Se decide por este tipo de investigación, que recae en investigación acción por las características del problema encontrado en el aula sobre conductas disruptivas que se presentaban en el grupo, las cuales dificultaban el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Las conductas disruptivas, un problema de comportamientos y actitudes que aqueja en las aulas de la docencia y que se piensa corregir con la mansedumbre del alumno, cuando en ocasiones, la naturaleza y origen es de otra índole.

La investigación se dio bajo una perspectiva de enfoque crítico. Esta modalidad de trabajo en la investigación acción, tiende a mejorar las propias prácticas de los maestros, pero sobre todo a comprender sus propias acciones. Se decide trabajar con maestros de toda la escuela (en un primer momento), los alumnos y padres de familia. Luego se focaliza a un grupo que estaba en 5º Grado y que al finalizar dicha investigación se encontraban ya en 6º Grado, de la Educación Básica. Las técnicas utilizadas como herramientas de trabajo para la acción: entrevistas, observaciones, reuniones informativas con niños, madres y padres de familia.

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

La investigación arroja un gran conocimiento sobre las conductas negativas de los alumnos del grupo, debido a diferentes circunstancias que se viven en los contextos familiares y educativos: *1.-Niños desatendidos en la casa.2.-La violencia en el aula es consecuencia de factores externos.3.-Deficiencias en la planeación y aplicación de actividades, que lleve transversalmente la educación en valores***.**

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

PALABRAS CLAVE:

CONDUCTAS DISRUPTIVAS, VALORES, CONVIVENCIA, ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN, PERSPECTIVA HERMENÉUTICA, PERSPECTIVA CRITICA.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación, que se presenta ahora, es el punto donde ha llegado el proceso de sistematizar los datos de la investigación. Los datos están escritos, con sus aportaciones, y anotaciones precisas. Pero hay que desarrollar adecuadamente el informe de investigación, con los elementos teóricos metodológicos que la sustentan.

Al adentrarse al trabajo en el **apartado 1** se observará un antecedente de estudios que marcan y realzan sobre las conductas negativas de los alumnos encontradas en el aula, así como estudios que han sido realizados con este tipo de situaciones en el contexto escolar.

El **apartado 2** menciona el primer acercamiento o momento de la investigación, realizado, para hacer un diagnóstico del suceso con impresiones previas que se estaban viviendo en el aula. Incluye análisis de impresiones, metodología de la investigación acción, delimitación, objetivos y justificación, dejando un enunciado de problema: *Las acciones y conductas negativas del alumno, están propiciando un bajo aprovechamiento escolar en el grupo.*

El **apartado 3** informa sobre la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación cualitativa que se aplicaron para buscar las causas del problema ya ubicado, según un cuadro de tiempos marcados para todos los actores involucrados, tanto padres de familia, maestros y alumnos. También se presenta el cuadro donde se dan los primeros resultados sistematizados de cuyo seno se arrojan datos de indicadores de causa que se presentan a continuación:

1.-Niños desatendidos en la casa. 2.-Violencia en el aula ocasionado también desde afuera y 3.-Falta una buena planeación y aplicación de actividades, que lleve transversalmente la educación en valores.

Luego se sustenta con mayor fuerza el por qué la investigación acción es la que más se apega a este tipo de situación a tratarse en el aula, y, también se presenta la nueva forma de mirar el problema anterior para tratar sus causas con un nuevo supuesto:

<u>La práctica de valores llevará a disminuir las conductas disruptivas y mejorará la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el grupo.</u>

Este punto termina con el desarrollo y explicación teórica de los ejes de análisis de causa, que se vuelven categorías, las que redundan después de analizar la información y sistematizarla.

El **apartado 4** va hacia el tercer momento de la investigación, que trata sobre el diseño del plan de acción para desarrollar con los alumnos con tres valores fundamentales como son *el respeto, la honestidad y la responsabilidad.* Es la etapa de la innovación y la evaluación de este espacio, para dar cuenta de los logros, alcances, limitaciones y empezar desde ahí otro momento para más adelante.

Al final, las conclusiones, dan cuenta de los avances tenidos, pero que falta culminar el proceso de manera completa sobre el informe de esta investigación cualitativa, que me deja grandes enseñanzas como docente y para muchos otros también.

1.-ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Hablar de educación actualmente lleva un matiz diferente, nos enfrentamos a aspectos situacionales que durante mucho tiempo no se veían en el campo de la docencia. Nos quejamos de acciones que suceden con los alumnos a nuestro cargo,

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

ESTUDIOS RELACIONADOS AL PROBLEMA SENTIDO

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

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

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

2. EL DIAGNÓSTICO, PRIMER MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Siguiendo un poco entonces con la visión de mirar la práctica docente, me detuve a realizar un diagnóstico inicial (diciembre 2006 a enero 2007/, en el que se aplicaron

registros de observaciones en clase, cuestionarios a padres y madres de familia, así como dialogar con ellos en reunión específica para tal situación.

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

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

2.- Relación al aprendizaje de los alumnos
falta de habilidad para manejo de operaciones
habilidad para expresarse oralmente
habilidad para escribir textos
falta de cumplimiento en tareas (ojo sujeto a discusión)

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

EL ANÁLISIS DE LOS CUADROS

Al cuestionar la situación que se vive con los niños en conductas y actitudes en el aula, se llevó a cabo un registro de observaciones y entrevistas en cuatro semanas sobre esos comportamientos, y al tratar la información arrojaba dichos resultados como se ve en el cuadro 1 de arriba, dejando entrever qué tan grave era lo que se estaba viviendo en el grupo, razón por la que sentía que cada día se agravaba más la situación. Incluso algunas niñas del grupo ya manifestaban su gran preocupación como el ejemplo a continuación, tomado del diario del profesor

Aa. Los varones ya se pasan maestra, no dejan trabajar, se empujan y golpean entre ambos.
Ma. Cada vez que lo observes me lo comunicas.
Aa. Ya se lo he dicho varias veces, pero siguen igual, aunque usted les llama la atención.
Ma. Te fastidian los compañeros?
Aa. No, a mí, en realidad, no, pero otros por pena no le dicen a usted. (Padilla 29/10/2007):

Dejando claro, con la respuesta que ya estaba el grupo a punto de colapsar. Yo enfocaba que había problema de aprovechamiento en el grupo y que se debía principalmente a que mis alumnos vivían desatendidos y sin atención en casa, pero el dato sobre la entrevista y encuestas realizadas a los niños se volvió muy evidente.

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

De la misma manera al preguntarles a los alumnos sobre su situación en casa, dijeron que los papás estaban ausentes mucho tiempo. Unos por trabajar fuera de la ciudad, otros por laborar turnos quebrados o doble turno, otros porque no vivían con

los padres, y los últimos estaban viviendo solo con abuelitos y tíos por ausencia de los dos miembros mamá y papá.

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

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

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

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

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

Con un supuesto como el siguiente:

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

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

METODOLOGÍA

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

Existen diferentes enfoques y paradigmas de la investigación, entre los cuales se tiene que ubicar el que más tienda a dar apoyo a lo que estaba ocurriendo en el aula. Uno de los más centrados y ubicados es el paradigma hermenéutico junto con

el paradigma crítico, sin embargo menciono a continuación los cuatro enfoques según Pérez Gómez (2000), que explican el tipo de práctica investigativa a realizar

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

Cuadro 1

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

Así se enmarca el trabajo a realizar con este grupo, en la investigación acción, que según Elliot (2010) concibe la investigación acción como un proceso mediante el cual el profesor llega a teorizar acerca de los problemas prácticos en situaciones particulares, y la considera como un proceso autorreflexivo, en el que cada profesor examina la teoría implícita en su quehacer de práctica cotidiana, y refuerza que además de preparar al alumno, el propio profesor de grupo estaría creando su propia formación profesional.

Y en definitiva según Pérez (2000) la investigación acción se propone un vasto programa de integración de procesos, en un esfuerzo unitario por mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de la práctica, quien cita a ELLIOTT nuevamente para reforzar los aspectos que engloba la investigación acción: "la investigación acción unifica procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del currículum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional".(Elliott 2010:53-54).

DELIMITACION

Contexto.-La investigación se realizó en la Escuela Primaria "5 de Febrero". Ubicada en la colonia San francisco de Valladolid. Un contexto comunitario de situación económicamente baja. La mayoría de sus habitantes laboran en fábricas extranjeras de la localidad. A pesar de ser una colonia privilegiada por tener en el seno a varias

escuelas de nivel superior, también es una colonia donde el índice de alcoholismo y drogadicción es grande. Los padres abandonan a los menores para ir a trabajar durante doble jornada en su gran mayoría, las madres por lo regular trabajan y están fuera del hogar todo el día, dejando a los niños a merced de toda la mala influencia, que ronda a sus alrededores.

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

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

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

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

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

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

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

---

[2] SOBRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA. http://educacionysolidaridad.blogspot.mx/2012/12/sobre-las-conductas disruptivas-en-el.html. 27 de febrero 2017.

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

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

Objetivo de la investigación

Conocer y analizar las situaciones que están ocasionando un bajo aprovechamiento en el grupo, para implementar acciones que mejoren la convivencia escolar.

JUSTIFICACIÓN

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

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

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

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

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

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

3. SEGUNDO MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

Cuadro que muestra los tiempos de aplicación de encuestas.

Acciones para buscar causas de las conductas disruptivas con la aplicación de instrumentos		Fechas y momentos
Alumnos	*Aplicación de cuestionarios y encuestas* **observaciones**	2ª quincena de enero y febrero *Recesos y 2 horas por sem.*
Padres y madres de familia	*Aplicación de cuestionarios y encuestas* **observaciones**	2ª quincena de enero y febrero *Recesos y 2 horas por sem.*
Maestros	*Aplicación de cuestionarios y encuestas* **observaciones**	2ª quincena de enero y febrero *Recesos y 2 horas por sem.*

Cuadro 2

Cuadro que sugiere los tiempos de análisis de datos de información

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

Cuadro 3

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

Primeros resultados del 2º momento

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

De la encuesta y observación se obtiene lo siguiente
En el alumno se refleja lo siguiente: Niños abandonados por sus padres Niños con padres separados o divorciados Niños que son dejados con familiares Niños golpeados Niños con padres que trabajan y son descuidados por los mismos. Niños con grandes deficiencias en Matemáticas (falta dominio de tablas, división y multiplicación, en a resolución de problemas). No les vigilan las tareas.
De los padres se obtienen lo siguiente: Madres solteras Padres separados o divorciados Encomiendan a sus hijos mientras trabajan Los dejan con tíos o abuelos o solos. Algunos revisan la tarea, la mayoría no tienen tiempo. La mitad no sabe qué está haciendo su hijo mientras trabaja
La autoevaluación de la práctica docente arroja La planeación a veces se improvisa. Falta ser más sistemática en algo que vemos estamos fallando, por ejemplo en algún problema de alumno. En la asignatura de las Matemáticas y el Español ser más coherente con actividades y manejarla de manera integradora. Puesto que a veces se dan casos aislados, Cuando se debe planear de manera integradora.

Cuadro 4

INFORME DE LA INVESTIGACION

Haciendo un análisis de la información detallada vengo a notar según este análisis llamado diagnóstico, según Sánchez (1993) cuando existen varias problemas a abordar, se tiene que analizar cuál de las que estemos viendo merece mayor urgencia para ser tratado como el problema principal, y, que lleve a buscar la solución de lo que ocasiona en término mayor de lo que sucede en el aula, que abarque *padres, alumnos y maestros.*

1.-Primero hay que tener presente que hablando de los padres dijeron que ya reconocen que dejan a sus hijos por mucho tiempo, que los dejan con tíos abuelos o hermanos. Lo que está perjudicando al alumno, puesto que se reconoce no atender las tareas del niño. Lo que ocasiona que muchas veces no trae ni siquiera sus libretas a la escuela. Otras veces son madres solteras que se dan cuenta que no

existe la figura paterna para apoyar. Otro dato viven en unión libre y por lo que se observa, dejan a los niños sin apoyo porque parece que no implica responsabilidad de alguno, entonces el niño todavía se ve más desprotegido y vulnerable ante cualquier situación. Entonces se dejó entrever, que muchos niños viven solo con papá o mamá. Según los datos más del 60% tienen problemas de este tipo, aparte de la violencia en la familia, ya que los golpean por hermanos o personas mayores en el hogar, por si fuera poco la tarea y libretas es poco vigilada, porque las notas del alumno que se mandan a casa no son respondidas.

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

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

2.-Los niños dijeron que ven problemas en el salón que hay mucha violencia, que les pegan por otros compañeros, que se pelean con frecuencia en el salón de clases, que tienen problemas en matemáticas y otros ciencias, pero arroja un mayor número 65% dice que no los dejan trabajar por los sucesos de interrupción en todo momento, quiere decir un porcentaje mayor estaba afectando al grupo en general.

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

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

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

Y para ir avizorando más de cerca pondero y digo que **hay tres situaciones causa,** muy fuerte, latentes en el grupo según los datos sistematizados y triangulados, que son:

1.-Niños desatendidos en la casa

2.-La violencia en el aula es consecuencia de factores externos.

3.-Deficiencias en la planeación y aplicación de actividades, que lleve transversalmente la educación en valores.

Se observa con esto claramente que existe una infinidad de situaciones que llevan al alumno a actuar como lo hace y que obviamente en el salón hay varios distractores, pero se detectan tres muy claros que se tienen que dejar establecidos porque no se pueden guardar.

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

1.- El primer caso se refiere a una situación alarmante donde se tienen que trabajar profundamente con padres de familia.

2.-El segundo es la situación que se vive en el aula ocasionada por otra situación, entonces vienen quedando como consecuencia de otra.

3.-El estudio llega a concluir que ambas situaciones son importantes; por un lado los padres no están haciéndose cargo de sus hijos, porque son separados, divorciados, unión libre, etc. Y por otro estaría unas falta de aplicación de estrategias específicas de valores, que ha faltado aplicar con mis alumnos, donde estemos involucrados padres alumno y maestro.

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

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

La práctica de valores lleva a disminuir las conductas disruptivas y mejora la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el grupo.

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

- Practica de valores v/s inculcar valores
- Conductas negativas o disruptivas
- Calidad de la enseñanza por parte del profesor
- Calidad del aprendizaje grupal

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN, Y EL TRABAJO CON LOS VALORES

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

Leyendo un poco a autores que hablan sobre esta situación nos dicen que los sujetos deben ser personas que asimilan la ética como una ciencia de la moral. Lo que indica que cuando decimos que una persona tiene ética es porque está cumpliendo con una buena moral. Aunque esto cae entre lo bueno y lo malo. La moral en cambio sería una asimilación de normas y valores. Lo que significa en otras palabras, que la moral se refiere a alcanzar cosas positivas o actos positivos, donde sea aprobado por todas las personas. Entonces nos enfocaremos a que nuestros niños, no están actuando moralmente bien, porque no han entendido los valores que se inculcan en la escuela o en la casa, juntamente con las normas de la misma, indica que nos hemos dedicado a ver que el alumno repita sin practicar lo que se aprende

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

4.- TERCER MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

De estos 3 problemas, se buscó una manera de plantear solo uno, ubicado y analizado, pero con la acción de causa, a trabajarse, lo cual se platica con los padres y madres de familias en reunión plenaria.

La práctica de valores lleva a disminuir las conductas disruptivas y mejora la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el grupo.

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

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

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

Cuadro 5

PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN Y RESULTADOS

Ejemplo de la sesión de inicio de la semana con la propuesta de acción presentada al grupo de alumnos y padres de familia. En el cuadro 6

PROYECTO:
REFLEXIONANDO Y PLATICANDO SOBRE NUESTRAS ACCIONES

PROPOSITO: Se pretende aplicar actividades donde los alumnos practiquen los valores: respeto, honestidad y responsabilidad.

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

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

QUE EVALUAR:

- CRITERIOS: ACTITUDES DEL ALUMNO, CAMBIO HACIA EL RESPETO A SÍ MISMO Y LOS DEMAS.
- REGISTRO DE OBSERVACIONES, LISTAS DE COTEJO.

Activar Windows

FASE 1 Fecha:12 al 16 de Noviembre

HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN

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

NOMBRE : "ACUERDOS" **(copia como lema en todas las tareas de la semana)**

1	2	3		4
ELEGIREMOS AL JEFE DE GRUPO	BUSCAR SIGNIFICADO DE RESPETO	QUE ENTENDEMOS POR RESPETO		CÓMO AVANZAMOS
1.-Los alumnos democráticamente elegirán a un jefe de grupo y subjefe ,apoyo que realizara la siguiente actividad _vigilar los libros del rincón _conteo de puntualidad y asistencia. _vigilancia de orden de recursos del salón. Estar pendiente de Relatoría del diario. _Se acuerda aprender la obra para iniciar respetando los acuerdos (presentar 19 de nov.)	1.- _Hacer un escrito donde manifieste que entiende por respeto. _en la casa En la escuela _en la calle Comentario de 5 niños o más ante el grupo.	_EXPLICAR QUE LO QUE TRAIGAN DE LA CASA, HABLARA SOBRE RESPETO. _DISCUTIR ENTRE TODOS, CUANDO NOS RESPETAMOS, CÓMO LO HACEMOS Y CÓMO LO QUEREMOS _DIBUJAR QUE QUIERO COMO NIÑO/A PARA RESPETARNOS. ENSAYAR LA OBRA COMO PARTE DEL RESPETO HACIA LOS ACUERDOS		_ESCRIBAN QUIÉN DE LOS COMPAÑEROS SE OBSERVA QUE NO ESTÁ CUMPLIENDO CON LOS ACUERDOS DEL SALÓN HABLANDO SOBRE EL RESPETO. • Lean en voz alta su escrito, 10 niños del salón. • Coméntenlo al grupo • Concluyan cómo se sansionará a quienes no cumplan o cómo se llámará la atención.

Activar Windows

CUADRO 7 y 8

FASE 1 2° SEMANA Fecha:19 al 23 de Noviembre

HOLA, YO RESPETO, ENTONCES ME GUSTA QUE ME RESPETEN

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

NOMBRE : "CUMPLIENDO LOS COMPROMISOS **(lema de la semana)**

1	2	3	4	5
REUNION CON PADRES	EVALUEN QUIENES CUMPLIEN CON LOS COMPROMISOS EN LA OBRA.	COMO ESTAMOS CON LAS TAREAS	RESPETO TAMBIEN EN LA CASA	CUANTO ESTOY MEJORANDO
1.Reunión con padres. 2.-Comentario amplio sobre encuesta que arroja datos de padres. 3.-comentar las actitudes del aula y queja de muchos. 4.- Comentar qué tanto pueden colaborar. 5.-Acuerdos de otras reuniones convivencia. (Diciembre) 6.-Observen a sus hijos en la obra. 7.-La obra como parte del respeto de acuerdos.	1.-Recuperación del escrito del viernes. 2.-Evalúen quiénes cumplieron con el compromiso en la obra. 3.-En qué se falló, quiénes hicieron actos indebidos violentos. 4.- Cómo salió todo el panorama de la obra. 5.-Comentarios generales	1.-Reflexionar qué tanto estamos cumpliendo con las tareas. 2.- Cómo estamos con Español, Matemáticas Etc. 3.-Lean su escrito de manera voluntaria entre cinco a diez voluntarios. 4.- concluyamos si es positivo el avance o no.	1.-Qué dicen papá o mamá de los avances en las tares y cumplimiento. 2.-comentario oral. 3.-Qué dijeron de la obra, sus papás. 4.-Qué dicen de las tareas. 5.-Hacer un escrito. 6.-Revisión del escrito y comentario individual por parte mía al alumno.	1.-Comentar cuánto estamos mejorando. _jugando la papa 2.-Cuántas tareas llevó atrasadas. 3.-Rerconozca si algunas están fallando. 4.-Qué se piensa hacer para mejorar. 5.-Un escrito individual donde reconozca su avance o no.

Evaluación: actitudes de cambio en la casa y / o la escuela
Evidencias: registro de actitudes y la REVISIÓN EN LA Libreta sobre sus pequeños escritos.

CONCLUSIONES

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

WEBGRAFÍA

SOBRE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA. http://educacionysolidaridad.blogspot.mx/2012/12/sobre-las-conductas disruptivas-en-el.html. 27 de febrero 2017.
OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Manual de interpretación de indicadores de la calidad de la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. 2009 http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/Manual.pdf. 4 marzo 2017
http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf
CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA
http://educacionysolidaridad.blogspot.mx/2012/12/sobre-las-conductas-disruptivas-en-el.html
Fecha 27 de febrero 2017

OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Manual de interpretación de indicadores de la calidad de la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. 2009
http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/Manual.pdf. 4 marzo 2017
La evaluación nacional de logro académico en centros escolares (ENLACE)
http://enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/ 5 MARZO 2017
PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1993.
http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_primaria.pdf.
5/03/2017.
SILVIA SCHMELKES. "la formación de valores en la educación básica" y otros.
http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf

EL USO DE UN RECURSO EDUCATIVO ABIERTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA: EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD EN FUENTES DE INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Eje temático: 6. Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

Autores: Keila Wong García, Berenice Aguilar Rosales, Ruth Montes Martínez, Fany Castañeda Moreno

Resumen

La currícula de educación primaria en México contempla la impartición de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, entre las competencias a desarrollar en los estudiantes se ubica: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información. Sin embargo, existe evidencia de la ausencia de esta competencia en los alumnos, relacionada con la búsqueda de información en diferentes fuentes y la casi nula implementación de recursos tecnológicos en las clases. Por tal motivo, se realizó la presente investigación que tuvo como objetivo: comprobar que el uso de un Recurso Educativo Abierto dentro de un aula de clases de primer grado de educación primaria favorece el desarrollo de la citada competencia.

Como referentes teóricos se recurrió a la UNESCO (2002), Jhonstone (2005), Wiley (2006), Ramírez y Burgos (2010-2012), entre otros. El enfoque de esta investigación fue mixto, con énfasis en el aspecto cuantitativo, basado en un diseño cuasi experimental; se consideraron dos variables complejas: a) Uso de un recurso educativo abierto b) Competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información. Se tomaron como elementos de análisis un cuestionario con preguntas abiertas e indicadores de escala Likert, además una ficha de observación, los cuales fueron aplicados a una muestra de 24 alumnos (12 del grupo control y 12 del experimental) de primer grado de educación primaria, en un municipio ubicado en el norte de México. El primer cuestionario se utilizó como pretest y postest con los estudiantes y posterior a la aplicación del experimento se encontró una diferencia significativa en las habilidades desarrolladas por ambos grupos, este mismo resultado se reflejó al triangular con la información del segundo instrumento. Mediante la implementación del REA se logró que los alumnos del grupo experimental desarrollaran la competencia relacionada con la búsqueda de información sobre la naturaleza y la sociedad que los rodea, en diferentes fuentes y adquirieran aprendizajes que favorecen su inserción dentro de la sociedad, con la finalidad de formar personas competentes en relación con las características de su contexto; además, mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación los niños lograron comprender sucesos que acontecen dentro de su sociedad y la naturaleza que los rodean, tuvieron una interacción con el contexto en el que viven, para que en un futuro sean ciudadanos que trasciendan en su sociedad debido a las competencias, habilidades y actitudes desarrolladas.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

Introducción

La educación, pilar fundamental para el desarrollo social, es un aspecto primordial y relevante para los países con altos niveles de productividad, tales como Finlandia, Estados Unidos, Japón, España, entre otros, han sido destacados a nivel internacional por las metodologías, recursos y estrategias que utilizan dentro de las escuelas y aulas de sus diferentes ciudades, a lo largo de su territorio; esto debido a que han resultado eficientes y efectivas, lo cual les ha permitido posicionarse en excelentes lugares dentro de listas que enumeran a los países que obtienen los mejores resultados en cuanto a exámenes internacionales, como el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), el cual, con base en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de determinados exámenes que se realizan cada tres años en varios países, establece una valoración internacional de las habilidades de los estudiantes.

En México, el campo educativo también es un aspecto importante y ha pasado por reformas educativas que han posibilitado la renovación de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica y los libros de texto de los alumnos. Estas transformaciones instan además en un cambio en las formas de enseñar y aprender, un compromiso de los docentes por implementar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes. La presente investigación se enfoca en el nivel de primaria, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2011):

> constituye el segundo nivel de la Educación Básica, ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar; además sienta las bases para que en el nivel de Educación Secundaria los estudiantes alcancen el perfil de egreso y desarrollen las competencias para la vida, que les permitan construir su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Con base en lo anterior, la investigación se centra en el desarrollo de la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, en alumnos de primer grado de educación primaria, para lo cual se diseñó e implementó un recurso educativo abierto (REA).

Se optó por la implementación de un REA porque se ha observado que el empleo eficiente de las Tecnologías de información y comunicación TIC no es muy común dentro de las aulas en algunas escuelas primarias (en México), es un aspecto que se ha dejado a un lado, suprimiendo así su gran utilidad y participación dentro de los procesos educativos. Por este motivo se consideró la relevancia que tienen estas tecnologías dentro de la sociedad y su aplicación dentro del salón de clases, además porque también dentro del Programa de Estudios de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad con la que se trabajó, establece que se empleen estos recursos para abordar diferentes contenidos y temáticas.

Fue importante realizar esta investigación porque los recursos educativos abiertos (REA) permiten que los alumnos tengan una interacción significativa y divertida a la vez, con las temáticas que se abordan dentro de la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. La creación y uso de un REA contribuye a que tanto educandos como maestros se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje de la

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

materia y además fortalece o interviene en el desarrollo de competencias relacionadas con el uso y manejo de las TIC, en este caso contribuyó de manera significativa en el desarrollo de la competencia: Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en diferentes fuentes de información. Así mismo, la investigación contribuyó a resolver un problema real, el cual fue la ausencia de la habilidad de buscar información en relación al entorno social y natural, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en alumnos de primer grado de educación primaria.

El objetivo general de la investigación fue comprobar que el uso de un Recurso Educativo Abierto dentro de un aula de clases de primer grado de educación primaria favorece el desarrollen la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, en los estudiantes. Se planteó como interrogante: ¿En qué medida contribuye el uso de un Recurso Educativo Abierto en el desarrollo de la competencia "Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información" en un grupo de alumnos de primer grado de educación primaria?; además se responde al cuestionamiento ¿qué diferencia existe entre un grupo control y experimental en cuanto al desarrollo de la competencia: exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, antes y después de la implementación de un recurso educativo abierto?

Fundamentación teórica

En el marco de esta investigación se revisaron diversas fuentes para establecer los conceptos y teorías que sirvieron de fundamento; surge de ello la conceptualización de objetos de aprendizaje, recursos educativos abiertos, tipos de REA, características de estos y forma de evaluarlos, además, se define la competencia exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.

Los recursos educativos abiertos

El término objetos de aprendizaje, fue introducido en 1992 por Wayne Hodgins y fue aceptado entre los educadores y diseñadores de sistemas de instrucción, quienes popularizaron la idea de que los materiales digitales pueden ser diseñados para permitir una reutilización en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente surge el término Recursos Educativos Abiertos, Wiley (2006) menciona que los REA tuvieron origen a partir de la evolución de la educación abierta a distancia (ODL, por sus siglas inglés) y en el contexto más amplio de la cultura del conocimiento abierto, libre intercambio y la colaboración entre pares, que surgió a finales del siglo XX. En 1998 David Wiley, introdujo el concepto de contenido abierto, actualmente llamado: Recurso Educativo Abierto.

Por otro lado, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por sus siglas en inglés "The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization", expresa que:

> El acceso universal a la educación de calidad, es esencial para la construcción de la paz, el desarrollo sostenible de la sociedad, la economía y el diálogo intercultural. Los recursos educativos de libre acceso proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades. Los recursos educativos de libre acceso son materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas (UNESCO, 2002).

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

Según Johnstone (2005) la palabra “recursos educativos abiertos” se utilizó por primera vez en 2002 en una conferencia organizada por la UNESCO. Los participantes dentro de este foro definieron los REA como: la provisión abierta de recursos educativos, permitida por las tecnologías de información y comunicación, para su consulta, uso y adaptación por parte de una comunidad de usuarios con finalidades no comerciales. La definición más utilizada actualmente de REA es: “materiales digitalizados ofrecidos libre y gratuitamente y de forma abierta para profesores, estudiantes y autodidactas para utilizar y reutilizar en la enseñanza, aprendizaje y la investigación” (OECD, 2008, citado por Ramírez y Burgos, 2010, p. 384).

Dentro del contexto internacional, la Universidad Colombiana ICESI, en su biblioteca escolar, describe que estos recursos se dividen en tres tipos: contenidos educativos, herramientas y recursos de implementación. Al desglosar cada uno de los tres tipos mencionados, los Recursos Educativos Abiertos están compuestos por: contenidos educativos, herramientas y recursos de implementación.

El Ministerio de Educación Nacional (2012) menciona otro aspecto importante referente a la definición de un REA, dentro del contexto colombiano es un tipo de material que tiene una intención de beneficiar la acción educativa, donde su información es digital y está disponible en la red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite su uso a cualquier persona con una computadora e Internet.

Características esenciales y evaluación de un recurso educativo abierto.

Como se mencionó anteriormente, dentro de los conceptos importantes de esta investigación se encuentra la definición de lo que son los recursos educativos abiertos, los cuales, de manera general, son materiales digitales que se ponen a disposición de forma gratuita y abierta para profesores, educandos, con el propósito de que sean utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje e investigación educativa.

Cabe mencionar que cada recurso educativo abierto tiene un diseño riguroso y definido por componentes que lo hacen merecedor a su nombre. Los componentes que debe de tener un REA son: pedagógicos y tecnológicos. Estos a su vez, son los indicadores que se utilizan para evaluar que cada herramienta digital que se elabora con la finalidad de crear un recurso educativo abierto, que presente las características esenciales que estos deben tenar.

> Para los recursos educativos abiertos mediados por tecnología se identifican dos componentes: el pedagógico, relacionado con las estrategias de enseñanza y el contenido, y el tecnológico, vinculado a aspectos referentes al modo de presentación, formato y características tecnológicas, los cuáles en combinación, facilitan la comprensión de conceptos a los estudiantes su aprendizaje (Ramírez y Burgos 2012, pp. 134-135)

En relación con lo anterior, ambos componentes de los REA, tienen sus indicadores específicos, con la finalidad de tener una amplia visión de ello, se recurrió a la descripción realizada por Ramírez y Burgos (2012, pp. 135-136): Componentes pedagógicos: contenido, objetivo de aprendizaje, organización de los contenidos, interacción persona- recurso educativo abierto y móvil, emociones y motivación, uso de diversos materiales multimedia, evaluación, duración. En relación con los componentes tecnológicos de los recursos educativos abiertos y móviles se identifican una serie de

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

atributos relacionados con su desarrollo apoyado en la tecnología, entre estos: accesibilidad, usabilidad, interoperabilidad, condiciones de uso, flexibilidad y diseño.

Lo expuesto hasta aquí fue esencial en el diseño del REA, a utilizar con niños de educación primaria, pues se enfocó en la producción para el desarrollo de la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.

Competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información

En educación primaria en México, en el primer grado, se trabaja con diversas asignaturas, entre ellas una denominada Exploración de la naturaleza y la sociedad la cual se trabaja dentro del segundo periodo de la educación básica. Esta signatura se basa en la premisa de que los alumnos experimenten sensaciones y experiencias mediante los objetos y elementos del medio natural que los rodea, favoreciendo así el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores útiles para el pensamiento reflexivo y el aprendizaje permanente.

En primer grado específicamente se pretende que los alumnos fortalezcan sus competencias mediante la exploración de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven, por lo que la asignatura presenta de manera integrada los propósitos y el enfoque que favorecen el desarrollo de competencias que en grados posteriores tendrán continuidad en las asignaturas de Ciencias Naturales, La Entidad donde Vivo, Geografía e Historia (SEP, 2011, p. 89)

Esta asignatura se caracteriza por la búsqueda del desarrollo de las competencias de los alumnos en relación con su entorno, teniendo como propósitos principales; el reconocimiento de la historia personal y familiar, la valoración de la diversidad cultural y natural del medio que los rodea y el reconocer la importancia del cuidado de su cuerpo (SEP, 2011, p. 91).

Partiendo de esta premisa se trabajo con la competencia Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información mediante la cual se buscó que los alumnos comprendieran su entorno reconociendo los elementos propios del mismo y seleccionando información que fuera relevante para construir un aprendizaje significativo, buscando desarrollar habilidades asociadas a la ciencia como: aplicar habilidades necesarias para la investigación científica, identificar problemas, plantear preguntas, recabar datos, planear e investigar, realizar y registrar observaciones y comunicar resultados apoyados en las herramientas del contexto y empleando los medios digitales como recurso de aprendizaje.

Con base en la asignatura (competencias, propósitos, estándares, aprendizajes, temas y contenidos) fue diseñado el recurso educativo, en cuanto a los componentes pedagógicos y tecnológicos anteriormente descritos.

Metodología

El enfoque de esta investigación fue mixto, porque incorpora de manera sistemática en un mismo análisis, las metodologías cuantitativa y cualitativa, pero conservando ambas sus estructuras y procedimientos únicos con la finalidad de lograr una mejor comprensión sobre el fenómeno de estudio. Se recurrió al diseño inmerso, que de acuerdo a Valenzuela y Flores (2012, p. 110)

> Ocurre cuando el investigador colecta y analiza datos tanto cuantitativos como cualitativos dentro de un diseño tradicional cuantitativo o cualitativo. En un diseño inmerso el investigador podía añadir un componente cualitativo, dentro de un

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

diseño cuantitativo, cuando se trata de un experimento, o también añadir un componente cuantitativo dentro de un diseño cualitativo, tal como sería un estudio de caso. En el diseño inmerso el componente suplementario se añade para mejorar el diseño de alguna manera.

Operacionalización de variables

Las variables implícitas en la investigación surgieron después de la revisión teórica, por lo tanto, las dos principales que se establecen para este estudio son: a) Recurso Educativo Abierto y b) Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.

La variable independiente fue Recurso educativo abierto y la variable dependiente exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, porque esta se refiere a la competencia que se desea generar en los educandos mediante la utilización del recurso educativo abierto, por lo tanto, depende de este.

En cuanto a la variable: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, se utilizaron tres indicadores: actividades y características que tienen las páginas electrónicas que logran centrar la atención de los alumnos, fuentes de información que utilizan los alumnos y trabajos que impliquen que los niños investiguen en diferentes fuentes de información. Estos indicadores se desprenden de dos dimensiones: utilizar la motivación como medio para desarrollar el interés y la curiosidad por explorar y conocer más sobre la naturaleza y la sociedad, y seleccionar fuentes de información adecuadas para los alumnos. La cantidad de ítems que abarcaron los tres indicadores fueron seis.

Respecto a la variable: Recurso educativo Abierto, se identificaron ocho indicadores, los cuales son: conocimiento de los alumnos sobre los conceptos de computadora, Internet y recurso educativo abierto, la capacidad de los alumnos para manejar un equipo de cómputo y el Internet, se cuenta con un equipo de cómputo en casa, o existe un ciber café dentro del contexto en el que viven los alumnos, frecuencia de utilización del Internet en casa, supervisión por parte de los padres de familia al navegar en Internet, páginas que los alumnos utilizan para realizar tareas, tipos de materiales electrónicos que los alumnos utilizan y comprensión de la información contenida en las páginas web. Estos indicadores se desprenden de dos dimensiones: utilización de la tecnología en casa para elaborar tareas académicas y material educativo disponible en Internet. La cantidad de ítems que abarcaron los ocho.

Población y muestra

La población o universo de este trabajo fueron 380 estudiantes de una escuela primaria del turno matutino ubicada al sur de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. Esta institución se encuentra en un contexto urbano, rodeado por micro negocios, casas y áreas verdes. Estos alumnos comprenden los grados de primero a sexto de educación primaria, por lo que sus edades oscilan entre los 6 y 12 años de edad.

El procedimiento que se llevó a cabo para la selección de la muestra fue con base en la problemática identificada, de acuerdo con la falta o ausencia de la competencia en los estudiantes y las áreas de oportunidad que presenta la institución educativa en cuanto a la falta del uso de las TIC dentro de las aulas. Por lo anterior, fue no probabilística y se enfocó específicamente en el grupo de primer grado, sección “A” constituido por 24 alumnos, debido al grado y la edad en la que se encuentran, por lo que era primordial que conocieran cómo utilizar de manera efectiva y correcta estas

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

tecnologías y que, a su vez, las TIC lograran centrar su atención y provocar un interés por conocer más acerca de los temas abordados durante las clases impartidas.

A cerca del grupo piloto, control y experimental que participaron en este trabajo de investigación, es importante mencionar las características de cada uno de estos: El grupo piloto estuvo conformado por alumnado de primer grado de una escuela primaria con características similares a la muestra, en este se aplicó una prueba piloto a 25 alumnos, con el objetivo de verificar si los ítems incluidos en el instrumento eran comprendidos en su totalidad y además para determinar la confiabilidad del mismo. Los grupos control y experimental se constituyeron por 24 alumnos de primer grado, sección "A", de una escuela primaria de Saltillo, Coahuila, México, de los cuales doce correspondían al grupo experimental y doce al grupo control.

Diseño de REA para el desarrollo de la competencia

Un recurso educativo abierto tiene un diseño riguroso y definido por diferentes aspectos. Los componentes que debe de tener un REA son: pedagógicos y tecnológicos. Estos, son los indicadores que se utilizan para evaluar que cada herramienta digital que se elabora con la finalidad de crear un recurso educativo abierto, contenga las características esenciales que estos deben tener y centre su propósito en el aprendizaje de los alumnos.

El recurso educativo abierto, consistió en utilizar las TIC como elemento principal, con el objetivo de que los alumnos lograran desarrollar la competencia relacionada con la búsqueda de datos en diferentes fuentes de información, principalmente electrónicas, debido a que actualmente las tecnologías de la información son de gran interés para los alumnos y tienen un mayor contacto con las mismas dentro de su contexto.

El recurso educativo abierto se elaboró mediante el programa Exelearning, que permite realizar páginas web educativas, en las cuales los alumnos y maestros pueden interactuar para favorecer el proceso de aprendizaje.

El recurso fue expuesto en la red en la segunda primer semana del mes de abril del año 2016 y presentó: información comprensible y adecuada para los niños de primer grado, tales como cuestionarios, ejercicios, videos y juegos, sobre las temáticas: Las fuentes y aplicaciones de la luz y el calor en el lugar donde vivo y los objetos que usamos: de qué materiales están hechos, así como consejos prácticos para buscar información en distintas fuentes electrónicas. Lo anterior fue creado con el propósito de favorecer el desarrollo de la competencia anteriormente descrita.

El tiempo de aplicación del recurso fue de seis sesiones clase; se utilizó como recursos de apoyo un proyector, bocinas, y una computadora portátil para su ejecución, dentro del aula de clases, proyectando este material en el pizarrón.

Respecto a los componentes pedagógicos del recurso educativo abierto, este presentó los siguientes:

Contenidos. Las fuentes y aplicaciones de la luz y el calor en el lugar donde vivo y Los objetos que usamos: de qué materiales están hechos. Cada uno ocupó tres sesiones de clases durante dos semanas.

Objetivo de aprendizaje. Las intenciones educativas, estuvieron enfocadas principalmente en el desarrollo de la competencia: Explorar la naturaleza y la sociedad en diferentes fuentes de información, así como en la construcción de conocimientos y la generación de aprendizajes significativos, todo lo anterior, en relación con que los

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

alumnos: identificaran las fuentes naturales y artificiales de luz y calor y sus aplicaciones en el lugar donde viven, así como también que clasificaran objetos de acuerdo con las características de los materiales con que están elaborados y los relacionaran con el uso que se les da en su localidad. Cabe mencionar, que el REA influyó en cuanto a la búsqueda de información sobre ambas temáticas y posterior a esto, la información que los niños encontraron en Internet, la relacionaron con lo que existe en su entorno y además realizaron experimentos sobre la luz y el calor, así como un objeto (lapicera) elaborado por los mismos alumnos con distintos materiales dentro del salón de clases.

Organización de los contenidos. El plan instruccional para la organización de los contenidos, fue presentar la información de cada contenido en tres fases: introducción (objetivos, beneficios relacionados con el uso del recurso), el desarrollo en donde se mostró información relevante y clara sobre los contenidos y el cierre incluyó una breve conclusión de las dos temáticas tratadas y páginas sugeridas para consultar y saber más sobre estas.

Interacción persona- recurso educativo abierto y móvil. Esta interacción se percibió mediante las diferentes actividades que contenía el recurso, como, por ejemplo: juegos relacionados con los dos contenidos vistos, videos que presentaron información clara y atractiva para los niños lo cual centró su atención, así como también, diversos dibujos y ejercicios, que en conjunto permitieron la interacción entre los estudiantes y el recurso, puesto que todos lograron realizar las actividades anteriores, contenidas en el REA.

Emociones y motivación. Los juegos, actividades, imágenes, dibujos y videos contenidos en el recurso educativo fueron seleccionados con el propósito de lograr un aprendizaje significativo y que los niños expresaran emociones positivas y estuvieran motivación al momento de interaccionar con el recurso, para provocar el interés en ellos por investigar y así lograr desarrollar la competencia científica.

Uso de diversos materiales multimedia. Este punto es como todos los demás muy importante dentro de un recurso educativo abierto debido a que los materiales multimedia sirvieron para estimular los estilos de aprendizaje que cada alumno posee, por lo que lograron una mayor comprensión del tema. Estos recursos fueron videos, juegos con sonido y movimiento, así como imágenes de tamaño visible y colores atractivos para los estudiantes.

Evaluación. Dentro de este aspecto, la evaluación de la competencia científica se realizó mediante dos ejercicios escritos en el cuaderno, relacionados con la comprensión de la información que los niños buscaron en diferentes páginas web, así como la realización de cuatro hojas de trabajo (dos de cada contenido), presentadas en el recurso educativo y que contenían aspectos de la ficha de trabajo que también se aplicó (post test). Todo esto con la finalidad principalmente de observar el desarrollo y logro de la competencia elegida, así como también de reforzar los aprendizajes esperados.

Duración. El tiempo de ejecución del REA es de 17 minutos, con el grupo experimental el uso del recurso educativo abierto comprendió dos lapsos de tiempo, el primero de manera grupal y el segundo de manera individual. Todo esto con la intención de lograr centrar la atención del alumnado y desarrollar la competencia esperada.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

Por lo que se refiere a los componentes tecnológicos que conformaron el recurso educativo abierto utilizado, estos fueron:

Accesibilidad. El recurso educativo fue de libre acceso para los alumnos, se puso a su disposición en Internet desde que se comenzó a utilizar en el salón de clases y la mayoría de los niños contaba con una computadora en casa, por lo que casi todos los días lograban acceder al recurso educativo abierto.

Usabilidad. En relación con este aspecto, el recurso educativo fue fácil de usar para los alumnos, debido al menú sencillo que presentaba y la rapidez con la que abrió los contenidos de cada pestaña del menú.

Interoperabilidad. La precisión de los metadatos fue correcta debido a que la información general del recurso incluyó: identificador, título, autores, fecha de publicación, palabras clave (en el menú de opciones), fuentes (imágenes, videos y páginas) la asignatura y el formato de cada documento: video, texto o simulación.

Condiciones de uso. El recurso educativo abierto mostró un libre acceso a su contenido, licencia libre para utilizarlo y modificarlo, debido a su diseño en un formato abierto.

Flexibilidad. Referente a este componente, el recurso se podía visualizar en dispositivos principalmente portátiles, después móviles.

Diseño. En cuanto al diseño del recurso, este presentó diversos colores atractivos para los niños, un tamaño de texto legible, imágenes y gráficas visibles que ayudaron a lograr una mejor comprensión de los contenidos

Instrumentos

El primer instrumento utilizado para la recolección de información fue un cuestionario conformados por ocho preguntas cerradas, que fueron contestadas con: sí o no, y 16 cuestionamientos en los cuales se utilizó una escala Likert. De acuerdo con la prueba de confiabilidad de la prueba piloto aplicada para este instrumento, el valor del coeficiente de Alfa Cronbach fue.999694, que según el Criterio DeVellis (2003), se considera que el resultado es muy bueno. Este instrumento se utilizó como pre test y pos test para valorar el avance en el nivel de desarrollo de la competencia: exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, en el grupo control y experimental.

El segundo instrumento fue una ficha de observación que se aplicó en el cierre de seis clases de la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad, en las cuales se utilizó el REA, con la finalidad de evaluar y verificar de manera procesual el desarrollo esperado de la competencia “Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en distintas fuentes de información”. La ficha de observación se conformó por seis indicadores relacionados con el empleo de las tecnologías de la información para consultar información acerca de los temas: Las fuentes y aplicaciones de la luz y el calor en el lugar donde vivo y los objetos que usamos: de qué materiales están hechos, mediante el uso del Recurso Educativo Abierto. Para valorar cada uno de los seis indicadores se tomaron en cuenta tres aspectos: lo hace, lo hace con ayuda, no lo hace. Al final de la ficha de observación, se agregó un espacio para escribir de manera detallada y específica las observaciones generales del desempeño que cada alumno tuvo al utilizar la computadora y el recurso educativo abierto, en relación con el desarrollo de la competencia científica.

Resultados

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

Se presenta la caracterización de los sujetos de la investigación en la que se utiliza la información en términos de frecuencias y porcentajes de cada una de las variables nominales. Después se exponen las conclusiones y la evidencia de la prueba de confiabilidad, del instrumento utilizado como pre test y pos test la cual describe el valor del coeficiente de Alpha de Cronbach. Posteriormente se describen los resultados obtenidos del cuestionario (pre test, post test) para el grupo control y experimental y finalmente se muestran los resultados de la aplicación de una ficha de observación, con la finalidad de determinar el nivel de desarrollo de la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información en alumnos de primer grado de educación primaria, posterior a la implementación de un recurso educativo abierto.

Caracterización de los sujetos participantes

Los participantes en la investigación fueron un grupo de alumnos de primer grado de educación primaria, de los cuales 41% corresponde al sexo femenino y 58% al masculino, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años. El grupo control se constituyó por doce alumnos, y el grupo experimental tuvo exactamente la misma cantidad de estudiantes.

Confiabilidad

Se realizó un análisis de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes como pre test y pos test, con la finalidad de determinar la confiabilidad; de acuerdo al alfa de cronbach de .929 se determina que la confiabilidad en los resultados que se exponen.

Resultados cuestionario pre test y pos test

Se describen los resultados cuantitativos de esta investigación, iniciando por la comparación del grupo control y el experimental, para el cual se utilizó un instrumento que tuvo como finalidad medir en los alumnos de primer grado de educación primaria el desarrollo de la competencia científica: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, para facilitar la lectura de los datos estadísticos, se presenta una tabla de códigos con los cuestionamientos realizados a través del cuestionario.

Tabla 1

Relación de códigos y preguntas de las variables: Recurso educativo abierto y exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información

Abreviatura	Pregunta
UCOMPU	¿Utilizas la computadora para hacer tus tareas?
UDPIPHTA	¿Utilizas diferentes páginas de Internet para buscar información sobre tus tareas?
UGOOGLE	¿Utilizas Google para hacer tus tareas?
UYOUTUB	¿Utilizas YouTube para hacer tus tareas?
UWIKIPED	¿Utilizas Wikipedia para hacer tus tareas?
UYAHOO	¿Utilizas Yahoo para hacer tus tareas?
UTOCOMP	¿Utilizas todos los días la computadora en tu casa?
FRECPAP	¿Con qué frecuencia tus papás están contigo cuando usas la computadora?
UPIJUEG	¿Utilizas páginas de Internet con juegos?
UPIEJEDIV	¿Utilizas páginas de Internet que tienen ejercicios divertidos relacionados con tu tarea?
UPIVIDEO	¿Utilizas páginas de Internet que tienen videos?
UPISONID	¿Utilizas páginas de Internet con sonidos?
UPIIMADIB	¿Utilizas páginas de Internet que tienen imágenes o dibujos?
RTINFEST	¿Realizas tareas en las que tienes que buscar información sobre algún tema que estudiaste en clase?
PEAYTAR	¿Las páginas electrónicas que utilizas te ayudan en tus tareas?
ENTINFPT	¿Entiendes la información que tienen las páginas electrónicas que usas para hacer tus tareas?

Prueba de normalidad

En primer momento se determinó la normalidad en la distribución de los datos, la hipótesis nula (H_0) que se planteó es que los datos de las variables se distribuyen normalmente y la hipótesis alternativa (H_1) es que los datos de las variables no se distribuyen normalmente. Cuando los valores de la significación son mayores de 0,05 se debe admitir la hipótesis nula, y si el valor es menor de 0,05, se toma la hipótesis alternativa. En este caso por ser una muestra pequeña se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov, que dio como resultado que los valores de la significación "Sig. Asintót. (bilateral)" (Significación asintótica bilateral) para todas las variables son menores de 0,05 tanto en el pretest como en el postest por lo cual se rechaza la hipótesis nula, es decir, que los datos de las variables no se distribuyen normalmente.

Resultados del pre test, grupo control y experimental

Con base en los resultados de normalidad, se optó por utilizar la prueba de Mann Whitney para determinar el comparativo entre el grupo control y experimental en el pre test; el análisis se realizó partiendo de un valor de significancia: 5%, que es igual a 0.05 de probabilidad de error, por lo cual, la diferencia es estadísticamente significativa siempre que este valor de p sea igual o inferior a .05.

La H_0 es que no hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y experimental, antes de la utilización de un recurso educativo abierto.

La H_1 es que hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y experimental, antes de la utilización de un recurso educativo abierto.

Tabla 2

Comparativo del pretest aplicado a los alumnos del grupo control y experimental

No.	Indicadores	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)	No.	Indicadores	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
1	PREUCOMPU	66.000	0.623	9	PREUPIJUEG	50.500	0.100
2	PREUDPIPHTA	66.000	0.623	10	PREUPIEJEDIV	46.000	0.114
3	PREUGOOGLE	64.500	0.585	11	PREUPIVIDEO	28.000	0.004
4	PREUYOUTUB	59.500	0.451	12	PREUPISONID	56.000	0.299
5	PREUWIKIPED	69.000	0.856	13	PREUPIIMADIB	24.000	0.001
6	PREUYAHOO	69.500	0.877	14	PRERTINFEST	20.000	0.001
7	PREUTOCOMP	70.000	0.902	15	PREPEAYTAR	28.000	0.006
8	PREFRECPAP	60.500	0.475	16	PREENTINFPT	24.000	0.003

Los datos que se presentan en la Tabla 2 muestran que al aplicar el pretest no se evidencia una diferencia significativa entre el grupo control y experimental para la mayoría de las variables antes de la implementación de un recurso educativo abierto, excepto para la utilización de páginas de internet que contienen videos, páginas de internet que tienen imágines o dibujos, realizar tareas buscando información sobre algún tema, utilizar páginas electrónicas que les ayudan en sus tareas y entender la información que tienen las páginas electrónicas.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

Resultados del pos test, grupo control y experimental

Se utilizó la prueba de Mann Whitney para determinar el comparativo entre el grupo control y experimental en el pos test; el análisis se realizó partiendo de un valor de significancia: 5%, que es igual a 0.05 de probabilidad de error, por lo cual, la diferencia es estadísticamente significativa siempre que este valor de p sea igual o inferior a .05.

La H_0 es que no hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y experimental, posterior a la implementación de un recurso educativo abierto.

La H_1 es que hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y experimental, posterior a la implementación de un recurso educativo abierto.

Tabla 3
Comparativo del pos test aplicado a los alumnos del grupo control y experimental

No.	Indicadores	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)	No.	Indicadores	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
1	POSTUCOMPU	66.000	.317	9	POSTUPIJUEG	0.000	.000
2	POSTUDPIPHTA	2.000	.000	10	POSTUPIEJEDIV	0.000	.000
3	POSTUGOOGLE	6.000	.000	11	POSTUPIVIDEO	0.000	.000
4	POSTUYOUTUB	10.000	.000	12	POSTUPISONID	0.000	.000
5	POSTUWIKIPED	6.000	.000	13	POSTUPIIMADIB	0.000	.000
6	POSTUYAHOO	27.000	.003	14	POSTRTINFEST	0.000	.000
7	POSTUTOCOMP	5.000	.000	15	POSTPEAYTAR	0.000	.000
8	POSTFRECPAP	3.000	.000	16	POSTENTINFPT	14.000	.000

De acuerdo a los resultados del pos test aplicado después de la implementación de un recurso educativo abierto para desarrollar la competencia exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, se observa de acuerdo a la Tabla 3, que existe una diferencia significativa entre los grupos control y experimental para la mayoría de las variables, excepto utilizar la computadora para hacer sus tareas, que muestra que no hay diferencia entre el grupo control y experimental, posterior a la implementación del recurso educativo abierto.

En resumen, de acuerdo a los resultados del pre test y pos test es notable la diferencia entre el grupo control y experimental posterior a la implementación de un REA, se comprueba que la utilización de un REA favorece el desarrollo de la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, dentro de un salón de clases con alumnos de primer grado de educación primaria.

Resultados de la ficha de observación

La ficha de observación fue aplicada a los grupos experimental y control, posterior a la implementación del recurso educativo abierto con el grupo experimental; consistió en que cada alumno utilizó una computadora portátil, en la cual fue realizando cada uno de los seis indicadores contenidos en la ficha: 1. Identifica el ícono del navegador Google en el escritorio de un equipo de cómputo, 2. Identifica el motor de búsqueda Yahoo! dentro de un navegador. 3. Identifica la página Wikipedia, dentro de

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

un navegador, 4. Identifica la página YouTube, dentro de un navegador, 5. Utiliza el Recurso Educativo Abierto “Explorando la Naturaleza y la Sociedad”: mueve el cursor para seleccionar diferentes opciones en el menú de inicio, accede a los dibujos que se presentan, y accede a: la información contenida en el recurso, los videos contenidos en el recurso y los reproduce, los juegos contenidos en el recurso y logra realizar las actividades planteadas en el mismo, accede a las actividades presentadas en el recurso y las realiza, 6. Utiliza el navegador: Google, para buscar información acerca de las fuentes y aplicaciones de la luz y el calor que existen en el lugar donde vive, emplea el teclado de manera eficiente para escribir las palabras clave de lo que desea buscar, busca y selecciona una fuente de información para conocer sobre el tema, tomando en cuenta las fuentes de información sugeridas en el REA y escribe lo que comprendió acerca de la información que leyó y explica acerca del cuidado de la luz y el calor (la naturaleza) del lugar donde vive. En la ficha de observación se consideró la siguiente escala observable: 1. Lo hace, 2. Lo hace con ayuda y 3. No lo hace.

Por otro lado, el último apartado de la ficha de observación, observaciones generales: se describe de manera detallada el proceso de realización de cada uno de los seis indicadores en relación con cada uno de los niños. Cabe señalar que este fue la parte cualitativa de la de observación, el cual se agregó para complementar y describir mejor los resultados obtenidos en los indicadores, o aclarar situaciones imprevistas con respecto a la ejecución de los mismos.

Los niños del grupo experimental utilizaron la computadora portátil dentro del aula, estos tuvieron un previo contacto con el REA, debido a que se les encargó de tarea que ingresaran a la página antes de utilizarlo en el aula, para que observaran la gama de actividades que este recurso tenían en relación con los temas que se abordaron en clase. A diferencia del grupo experimental, los alumnos del grupo control utilizaron la computadora portátil para realizar los seis indicadores anteriormente descritos, pero con la excepción de que ellos no tuvieron un contacto previo con el recurso educativo abierto, ni dentro del aula. Solo realizaron los indicadores según sus conocimientos digitales.

Resultados grupo experimental

Con base en los seis indicadores que se presentan los resultados muestran que en el grupo experimental más de la mitad de los doce alumnos lograron realizar cada indicador de manera autónoma, sin requerir ayuda, de manera satisfactoria y eficiente. También se observa que menos de la mitad necesitó ayuda para realizar al menos uno de los indicadores y esto se debió a que algunos leen un poco despacio (indicadores 1, 2, y 3), o tardaron en escribir en el teclado, seleccionar una fuente de información electrónica y escribir lo que comprendieron de la misma (indicadores 4, 5, y 6).Cabe destacar que todos lograron realizar los indicadores de manera correcta y dentro de las observaciones generales la mayoría obtuvo casi los mismos resultados, a excepción de los que necesitaron ayuda en los casos anteriormente descritos. Dentro de las observaciones generales se describe que los alumnos del grupo experimental fueron capaces de utilizar un equipo de cómputo de manera eficiente. En el escritorio de la PC, lograron identificar el ícono del navegador Google, y al ingresar en este, ubicaron y buscaron las páginas: YouTube, Wikipedia y Yahoo!, con facilidad.

Al utilizar el recurso educativo abierto lo hicieron de manera excelente, debido a que utilizaron el cursor sin problema alguno, y mediante este accedieron a: dibujos,

información, videos, juegos y actividades, así como también realizaron los ejercicios de los juegos, y reprodujeron los videos para apreciar su contenido.

En el navegador utilizaron adecuadamente el teclado, lograron seleccionar fuentes de información diferentes y escribieron un breve texto en su cuaderno con base en la consulta que realizaron.

En general se puede concluir que un 90% del grupo experimental logró desarrollar la competencia “Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.

Resultados grupo control

Por otra parte, los resultados del grupo control muestran que los indicadores 1 al 7 los alumnos no lograron realizarlos, los estudiantes de este grupo no comprendieron lo que tenían que hacer porque no lograron identificar los íconos de Google, Wikipedia, YouTube o Yahoo! al momento de ingresar en Internet, por lo que se les dificultó la búsqueda de información. Tampoco lograron utilizar en su mayoría el recurso educativo abierto, porque necesitaron ayuda para acceder al contenido del mismo, y en cuanto a la búsqueda de información, solo uno logró hacer esto, pero los demás necesitaron ayuda o no lo hicieron.

En los indicadores 5 y 6, se detectaron 7 y 6 niños (respectivamente), que no lograron realizarlos, debido a que no tenían la habilidad de acceder al contenido del recurso educativo abierto y no sabían cómo buscar información en fuentes electrónicas, no lograron acceder al navegador.

Otro aspecto importante es que entre 1 y 4 alumnos del grupo control si logró realizar cada uno de los indicadores sin ayuda, esto debido a que en sus hogares tienen acceso a un equipo de cómputo y lo utilizan cuando van a realizar alguna de las tareas que se encargan, pero con ayuda de sus padres.

De acuerdo a las observaciones generales, la mayoría de los alumnos del grupo control no son capaces de utilizar un equipo de cómputo de manera correcta, no lograron identificar el ícono de Google y dentro de este navegador, tuvieron gran dificultad para identificar y buscar las páginas: Wikipedia, YouTube y Yahoo!, las cuales son algunas de las que más utiliza la sociedad actualmente. Además, dentro del recurso educativo abierto presentaron dificultades para ingresar a este y a su contenido, no todos lograron acceder a la información, los dibujos, videos actividades, y juegos. Y en cuanto a la utilización del navegador Google, no lograron acceder a este de manera autónoma, necesitaron ayuda, tanto para utilizar el teclado como para buscar información, la mitad de los alumnos no realizó el indicador seis. En conclusión, se muestra que el 90% del grupo control no logró desarrollar la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.

Conclusiones

A partir de los resultados es posible enfatizar en tres hallazgos principales:

1. La utilización de un REA favorece el desarrollo de la competencia “Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información”, dentro de un salón de clases con alumnos de primer grado de educación primaria.

2. El uso de un REA diseñado considerando componentes pedagógicos y tecnológicos permite centrar la atención de los alumnos de primer grado de educación primaria en la clase de Exploración de la Naturaleza y Sociedad y los motiva a

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

investigar en diferentes fuentes de información sobre la naturaleza y la sociedad que los rodea, utilizando material didáctico apropiado para su estilo de aprendizaje.

3. Los educandos que formaron parte del grupo experimental desarrollaron la competencia: Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en fuentes de información, en comparación con el grupo control que no logró desarrollarla en su totalidad.

Con base en esto, es importante destacar que dentro de los beneficios que se identificaron en relación con los hallazgos encontrados en esta investigación fue el desarrollo de la competencia: Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información, al momento de abordar las temáticas: Las fuentes y aplicaciones de la luz y el calor en el lugar donde vivo, los objetos que usamos: de qué materiales están hechos. Esto debido a que los niños realizaron diferentes tareas de investigación sobre estas temáticas, en fuentes diversas de información y con base en las indagaciones realizadas, contestaron ejercicios diferentes y escribieron textos sobre lo que comprendieron de la información que leyeron en las páginas electrónicas que encontraron en Internet, las cuales contenían información relacionada con los temas.

Lo anterior, permitió que los niños desarrollaran habilidades científicas relacionadas con las temáticas trabajadas. Por ejemplo, en el tema de fuentes y aplicaciones de la luz y el calor, los alumnos lograron identificar las fuentes naturales y artificiales de luz y calor, sus semejanzas y diferencias, así como sus aplicaciones en el lugar donde viven y ellos mismos lo comprobaron al realizar un experimento dentro del salón, porque realizaron hipótesis de lo que pasaría, lograron comprobar si los supuestos fueron ciertos o pasó algo diferente, y finalmente reflexionar sobre la importancia de estas fuentes en su vida diaria.

Respecto al tema de los objetos que usamos y los materiales de los que están hechos, los niños identificaron los diferentes tipos de materiales que conforman los objetos que utilizan diariamente o que observan en su contexto, las semejanzas, diferencias y la importancia de estos. Lograron clasificar objetos de acuerdo con las características de los materiales con que estaban elaborados y los relacionaron con el uso que se les da en el lugar donde viven, esto gracias a un video que observaron dentro del REA, juegos que realizaron en el mismo y actividades que contestaron en relación con una lapicera que realizaron ellos solos, la cual contenía diferentes materiales, como cartón, papel, plástico, cartoncillo, pintura, etc., y todos estos los clasificaron en una tabla contenida en el REA, lo cual también fue un producto que ayudó a ver el desempeño de los alumnos en cuanto al desarrollo y logro de la misma competencia.

En este trabajo se constata que todos los componentes tanto pedagógicos como tecnológicos son indispensables para lograr que los niños logren los aprendizajes esperados y en este caso competencias y habilidades influyentes en su proceso de aprendizaje. Corresponde a los docentes construir ambientes de aprendizaje motivadores, donde los niños tengan la confianza de preguntar, interactuar, entusiasmarse y asombrarse; las tecnologías de información y comunicación son un medio que coadyuva en el asentamiento de bases de desarrollo de una cultura científica en los estudiantes, siempre y cuando sean utilizadas considerando aspectos pedagógicos para guiar el proceso de aprendizaje.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

Referencias

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications (2nd ed.)*. Thousand Calif. E.U.A: Sage Publications, Inc.

Johnstone, S. (2005). *"Recursos Educativos Abiertos and Open Content,.* International Institute for Educational Planning. Internet Discussion Forum on Recursos Educativos Abiertos. Open Content for Higher Education.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.* Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ramírez, M., y Burgos, J. (2010). *Recursos Educativos Abiertos en Ambientes Enriquecidos con Tecnología: Innovación en la Práctica Educativa.* México: Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación. Escuela de Egresados en Educación. Tecnológico de Monterrey.

Ramírez, M., y Burgos, J. (2012). *Recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores: Investigaciones y experiencias prácticas.* Módulo 3: Recursos tecnológicos para apoyar los procesos formativos. Capítulo 10. Evaluación de componentes pedagógicos y tecnológicos de recursos educativos abiertos y móviles desarrollados para la formación de investigadores educativos. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011.* México, D.F: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios 201. Guía para el maestro. Educación Básica. Primer Grado.*México, D.F: SEP

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002). *Recursos Educativos Abiertos.* París, Francia: UNESCO.

Valenzuela, J., y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa.* Volumen 2. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Wiley, D. (2006). *Expert Meeting on Open Educational Resources*. Centre for Educational Research and Innovation. Utah, E.U.A: Utah State University Center for Open and Sustainable Learning.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. bar3093@gmail.com, garicakw@hotmail.com, rmontes7676@gmail.com, fanycastt@gmail.com

EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES DE MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Eje temático 3. Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día.

Autores: Christian Alfonso Jasiel Rivera Martínez, Fany Castañeda Moreno, Gloria Leticia Cepeda Estrada, Arnoldo Flores García

Resumen

En la actualidad, México atraviesa una transición educacional que ha llegado para transformar la enseñanza a nivel nacional. Desde principios del siglo XX se ha buscado ampliar en gran medida el sistema educativo mexicano, destacando la educación primaria en el nivel básico, haciéndola obligatoria desde mediados de la década de los años treinta. Esta transformación educativa ha sido necesaria, pues los resultados nacionales e internacionales en diferentes áreas, no han sido los más óptimos, por ejemplo los resultados del 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) arrojaron que México logró 413 puntos de promedio en matemáticas, los alumnos mexicanos no alcanzaron el nivel de competencias básicas (Ávila, 2014, p. 49).

En esta vorágine de cambios, retomar el vínculo entre la familia y la escuela es primordial, sin duda el entorno familiar tiene un impacto en el proceso educativo; esta investigación tuvo como objetivo comprender la relación que existe entre los diversos elementos de apoyo familiar que reciben los niños en el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de Matemáticas en educación primaria. La investigación se desarrolló en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México, con una muestra de 70 personas (35 estudiantes del nivel de primaria y 35 padres de familia), se utilizó el método cuantitativo de alcance correlacional, considerando como variables: a) apoyo de los padres de familia (comunicación familiar, el entorno escolar, apoyo de los padres al hijo, situaciones familiares), b) aprendizajes esperados en Matemáticas (rectas, resolución de problemas, perímetros, triángulos y cuadriláteros); para recolectar información se utilizó un cuestionario de escala Likert aplicado a los padres de familia, mediante el cual se logró obtener información para determinar en qué medida el apoyo familiar que reciben los niños es afín con el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura de matemáticas, por otra parte el nivel en el logro de los aprendizajes esperados en Matemáticas fue determinado por las producciones de los niños (durante sus clases) y exámenes parciales, traducidos al final de cada bloque en calificaciones.

Los resultados llevaron a establecer hallazgos significativos, para citar algunos: se puede afirmar que el apoyo emocional de la pareja, la confianza, el que los padres de familia disfruten su estancia en la escuela cuando acuden a recibir información relacionada con las actividades que realiza su hijo y la gratificación que le otorguen por buenos resultados escolares, motivan al alumno a concebir y consolidar determinados aprendizajes Matemáticos.

Benemérita Escuela Normal de Coahuila. México. christian_mtb25@hotmail.com, fanycastt@gmail.com, ce_lego24@hotmail.com, aldossaltillo66@gmail.com

Introducción

El propósito de las matemáticas en la educación básica de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) en México, es permitir que el alumno desarrolle formas de pensar distintas y que con ellas formule algún tipo de procedimiento para la resolución de problemas, con una fundamentación para hechos numéricos, geométricos y sea capaz de emplear técnicas o recursos para la eficiencia de cualquier procedimiento de resolución. Sin embargo los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en las últimas aplicaciones han evidenciado un bajo nivel en las competencias básicas de los alumnos mexicanos, esta situación establece la pauta para indagar diversos aspectos que pueden incidir en estos resultados y buscar alternativas de solución a esta problemática.

Considerando lo anterior, esta investigación retoma el vínculo entre la familia y la escuela, pues sin duda el entorno familiar tiene un impacto en el proceso educativo; por lo tanto se planteó como objetivo comprender la relación que existe entre los diversos elementos de apoyo familiar que reciben los niños en el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de Matemáticas en educación primaria.

Realizar la investigación llevó a encontrar diversos factores familiares por lo cual los alumnos de quinto grado de educación primaria de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México, del turno matutino, no consolidan los aprendizajes esperados en la asignatura de matemáticas.

Fundamentación teórica

Se retoman las aportaciones teóricas de Ledezma (2010), Bravo (2010), Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2012), Portilla (s/f), Grant y Ray (2013), UNICEF (2015), Mella (s,f) y la SEP (2011). Se analizan investigaciones relacionadas con las temáticas del apoyo familiar y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Funciones de la familia

Las familias son consideradas una organización con derechos y deberes, según Ledezma (2010) cada persona tiene deberes que cumplir para esta comunidad y derechos que otros de los miembros deberán practicar para que exista un adecuado y satisfactorio funcionamiento de ella. Dentro de este núcleo familiar, además de los derechos y saberes, existe una protección y cuidado a los hijos, se hace hincapié en mantener las condiciones dignas para que se pueda subsistir y por consiguiente contribuir no sólo al contexto donde se desarrolla el niño, sino en la creación de valores que le permitan desenvolverse en una sociedad exigente de personas buenas. Para Ledezma el proyecto educativo de la familia, equivale a un contrato donde se inscribe la forma en que esta se organiza, cómo se dividen las tareas, las expectativas, los valores y actitudes, es decir, lo que algunos autores han denominado “currículum del hogar”.

Durante la formación académica de los alumnos de primaria, en múltiples ocasiones durante las charlas entre docentes se hace el comentario que sus mejores alumnos son los que poseen mayor ingreso socioeconómico y haciendo referencia a lo anterior, Ledezma (2010) menciona que muchos profesores consideran a las familias de estrato socioeconómico medio como el modelo de “buena familia” y por ende a las familias de bajos recursos como deficientes en muchos aspectos. Además, hay algunos casos en los que el padre de familia tiene un comportamiento peculiar cuando es momento de tratar al docente o directivo debido a su bajo nivel económico y sentirse menos por tener otro tipo de creencias o culturas, dicha situación limita a su vez en la

comunicación efectiva que pudiese existir entre sí. Otro de los aspectos a considerar como parte de las funciones familiares, es el de formar hábitos de estudio. “Los padres tienen el deber de participar directamente en todos los aspectos de la vida de los niños, durante los primeros años es cuando se puede formar hábitos de estudio y, aunque resulte complejo dado el sistema de vida actual” (Bravo, 2007 citado por Ledezma, 2010, p. 72).

Además, es imprescindible no dejar a un lado las actividades recreativas que le permitan al alumno desarrollarse socialmente, es importante “inculcar desde pequeños el gusto por las actividades en común y de utilización del tiempo libre y a bajo costo” (Ledezma, 2010, p. 76). Es necesario tener dentro de las actividades libres, la posibilidad de ir a un museo, al cine, adquirir el hábito de la lectura, practicar deporte, entre otras, permitiendo al alumno adquirir seguridad al relacionarse en los contextos que prefiera.

Relación familia-escuela

La familia, como el “elemento fundamental de la sociedad y del Estado, es el grupo social en el que la mayoría de la población satisface sus necesidades y en el cual los individuos adquieren una identidad a través de la transmisión y actualización de los patrones de la socialización” (ONU 2012, citado por Ledezma, 2010, p. 35). La relación que existe entre los padres de familia y la escuela es un parteaguas para el impacto en la educación de los alumnos, según (Portilla, s.f.) “las madres de familia se involucran en el acompañamiento directo de sus hijos, por lo general son ellas quienes averiguan cuáles son las tareas escolares que deberán realizar en tiempo extra-escolar” (p. 2).

El apoyo de los padres de familia es una posible solución para erradicar los problemas de la escuela, según Grant y Ray 2013 (citado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) entre los beneficios para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas. De acuerdo a la UNICEF (2015) “Para los niños el espacio principal para su desarrollo es considerado el núcleo familiar y es ahí donde encuentra la motivación y las oportunidades para hacer valer todas sus potencialidades en los cuales ejercen todos sus derechos como niños” (p. 7).

Por otra parte, es importante considerar las diferentes características familiares, pues estas repercuten en el apoyo que tienen los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos, considerandose las complicaciones que pudiesen presentar en algún momento, con relación a la identidad jerárquica familiar, el apoyo económico varía dependiendo de la persona que sostenga el hogar a partir de un trabajo que absorba muchas horas diarias en sus jornadas. Existe una clasificación en relación a los tipos de familia con distintas características generales que permiten identificar alguna situación especial en determinado alumno, esta distinción para (Mella, s.f.) familia extendida comprende los vínculos consanguíneos de una gran cantidad de personas incluyendo a padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás.

Matemáticas en educación primaria

Para tener una visión general de las Matemáticas en la educación primaria en México, fue preciso analizar a partir del mapa curricular de la Educación Básica 2011 la articulación de los cuatro campos de formación, por lo cual se hace énfasis en el estándar curricular pensamiento matemático, correspondiente al 3er periodo escolar, específicamente en el 5° de educación primaria.

El campo Pensamiento matemático articula y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla (SEP, 2011, p. 48).

Para avanzar en este pensamiento matemático se requiere tener énfasis en las necesidades de los alumnos, para que ellos puedan validar sus procedimientos y exponerlos ante el grupo. Durante su trayecto de formación es importante destacar lo siguiente: en la educación básica en México, se busca que los alumnos sean responsables de construir nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos, lo que implica: Formular y validar conjeturas, plantearse nuevas preguntas, comunicar, analizar e interpretar procedimientos de resolución, buscar argumentos para validar procedimientos y resultados, encontrar diferentes formas de resolver los problemas y manejar técnicas de manera eficiente (SEP, 2011, p. 49).

Para realizar esta investigación fue necesario considerar el logro de aprendizajes en la asignatura de Matemáticas, por lo cual es importante especificarlos:

Tabla 1

Aprendizajes esperados de la asisgnatura de Matemáticas en 5º

APRENDIZAJES ESPERADOS DE MATEMÁTICAS	
Bloque I	Identifica rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos.
Bloque II	Resuelve problemas que implican el uso de las características y propiedades de triángulos y cuadriláteros.
Bloque III	Calcula el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros.
	Resuelve problemas de valor faltante en los que la razón interna o externa es un número natural.
Bloque IV	Resuelve problemas que implican sumar o restar números fraccionarios con igual o distinto denominador.
	Identifica problemas que se pueden resolver con una división y utiliza el algoritmo convencional en los casos en que sea necesario.
	Describe rutas y ubica lugares utilizando sistemas de referencia convencionales que aparecen en planos o mapas.
	Resuelve problemas que implican conversiones entre unidades de medida de longitud, capacidad, peso y tiempo.
	Resuelve problemas que implican leer o representar información en gráficas de barras.

Investigaciones relaciondas con el tema de investigación

Un aspecto fundamental en el desarrollo de esta investigación fue el análisis de otras investigaciones que se enfocan en el aprendizaje de las Matemáticas y el apoyo familiar, entre ellas se encontró la realizada por Camacho (2013) y Lan, Blandón, Rodríguez y Vásquez (2013).

La investigación realizada por Camacho, 2013 “Escuela De Padres y Rendimiento Escolar” fue de tipo descriptivo comparativo, de esta se rescata que:

El bajo rendimiento escolar en un problema que se produce en los estudiantes,

> éste se ve afectado por muchos factores y uno de ellos es la familia, las Instituciones han proporcionado algunos medios para mejorar este rendimiento y ha surgido la escuela de padres como ayuda para los padres de familia y los estudiantes. El objetivo de la investigación es verificar cómo la escuela de padres contribuye en el rendimiento escolar de los estudiantes, de sexto grado. (Camacho, 2013, p. 11).

Otra investigación analizada es la de Lan, Blandón, Rodríguez y Vásquez, 2013, "Acompañamiento Familiar en los procesos de aprendizaje" por parte de la Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín de la Facultad de Educación de Licenciatura en Lengua Castellana en Medellín, Colombia. La investigación primordial consideró el tema de acompañamiento familiar y su influencia en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas del grado primero del colegio CEDEPRO (Altos de la torre). El abordaje metodológico empleado fue el paradigma socio-critico o social, en el cual se abordó el método cualitativo, llegando a un tipo de investigación por medio del estudio de casos porque hace una descripción en particular de una población específica, en este caso los y las estudiantes de primero del colegio CEDEPRO (Altos de la Torre), así como padres de familia, docentes y directivos.

> Los resultados de esta investigación, revelaron que el acompañamiento escolar en este contexto es escaso, ya que las prácticas educativas para el aprendizaje son limitadas, no sólo en recursos sino también en la falta de tiempo, escolaridad, en estrategias, hábitos de estudio y en motivación por parte de los padres o figuras representativas (Lan et al. (2013, p.17).

Las investigaciones que se exponen dan a conocer una constante entre la asignatura de las matemáticas y el apoyo de los padres de familia, posicionando así un complemento para desarrollar las habilidades de aprendizaje.

Metodología

Se recurrió al enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, correlacional, según (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) "este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular". Además (Aigneren, 2010) expone que este tipo de investigación tiene como objetivo describirlas relaciones de unos factores o variables en relación con otros, que son considerados como determinantes. Concretando esta investigación se adicionó la metodología correlacional canónica que según (Universidad de Huelva, 2008) "se entiende mejor considerándola como una extensión de la regresión múltiple y de la correlación, es decir que se estudiaron dos grupos de variables que están relacionadas".

Variables de la investigación

Se consideraron dos variables complejas: a) el apoyo que reciben los alumnos de los padres de familia y b) el nivel de adquisición de los aprendizajes esperados en matemáticas, que se desglosan en la tabla 2, donde se muestran las dimensiones y las variables simples para cada una de ellas.

Tabla 2

Variables complejas, dimensiones, variables simples y simbología

Var. Comp.	Dimensión	Variable simple
Apoyo de los padres de familia	Comunica-ción familiar	Existe ayuda de su pareja para enfrentar una situación problemática. La confianza entre la pareja para la resolución de problemas se manifiesta Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa. Satisfacción con el tiempo que pasan juntos como familia. Existe apoyo emocional de la pareja.
	Entorno escolar del niño	Disfruta la estancia en la escuela de su hijo
		La escuela propicia espacios que permiten encontrarse con el maestro de grupo y conversar sobre el avance académico del niño
		Publicación información general para padres de familia relacionada a futuros eventos, fechas de exámenes y actividades sociales dentro de la escuela. Información oportuna del docente acerca de los eventos escolares próximos. Compromiso con la Escuela donde estudia el niño
	Apoyo al niño para obtención de los aprendizajes esperados de matemáticas.	Apoyo al niño con las tareas de matemáticas. Conocimientos para ayudarle al niño en sus tareas. Supervisión diaria de las tareas. Gratificaciones respecto a cualquier avance en los aprendizajes de matemáticas. Reacciones de furia o enojado con el niño si no ha logrado obtener el aprendizaje. Realización de las actividades que el niño no entiende para que no la pase mal o se ponga triste. Establecer horario de realización de tareas en el hogar.
	Situaciones que se producen en el hogar	Discusiones entre padres e hijo (a).
		Cumplimiento de las reglas del hogar y las

		decisiones tomadas por los padres.
		Obediencia del niño en cuanto a los horarios establecidos para una actividad que se le solicita.
		Influencia en el aprendizaje de del niño respecto a la asignatura de matemáticas.
		Situaciones de desgaste emocional con el niño a partir de discusiones.
		Actividades que afectan el apoyo al niño en la elaboración de sus tareas.
		Dejar solo al niño en casa por cuestión laboral.
		Dejar a un lado el apoyo al niño por cuestiones laborales.
Aprendizajes esperados	Bloque I	Identifica rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos.
	Bloque II	Resuelve problemas que implican el uso de las características y propiedades de triángulos y cuadriláteros.
	Bloque III	Calcula el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros. Resuelve problemas de valor faltante en los que la razón interna o externa es un número natural. Resuelve problemas que implican sumar o restar números fraccionarios con igual o distinto denominador. Identifica problemas que se pueden resolver con una división y utiliza el algoritmo convencional en los casos en que sea necesario.
	Bloque IV	Describe rutas y ubica lugares utilizando sistemas de referencia convencionales que aparecen en planos o mapas. Resuelve problemas que implican conversiones entre unidades de medida de longitud, capacidad, peso y tiempo. Resuelve problemas que implican leer o representar información en gráficas de barras.

Participantes

En esta situación se contemplaron dos tipos de actores, por un lado, los padres de familia de los alumnos de quinto grado de una escuela primaria del turno matutino, ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila México, siendo un total de 35 y por otra parte todos los alumnos (35) del mismo grupo y escuela.

Recolección de información

Se aplicó un instrumento con escalamiento Likert, cuyo objetivo fue obtener información respecto al apoyo que los padres de familia otorgan a sus hijos; este fue previamente validado por tres docentes expertos del área de psicología, el cual dio muestra de confiabilidad posterior al análisis de resultados obtenidos de la aplicación de la prueba piloto, que evidenció un alfa de Cronbach de .924. Después de la validación y la obtención de la confiabilidad del instrumento piloto, se procedió a la aplicación del mismo con 35 padres de familia. Para obtener información relacionada con la variable compleja logro de aprendizajes esperados en los alumnos, se recurrió a las calificaciones de los cuatro bimestres evaluados, mismos que se obtuvieron a partir de las actividades realizadas en clase, tareas, desafíos matemáticos y examen bimestral de 35 alumnos de quinto grado de educación primaria.

Procedimiento de análisis de información

Se llevó a cabo en primer término el análisis de datos para caracterizar a la población de estudio, mismos que se presentan mediante porcentajes respecto al rango de edades, estado civil y nivel de estudio del padre de familia. En segundo momento se efectúa un análisis descriptivo a partir de las medias obtenidas para cada uno de los indicadores que evidencian el apoyo familiar y el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de Matemáticas. Finalmente se realiza un análisis discriminante a partir de la correlación canónica que muestra la relación que existe entre los indicadores agrupados de acuerdo a las dimensiones establecidas y el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de Matemáticas.

Resultados

Características de los participantes

La encuesta aplicada a padres de familia correspondió a una muestra de 35 personas, de las cuales nueve de ellas tienen un rango de edad de 36 a 38 años reuniendo el 25.7%, por otro lado, el rango 29-32, 33-35,39-41 y 42-44 años corresponden a una frecuencia de cinco personas con un total de 14.3% para cada rango estipulado, por último, el 2.9% corresponde al rango de edad de 48-50 años.

El 43% tienen un grado de estudios de bachillerato o afín, así como el 37% de licenciatura aunado al 3% de ingeniería que en suma por grado profesional equivale a 40% del total de los encuestados, finalizando el 17% de los padres de familia respondió que tiene un grado de estudios de nivel secundaria.

Un 68% de los encuestados es casado (a), así mismo el 20% de los encuestados está divorciado, 9% de ellos vive en unión libre o concubinato y el 3% es viudo, así mismo cabe destacar que del 20% de las personas divorciadas, mantienen comunicacón acerca del desarrollo de aprendizaje de sus hijos, estando al pendiente de ellos durante las tardes para validar el grado de conocimientos obtenidos por sus hijos.

Resultados de análisis descriptivo del apoyo de los padres de familia

Se realiza un análisis de promedios, con una muestra de 35 padres de familia de un grupo de quinto grado de educación primaria, de una escuela de turno matutino

ubicada en México. Se utilizó un instrumento de escala Likert con la siguiente codificación: Siempre (10), Casi siempre (9), A veces (8), Casi nunca (7), Nunca (6).

El análisis se realiza a partir del promedio de las medias de todos los indicadores, que da como resultado 8.78, con una desviación estándar de 0.812, el Limite Superior (LNS) 9.595 y el Límite Inferior (LNI) 7.970 (Tabla 3).

Tabla 3

Apoyo de los padres de familia

Indicadores	n	Media	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Estancia en la escuela	35	9.60	8	10	0.60
Espacios escolares	35	9.60	8	10	0.55
Información escolar	35	9.60	8	10	0.65
Discusiones	35	9.43	8	10	0.65
Compromiso con la escuela	35	9.43	7	10	0.85
Reglas	35	9.34	8	10	0.68
Avisos escolares	35	9.23	8	10	0.81
Decisiones en conjunto	35	9.23	6	10	1.21
Ayuda en pareja	35	9.14	6	10	1.24
Confianza	35	9.14	6	10	1.29
Tiempo en familia	35	9.03	6	10	1.01
Apoyo Emocional	35	9.03	6	10	1.44
Influencia en el apzj.	35	9.03	7	10	0.89
Supervisión	35	8.97	6	10	1.01
Obediencia	35	8.94	7	10	0.84
Apoyo tareas	35	8.91	7	10	0.95
Reacciones negativas	35	8.89	6	10	0.93
Establecer Horarios	35	8.86	7	10	0.94
Nivel Conocimientos	35	8.80	8	10	0.72
Gratificaciones	35	8.37	6	10	1.19
Realizar actividades del niño	35	8.34	6	10	1.41
Desgaste emocional	35	7.66	6	9	0.97
Actividades influencia negativa	35	7.63	6	10	1.14
Soledad del niño	35	6.71	6	9	0.96
Falta apoyo por trabajo	35	6.66	6	9	0.91
	Media	8.78			
	Std	0.81			
	LNS	9.59			
	LNI	7.97			

Puntualizando el límite superior a partir de los datos anteriores se puede decir que el apoyo de los padres de familia es determinante en la obtención de los aprendizajes esperados, se consideró que el hecho de disfrutar de la estancia en la escuela de su hijo (a), además que la escuela propicie espacios que permiten encontrarse con el maestro (a) de grupo y conversar sobre el avance académico de sus hijos es altamente significativo.

Se encontró que entre los encuestados es común que exista ayuda de la pareja para enfrentar una situación problemática, confianza para la resolución de problemas y las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa, así mismo hay satisfacción del tiempo que pasan juntos como familia. La información general para padres de familia en los que obtienen datos relacionado a futuros eventos de los niños, fechas de exámenes y actividades sociales dentro de la escuela, permiten mayor compromiso.

No se descarta que existan discusiones entre padres e hijo (a) respecto al cumplimiento de las reglas del hogar y las decisiones que se toman por los padres que influyen en el aprendizaje de los niños respecto a la asignatura de matemáticas. Además, destaca que casi siempre a los padres de familia les faltan conocimientos para ayudarles a los niños en sus tareas, sin embargo, existe supervisión para la realización de las mismas, se establecen horarios y se gratifica a los niños respecto a cualquier avance en los aprendizajes esperados de matemáticas. Por otra parte, son comunes las reacciones de furia o enojo de los padres para con el niño si este no ha logrado obtener el aprendizaje de un tema específico y además, los padres realizan las actividades escolares que se encargan al niño como parte de sus tareas, con la finalidad de que este no la pase mal o se ponga triste.

Para finalizar, los resultados bajo el límite inferior muestran que casi nunca existen situaciones de desgaste emocional con los niños a partir de discusiones, ni se realizan diversas actividades que afecten el apoyo que le proporcionan los padres a los niños en la elaboración de sus tareas, tampoco es común que el alumno se encuentre solo (a) en casa por las tardes o se le niegue el apoyo por cuestiones laborales.

Análisis de resultados de logro de aprendizajes esperados en Matemáticas

Los resultados del logro de aprendizajes esperados corresponden a un grupo de alumnos de quinto grado de educación primaria (Tabla 4).

Tabla 4

Logro de aprendizajes esperados en Matemáticas en un grupo de 5º. Primaria.

Aprendizajes esperados	n	Media	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Suma fracc	35	8.41	6.00	10.00	1.13
Probl 1	35	8.41	6.00	10.00	1.13
Rutas y plan	35	8.41	6.00	10.00	1.13
Convers	35	8.41	6.00	10.00	1.13
Grafi2	35	8.41	6.00	10.00	1.13
Peri area trian	35	8.32	6.00	10.00	1.01
Valor faltante	35	8.29	6.00	10.00	1.00
Carac trian	35	7.94	6.00	10.00	1.15
Rectas	35	7.76	6.00	10.00	1.23
	Xx	8.26			
	S	0.24			
	LNS	8.51			
	LNI	8.02			

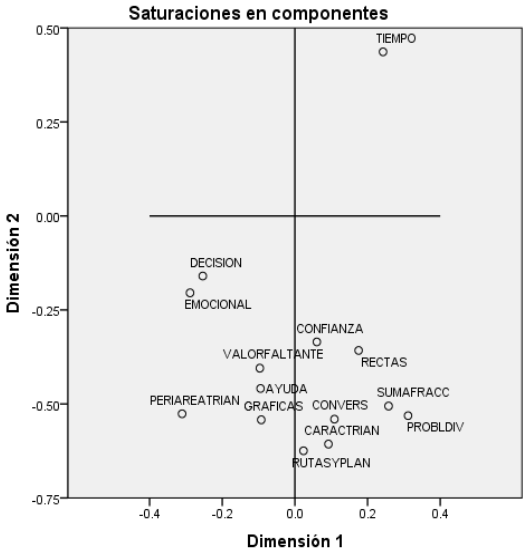
El promedio en el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura de Matemáticas en lo que corresponde a calcular el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, resolver problemas de valor faltante en los que la razón interna o externa

es un número natural, resolver problemas que implican sumar o restar números fraccionarios con igual o distinto denominador, identificar problemas que se pueden resolver con una división y utiliza el algoritmo convencional en los casos en que sea necesario, describe rutas y ubica lugares utilizando sistemas de referencia convencionales que aparecen en planos o mapas, resuelve problemas que implican conversiones entre unidades de medida de longitud, capacidad, peso y tiempo y resolver problemas que implican leer o representar información en gráficas de barras, oscila entre 8.29 y 8.41 en una escala del 6 al 10, lo cual indica de acuerdo al límite superior que es una media común para los estudiantes de este grupo. En menor medida se ubica el logro de aprendizajes relacionados con la identificación de rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos, y la resolución de problemas que implican el uso de características y propiedades de triángulos y cuadriláteros, en el cual se obtuvo un promedio entre 7.76 y 7.94.

Análisis de correlación canónica

Conjunto con relación al apoyo familiar y aprendizajes esperados

Para el resumen de análisis se obtiene un ajuste de 1.819 por lo cual se pudo afirmar que existe correlación entre las variables del conjunto comunicación familiar y el conjunto aprendizajes esperados. Las variables que más discriminan de la dimensión uno, fueron la confianza que existe y el apoyo emocional entre la pareja, comparando los aprendizajes esperados de identificar rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos y de resolver problemas con valor faltante en los que la razón interna o externa es el número natural, por tal motivo se puede considerar que el apoyo emocional de la pareja y la confianza, motivan al alumno a concebir dichos aprendizajes, se puede considerar que a mayor confianza mayor logro de los aprendizajes esperados. Asimismo, en la dimensión dos, la toma de decisiones en pareja con el logro de los aprendizajes esperados permite que el alumno adquiera en mayor medida el aprendizaje de rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos, además de la resolución de problemas que implican el uso de las características y propiedades de los triángulos y cuadriláteros.

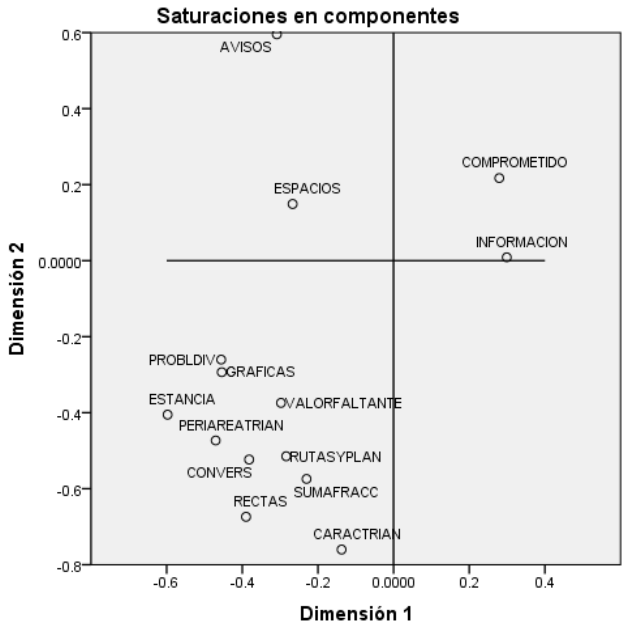


Conjunto con relación al entorno escolar de su hijo (a) y aprendizajes esperados

Para el resumen de análisis se obtiene un ajuste de 1.731 por lo cual se puede determinar que existe correlación entre las variables del conjunto con relación al entorno escolar de su hijo (a) y el conjunto de aprendizajes esperados.

Se determina a las variables que más discriminan de la dimensión uno, las cuales son, disfrutar la estancia y recibir información de parte de la escuela , comparado con los aprendizajes esperados de Identificar rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos con el cálculo del perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, permitieron que el alumno estuviera enterado de las actividades que correspondieron a estos aprendizajes, los cuales a partir del conocimiento de los padres de familia para facilitarles la comprensión de las tareas y actividades en el hogar, pudieron consolidar dicho aprendizaje.

Asimismo, en la dimensión dos los avisos y la información respecto al aprendizaje de los alumnos y el grado de avance de las actividades permite que consoliden los aprendizajes esperados de resolver problemas de valor faltante en los que la razón interna o externa es un número natural y a su vez resolver problemas que implican sumar o restar números fraccionarios con igual o distinto denominador.



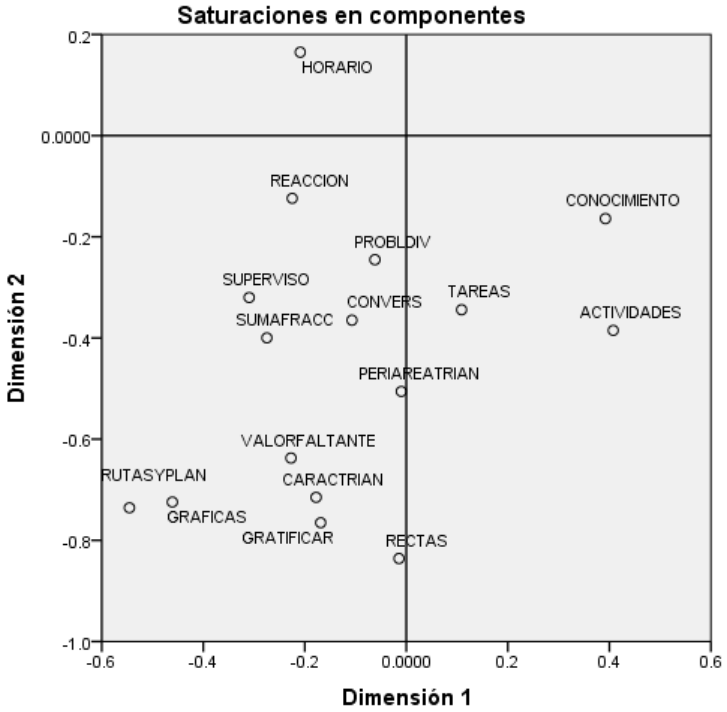
Conjunto con relación al apoyo que proporciono a mi hijo (a) en la obtención de los aprendizajes esperados

Para el tercer conjunto en el resumen de análisis se comprobó que el ajuste posee un 1.886 por lo cual se puede afirmar que existe correlación entre las variables del conjunto relación al apoyo que proporciono a mi hijo (a) y el conjunto de aprendizajes esperados.

Se fija que las variables que más discriminan, en la primera dimensión corresponden a la supervisión y el apoyo que reciben los alumnos de quinto grado en relación a los aprendizajes esperados de identificar rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos y resolver problemas que

implican el uso de las características y propiedades de triángulos y cuadriláteros, se puede hacer énfasis en que este tipo de supervisión y apoyo, beneficia al alumno a la construcción del aprendizaje con la finalidad de que pueda responder y aplicarlo en su vida cotidiana.

En la dimensión dos la variable que más discrimina es gratificar el avance y tener una buena reacción al logro de los aprendizajes esperados, que en este caso los que encuentran una relación a esta dimensión fueron identificar rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos y resolver problemas que implican sumar o restar números fraccionarios con igual o distinto denominador con ello se destaca que aunque exista dificultad en los logros obtenidos en esta dimensión, el padre de familia reaccionará de buena manera al avance que el alumno presenta con la finalidad de que se siga motivando para asegurar el aprendizaje del niño o niña en estos aprendizajes esperados.



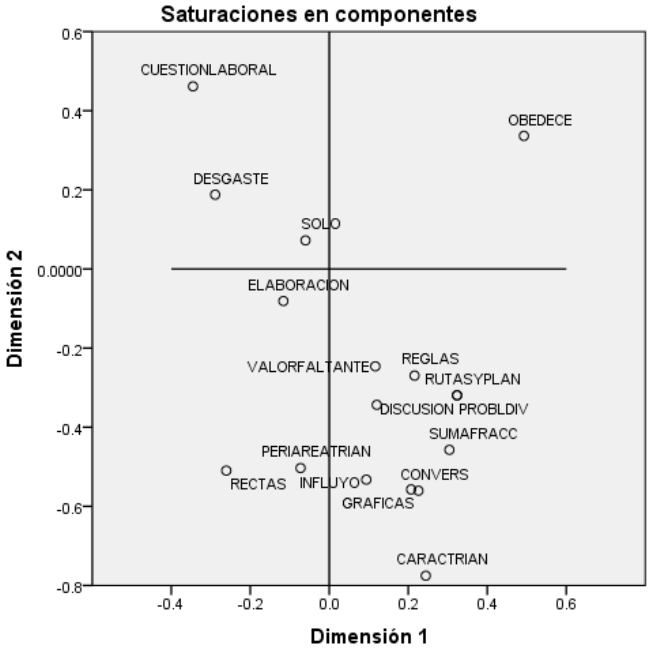
Conjunto situaciones que se producen en mi hogar y los aprendizajes esperados

Para el conjunto cuatro correspondiente a situaciones que se producen en mi hogar, en el resumen de análisis corresponde un ajuste de 1.943 por lo cual se puede afirmar que existe correlación entre las variables del conjunto situaciones que se producen en mi hogar y el conjunto aprendizajes esperados.

Se determinan las variables que más discriminan las cuales son dejar solo por las tardes a al niño por cuestiones laborales y son las que más se relaciona con el logro de aprendizajes para identificar rectas paralelas, perpendiculares y secantes, así como ángulos agudos, rectos y obtusos y calcular el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, con ello se logra destacar que la dificultad en la obtención del aprendizaje esperado no tiene relación con dejar solo al alumno por las tardes por la cuestión laboral de los padres de familia pues este aspecto no es característico en esta

población.

Asimismo, en la segunda dimensión las variables que más discriminan son la armonía y obediencia de horarios establecidos en el hogar con esto se cumple que el alumno obtiene en su aprendizaje la consolidación de calcular el perímetro y el área de triángulos y cuadriláteros, así como resolver problemas de valor faltante en los que la razón interna o externa es un número natural.



Los resultados obtenidos producto del análisis de la correlación canónica determinaron una serie de hallazgos relevantes, los cuales mostraron que un aspecto importante para el desarrollo óptimo del alumno es que exista entre los padres de familia una relación de confianza estable, así mismo que dentro de sus prioridades tengan la atención de la mejora de los aprendizajes esperados que van obteniendo sus hijos en la asignatura de Matemáticas.

Por otra parte, la estancia de los padres de familia en la escuela, en donde obtienen información y el apoyo del docente acerca de los nuevos conocimientos manejados durante las clases, fomentan la mejora de la comprensión de diversos aprendizajes producto del apoyo de los padres de familia en la elaboración de tareas y en el manejo de nuevos contenidos. Es importante enfatizar la comunicación existente entre los padres de familia y el docente para buscar la mejora de los aprendizajes de los alumnos en las evaluaciones bimestrales.

Completando lo anterior, es de gran importancia destacar que el padre de familia se debe mantener al pendiente con las actividades que el alumno tiene para realizar en su casa, determinando un factor importante en los resultados favorables del alumno, por otro lado, uno de los hallazgos determinantes es que, aunque el niño tenga el apoyo de sus padres, si éste presenta actividades del trabajo, dejarán una laguna de aprendizaje que influye en el conocimiento oportuno de un contenido nuevo.

En relación a los conjuntos analizados, los padres de familia son un factor

determinante en la educación del alumno, por lo cual, es imprescindible no sólo apoyar al alumno con estrategias lúdicas, atención profesional en el aula, sino también crear una sinergia con los padres de familia en la formación del niño, compartiendo así un compromiso amplio que repercutirá en las nuevas generaciones de profesionistas.

Conclusiones

La elaboración y seguimiento de una investigación que aborde la relación entre el apoyo de los padres de familia en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, es una pauta significativa para reconocer los aspectos y áreas de crecimiento dentro de la labor docente. A partir de los resultados, se concluye que existe una relación significativa entre los diversos elementos de apoyo familiar que reciben los niños en el logro de aprendizajes esperados en la asignatura de Matemáticas en educación primaria, por lo tanto, se proponen actividades encaminadas al enriquecimiento de los lazos afectivos entre alumnos y padres de familia, además basado en los comportamientos de los alumnos, generar ambientes ideales para que el total de los niños mantenga un alto grado de compromiso, así como la motivación que eleve los estándares del estudiante. Así mismo, disminuir la falta de compromiso que pudiese existir, compensándola con actividades que permitan la recreación, convivencia y comunicación entre los involucrados en el proceso educativo del alumno.

Para proponer un ambiente ideal en la formación del alumno, es necesario mayor compromiso de parte del docente, determinar el contexto individual de formación del niño, además de tener la capacidad de determinar entre los alumnos, los casos más difíciles de apoyo familiar o rezago educativo, con la finalidad de abordarlos y tener una gama de herramientas listas para la elaboración de un plan que permita nivelar estas situaciones adversas.

Otro de los hallazgos importantes que no depende del docente, es el nivel de exigencia y permanencia que pueda tener el lugar de trabajo del padre de familia, estar al pendiente de los hijos va a retribuir en apoyo emocional y académico que motivará al niño no únicamente en el estudio de las matemáticas, sino en la mejora de todos los aspectos de su desarrollo.

Para finalizar, es importante rescatar algunas interrogantes que pudiesen considerarse para futuras investigaciones, entre ellas: ¿Cuál será la constante para que el alumno sin apoyo de sus padres de familia pueda destacar en el avance de aprendizajes significativos en relación al niño que tiene todo el apoyo familiar?, ¿En qué medida, el alumno con algún tipo de necesidad educativa especial en conjunto con la desatención del padre de familia logrará adquirir satisfactoriamente los aprendizajes esperados de matemáticas?

Referencias

Aigneren, M. (2010). *Diseños cuantitativos: análisis e interpretación de la información*. Recuperado de Centro de estudios de opinión: http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Aigneren_analisisdatos.pdf

Ávila, E. O. (2014). *Apoyo familiar en asignaturas de matemáticas y español a niños de primaria en escuelas urbanas*. Recuperado de Culcyt//Educación Básica: http://openjournal.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/82/79

Camacho, I. (2013). *Escuela de padres y rendimiento escolar*. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Camacho-Agustina.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.

Lan, Y., Blandón, D., Rodríguez, M., & Vásquez, L. (2013). *Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje*. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1677/1/Acompa%C3%B1amiento_Familiar_Aprendizaje_Lan_2013.pdf

Ledezma, M. (2010). *Relación familia escuela: compartiendo la tarea de educar*. Recuperado de http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/407/tesis%20ttraso314.pdf?sequence=4

Mella, C. (s.f.). *Tipología familiar*. Recuperado de http://www.desamquellon.cl/Cursos/Cursos2013/SF/3_TIPOLOGIAS_FAMILIARES.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Recuperado de: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf

UNICEF. (2015). *¿Te suena familiar? Guía para la familia*. Recuperado de http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/Te-suena-familiar.pdf

Universidad de Huelva. (2008). *Correlación múltiple y correlación canónica*. Recuperado de Universidad de Córdova Departamento de Producción Animal: http://www.uco.es/zootecniaygestion/img/pictorex/06_19_26_8_correlacion_multiple.pdf

ELEMENTOS Y RECURSOS DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Eje temático: Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día.

Dra. María Teresa Rivera Morales[1]
Dra. Jaquelina Lizet Hernández Cueto[2]
Dra. Consuelo Salinas Aguirre[3]
Alma Verena Solis Solis[4]

RESUMEN

El objetivo del siguiente artículo es exponer la descripción y los factores que integran los ambientes de aprendizaje de estudiantes de nivel media superior de la Universidad Autónoma de Coahuila de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México.

El concepto de ambiente de aprendizaje no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo o a las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos. Se establece en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que implican acciones, experiencias y vivencias tanto del docente como del estudiante, siendo este último que a partir de su perspectiva considera y adopta como esenciales ciertos elementos de su entorno. La Secretaría de Educación Pública en su reforma del modelo educativo nocional (2016) mencionan que el ambiente de aprendizaje debe procurar que en la escuela y en especial el docente diseñen situaciones didácticas que reflejen una interpretación del mundo a la par de demandar que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerquen a su realidad. En este sentido, es factible emplear distintas formas de aprendizaje cuyo origen se halle en la vida cotidiana y en la cultura en la que los estudiantes se encuentran inmersos. Pere de acuerdo a la experiencia de los estudiantes ¿Qué elementos deben estar presentes en su ambiente para propiciar el aprendizaje?

Para dar respuesta a esta interrogante se realizó una investigación de tipo exploratoria cuantitativa/transversal tipo encuesta aplicada a una mestra de 101 estudientes de media superior de los cuales. Los resultados derivan de un análisis descriptivo y factorial. Los resultados del estudio dan evidencia de que el docente se sigue considerando el principal transmisor del aprendizaje y que los recursos para la creación de ambientes de aprendizaje efectivos integran entornos presenciales y virtuales que se den de forma colaborativa, lo que implica el tener materiales para ambos entornos. Se concluye que las nuevas tecnologías que apoyan el aprendizaje y la enseñanza, se ven potencializadas al combinarlas con las tradicionales, por lo que los ambientes donde se

[1]Profesor investigador de Tiempo Completo. Universidad Autónoma de Coahuila. México. teresariveram@gmail.com
[2]Profesor investigador de Tiempo Completo. Universidad Autónoma de Coahuila. México. jaquelina@hotmail.com
[3]Profesor investigador de Tiempo Completo. Universidad Autónoma de Coahuila. México.:consuelo.salinas@hotmail.com
[4] Alumna de la Universidad Autónoma de Coahuila. México. vere23ss@gmail.com

presenta la masividad y la libre interacción, favorece la participación de los alumnos en su aprendizaje, por lo que mantener una buena convevencia dentro del salón de clases es escencial para el mantener un ambiente favorable para el aprendizaje.

Palabras clave: *ambientes de aprendizaje, docente, estudiante, media superior.*

ABSTRACT

The objective of the following article is to explain the description and the factors that integrate the learning environments of upper level students of the Autonomous University of Coahuila of the city of Saltillo, Mexico.
The concept of learning environment is not limited to the material conditions necessary for the implementation of the curriculum or to the interpersonal relationships between teachers and students. It is established in the dynamics that constitute the educational processes and that involve actions, way of life and experiences of both the teacher and the student, the latter being that from their perspective considers and adopts as essential certain elements of their environment.
The Ministry of Public Education in its reform of the notional educational model (2016) mentions that the learning environment should ensure that the school and especially the teacher design didactic situations that reflect an interpretation of the world while demanding that students learn in circumstances that bring them closer to their reality. In this sense, it is feasible to use different forms of learning whose origin lies in everyday life and in the culture in which students are immersed. Pere according to the experience of the students What elements must be present in their environment to promote learning?
In order to answer this question, a quantitative / cross - sectional survey type was applied to a teacher of 101 upper - middle school students. The results are derived from a descriptive and factorial analysis. The results of the study provide evidence that the teacher continues to be considered the main transmitter of learning and that the resources for the creation of effective learning environments integrate collaborative presential and virtual environments, which implies having materials for both Environments
It is concluded that the new technologies that support learning and teaching are potentialized by combining them with traditional ones, so that environments where there is mass and free interaction, favors students' participation in their learning. That maintaining good conviviality in the classroom is essential for maintaining a supportive environment for learning.
Keywords: learning environments, teacher, student, upper half.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de nuestro país se han realizado varios intentos para impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación. El esfuerzo desplegado ha implicado la realización de múltiples acciones e inversiones que terminan en políticas educativas que no logran hacer la diferencia, ya que las evidencias formales siguen demostrando que aunque gastamos mucho en educación, aprendemos mal.
A pesar de que se conoce la importancia de mejorar la calidad de los sistemas educacionales para aumentar el desarrollo económico, la manera de hacerlo no está

clara. Un creciente conjunto de evidencia apoya la noción de que los docentes desempeñan una función clave en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los estudiantes y está en el desempeñó docente la clave de la obtención de un logro escolar. A la par están -en nivel de relevancia- los padres de familia, y después, las personas que son parte de la comunidad que rodea al estudiante.

¿Pero qué pasa con los ambientes de aprendizaje? ¿Cómo es un ambiente de aprendizaje donde interactúan los actores y el medio? ¿Es realmente el ambiente de aprendizaje un factor que incida en el rendimiento escolar e impida el desarrollo del potencial humano? Las respuestas a estas preguntas permitirán conocer otro aspecto del fenómeno educativo en vistas de la calidad de la educación considerado en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)

Respuestas a estas preguntas nos permitirán conocer otro aspecto del fenómeno de la educación y generar posibles cambios que se requieren a través de mejorar los ambientes de aprendizaje, de cara a lograr un sano ambiente para aprender: elemento base para el desarrollo de la ciencia y la tecnología desde su perspectiva más elemental y poder así repercutir en la calidad.

ANTECEDENTES

La expresión ambiente de aprendizaje lleva a pensar el ambiente que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que los ambientes de aprendizaje pueden darse dentro o fuera de la educación formal ya que hacen referencia a un escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje

Si definimos el concepto ambiente de aprendizaje este nos habla en un primer momento de los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracteriza el lugar donde un estudiante realizar su aprendizaje (Hunsen y Postlehwaite 1989), pues desde un punto de vista arquitectónico estos deben ser elementos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, con el fin de ofrecerle al educando un ambiente acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses y necesidades.

En este mismo orden de ideas González y Flores (1999) lo definen como un “lugar o “espacio” donde ocurre el aprendizaje. Sin embargo es en este lugar donde el sujeto utiliza sus herramientas para recoger e interpretar información en interacción con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas. El ambiente de aprendizaje no solo incluye elementos físicos, si no también elementos sociales, culturales psicológicos y hasta pedagógicos que posibiliten la asimilación de conocimientos.

Villalobos (2006) por su parte, difiere al definir el ambiente de aprendizaje como el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que convergen con la participación, responsabilidad y compromiso de los miembros.

Según la Secretaría de Educación Pública, si se atiende al uso lingüístico del término ambiente de aprendizaje en la tradición de la educación formal, este se refiere al “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011:141). Es decir, es un agente educativo que se estructura y organiza en función del espacio interior del aula y los protagonistas (Pablo y Trueba 1994). Está conformado por actividades, herramientas (mentales y físicas), actores

(docente y alumno), componentes pedagógicos, y el ambiente socio-cultural que lo engloba (Barros y Vedejo 1999).

En efecto, el ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, "se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa" (Chaparro 1995: 2).

Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula es vista como espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y docentes, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008), en la que se produce una interacción educativa a partir de la cual los alumnos y docente comparten significados y experiencias. En esta interacción están implicadas la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo, por lo cual se trabaja bajo el supuesto de que el ambiente de aprendizaje es dinámico y se debe adecuar, planear y diseñar con base en el proceso de aprendizaje del alumno, pues el desarrollo cognitivo del niño, las costumbres y creencias modulan dicho ambiente. (García 2014).

El uso de estas definiciones y dimensiones analíticos y para efectos de esta propuesta de investigación, se concluye que un ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por diversos elementos organizados entre sí que facilitan y genera escenarios estimulantes dentro del proceso enseñanza /aprendizaje. Está integrado por elementos materiales como la infraestructura e instalaciones del plantel. Así mismo de factores que influyen directamente en el alumno tales son, los físicos, afectivos, culturales, sociales, familiares e incluso ambientales. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de dichos elementos que lo propician y corresponder así a un proceso de aprendizaje significativo.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de tipo no experimental, transversal, descriptivo. Es no experimental ya que no hay necesidad de que se manipulen las variables independientes para conocer sus efectos sobre las variables dependientes. Es transversal ya que se realizará en un solo momento y en un tiempo único. (Hernández et al. 2010). Se realizará una sola medición de las variables para conocer el estado y el nivel de estas en ese momento. Descriptiva ya que especifica las propiedades de cada variable. Mide los parámetros de cada una de ellas y del fenómeno (medias), aun si la existencia de una hipótesis para contrastar.

La muestra que conformó el estudio fue de 101 estudiantes. Para el análisis descriptivo de la información se utilizaron parámetros de tendencia central, media, desviación estándar, coeficiente de variación y puntaje zeta. En cuanto al análisis factorial se empleó la prueba estadística de Comunalidades de R^2 a una confiabilidad de 99.99% (α=001, $r \geq |0.31|$) para obtener las variables relevantes.

Participantes

De los 101 estudiantes que participaron en el 48.5% son hombres y el 51.5% son mujeres. La muestra abarcó primer semestre de preparatoria y las edades se encuentran representadas en el rango de 15 a 17 años. El 99% de los alumnos acceden a internet en sus casas y el 64.1% de los alumnos pasan en internet de 4 a 6 horas diarias lo que representa una cuarta parte del total de horas por día. Por otra parte se pueden observar que el número de personas que viven en las casas en su mayoría es de 4 personas (34.6%) a 5 personas (41.5%). Asimismo se puede identificar que en un 47.5% de las familia de los alumnos encuestados es el padre quien trabaja, mientras que en un 44.5% son ambos padres quienes realizan esta actividad.

Encuesta

La encuesta estuvo compuesta por 55 preguntas, de éstas 2 tienen una medición nominal, mientras que 53 tuvieron una medición de intervalo. La escala que se utilizó fue decimal.

Procedimiento

La encuesta fue elaborada de forma virtual y auto administrado a los participantes en el centro de cómputo, en tres momentos y grupos diferentes: 9:00am, 9:30 am y 10:00am. A cada grupo se les informó de manera verbal los propósitos del estudio y se les garantizó la confidencialidad del mismo.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La expresión ambiente de aprendizaje lleva a pensar el ambiente que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que los ambientes de aprendizaje pueden darse dentro o fuera de la educación formal ya que hacen referencia a un escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje.

El concepto de ambiente emerge desde 1921 y fue introducido por geógrafos para explicar la interacción humana con su medio. Raichvarg (1994), Naranjo y Pérez (1996) indican que la educación se manifiesta en diferentes entornos: la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de personas. Por lo que el ambiente educativo no se limita a recursos materiales necesarios para el desarrollo de contenidos académicos, sino que también se incluyen actitudes, experiencias socio afectivas, relaciones con el entorno y la infraestructura disponible. (Chaparro, Orozco, y Martinez, 1996).

El concepto de ambiente de aprendizaje se define como un lugar o espacio donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre, es un ambiente de aprendizaje en el que el participante actual, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje. (Gonzáles Capetillo, O., y Flores Fahara M. (1997). De acuerdo con García y Ávila el ambiente de aprendizaje se puede definir de acuerdo a los elementos físicos, el enfoque de los mismos; centrados en el docente, centrados en el alumno y centrados en la evaluación (García, 2006, Avila, 2014).

González y Flores (1999) lo definen como un “lugar o “espacio” donde ocurre el aprendizaje. Sin embargo es en este lugar donde el sujeto utiliza sus herramientas para

recoger e interpretar información en interacción con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas. El ambiente de aprendizaje no solo incluye elementos físicos, si no también elementos sociales, culturales psicológicos y hasta pedagógicos que posibiliten la asimilación de conocimientos.

García (2014) por su parte, difiere al definir el ambiente de aprendizaje como el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que convergen con la participación, responsabilidad y compromiso de los miembros.

Según la Secretaría de Educación Pública, si se atiende al uso lingüístico del término ambiente de aprendizaje en la tradición de la educación formal, este se refriere al "espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje" (SEP, 2011:141). Es decir, es un agente educativo que se estructura y organiza en función del espacio interior del aula y los protagonistas (Pablo y Trueba 1994). Está conformado por actividades, herramientas (mentales y físicas), actores (docente y alumno), componentes pedagógicos, y el ambiente socio-cultural que lo engloba (Barros y Vedejo 1999).

En efecto, el ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, "se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa" (Chaparro 1995: 2).

Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula es vista como espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y docentes, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008), en la que se produce una interacción educativa a partir de la cual los alumnos y docente comparten significados y experiencias. En esta interacción están implicadas la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo, por lo cual se trabaja bajo el supuesto de que el ambiente de aprendizaje es dinámico y se debe adecuar, planear y diseñar con base en el proceso de aprendizaje del alumno, pues el desarrollo cognitivo del niño, las costumbres y creencias modulan dicho ambiente. (García 2014).

De acuerdo con la Secretaria de Educación Pública en su planteamiento pedagógico de la reforma educativa 2016

> El ambiente para el aprendizaje no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo o a las relaciones

interpersonales entre maestros y alumnos. Se establece en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que implican acciones, experiencias y vivencias de cada participante; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, así como múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales explícitos en toda propuesta educativa.

En este sentido, los planteamientos aquí hechos sobre el ambiente de aprendizaje revalorizan la función del docente quien, lejos de ser un transmisor del conocimiento, debe transformarse en un mediador que guíe la actividad constructiva de los alumnos y propicie las condiciones para que cada uno de ellos aprenda.

De esta forma y para fines de la investigación se concluye que un ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por diversos elementos organizados entre sí que facilitan y genera escenarios estimulantes dentro del proceso enseñanza /aprendizaje. Está integrado por elementos materiales como la infraestructura e instalaciones del plantel. Así mismo de factores que influyen directamente en el alumno tales son, los físicos, afectivos, culturales, sociales, familiares e incluso ambientales. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de dichos elementos que lo propician y corresponder así a un proceso de aprendizaje significativo.

RESULTADOS

En éste apartado se exponen los resultados de la observación desde la base de datos. La evidencia se expone en tablas y lectura de la misma.
En primera instancia se expone la evidencia y posteriormente su lectura.

Análisis de Caracterización

Cada una de las variables se caracteriza, mediante el análisis de medias, distinguiendo sectores de los atributos de acuerdo a su media; para lo cual se presenta la cantidad de sujetos que respondieron al reactivo (N), su promedio (media), el valor que divide en dos la distribución ($\bar{x}$), la desviación estándar (S), la variabilidad de los datos respecto a la media (CV- coeficiente de variación) y su condición de predictibilidad (z).
La lectura de la evidencia, se expone después de la tabla respectiva, con las cuales se da evidencia de la observación, describe el sistema de atributos simples de cada una de las competencias digitales docentes, mediante sus elementos simples y su magnitud. En lo sombreado se presente lo normal o regular de los atributos para la población observada, se enuncian los atributos que se ubican por encima y debajo de lo normal de acuerdo al análisis de medias, lo cual indica que se encuentra mayoritariamente por arriba en medio y debajo de lo regular en la población observada en el tiempo mencionado.

Tabla 1 Caracterización de elementos del ambiente de aprendizaje

Atributo	N	$\bar{x}$	S	CV	Z
Apoyos Visuales	101	9.29	1.39	15%	6.69
Ejercicios Resueltos	101	9.03	1.45	16%	6.25

Internet	101	8.43	1.88	22%	4.49
Libros	101	8.22	1.74	21%	4.74
Ganas	101	8.01	2.26	28%	3.54
Lugar Amplio	101	7.87	1.94	25%	4.05
Disposición	101	7.29	2.38	33%	3.06
Apuntes	101	7.21	2.38	33%	3.03
Simuladores	101	7.20	2.60	36%	2.77
Motivación del Maestro	101	7.07	2.46	35%	2.88
Videos	101	7.06	2.21	31%	3.2
Computadora	101	6.83	2.43	36%	2.81
Material	101	5.50	3.05	55%	1.8

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

De acuerdo a la evidencia anterior en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, que refiere a los elementos del ambiente de aprendizaje, los encuestados refieren que en mayor medida dentro de su ambiente de aprendizaje debe estar presentes apoyos visuales, ejercicios resueltos, se use el internet y libros. Por otro lado, se observa que los encuestados no consideran como indispensable el contar con materiales como pluma y cuaderno dentro de su entorno de aprendizaje.

Se infiere que el estudiante contempla un ambiente virtual dentro de su entorno de aprendizaje, sustentado en elementos físicos como libros y agentes instruccionales de cómo debe interactuar con el material.

Tabla 2 Caracterización de recursos del ambiente de aprendizaje

Atributo	N	$\bar{x}$	S	CV	Z
Maestros	101	8.75	1.42	16%	6.15
Compañeros	101	8.26	1.47	18%	5.6
Ejercicios del maestro	101	7.19	2.02	28%	3.55
Autónomo	101	6.73	2.93	44%	2.3
Internet	101	6.66	2.85	61%	1.64
Libros	101	6.41	2.71	62%	1.63

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Con respecto a la *Tabla 2* Caracterización de recursos del ambiente de aprendizaje se observa que el principal recurso por medio del cual el alumno aprende es el docente. Por lo que se infiere que lamentablemente el alumno no ha migrado a procesos autónomos a penar del nivel educativo en el cual se encuentra.

Tabla 3 Relaciones que facilitan el aprendizaje

Atributo	N	$\bar{x}$	S	CV	Z
Maestros	101	7.81	2.23	29%	3.5
Amigos	101	6.91	2.96	43%	2.33
Prefectos	101	6.56	3.16	48%	2.07
Pareja	101	6.19	3.08	50%	2.01
Compañeros	101	3.42	3.64	17%	0.94

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Con lo expuesto en la tabla anterior que indica la caracterización de relaciones que facilitan el aprendizaje, se puede observar que en mayor medida el estudiente necesita mantener una buena relación con maestros y amigos, siendo en menor medid para el caso de los compañeros.

Por lo que se infiere que para mantener un ambiente de aprendizaje favorable se requiere mantener una buena relación con el docente y los amigos ya que en ambos casos son sujetos que pueden generar ampliaciones para el aprendiente ya sea de aceptación, rechazo, inclusión, exclusión, complicidad y hasta fraternidad.

Tabla 4 Acciones del estudiante que favorecen el aprendizaje

Atributo	N	$\bar{x}$	S	CV	Z
Trabajo en equipo	101	8.55	2.09	24%	4.1
Uso de blogs	101	8.31	1.90	23%	4.38
Solución de Problemas	101	8.05	1.92	24%	4.19
Buscar información por interés	101	8.03	2.15	27%	3.73
Actividades en Línea	101	7.38	2.87	39%	2.57
Exposición del alumno	101	7.12	2.59	36%	2.74
Trabajo colaborativo en internet	101	7.05	2.41	34%	2.92
Usar Foros	101	6.57	2.98	45%	2.2
Leer por su cuenta	101	6.50	2.57	39%	2.53
Uso de tutoriales	101	4.98	3.26	65%	1.53

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Respecto a las acciones del estudiante que favorecen el aprendizaje poseen como características relevantes el trabajar en equipo, el uso de blogs, la solución de problemas planteados por el docente y el buscar información por interés propio. En menor grado de relevancia el uso de foros, el leer por su cuenta y el uso de tutoriales.
Por lo que se infiere que los estudiantes prefieren actividades interactivas en grupo generadas por el docente donde pueda expresarse de forma escita, dejando de lado el aprendizaje autónomo que implica las ganas de leer pro el deseo de aprender y el seguir instrucciones de tutoriales previamente alboradas.

Tabla 5 Acciones del docente que favorecen el aprendizaje

Atributo	N	$\bar{x}$	S	CV	Z
Dominio del Tema	101	9.30	1.52	16%	6.12
Uso de Tecnología	101	8.75	1.67	19%	5.24
Pide leer en voz alta	101	8.56	1.69	20%	5.07
Dicta	101	8.47	1.88	22%	4.5
Pasa al pizarrón	101	7.69	2.27	30%	3.38
Expone	101	7.34	2.64	36%	2.78
Usa Cañón	101	7.31	2.39	33%	3.06
Estricto	101	7.28	2.85	39%	2.56
Da indicaciones	101	7.27	2.73	38%	2.66
Usa Plataformas	101	6.82	2.65	39%	2.58
Retroalimenta	101	6.80	3.20	47%	2.12
Trabajo colaborativo	101	6.77	2.89	43%	2.35
Revisa Tareas	101	6.75	3.11	46%	2.17

Asesoría Individual	101	6.61	3.03	46%	2.18
Actividades Diversas	101	6.51	2.85	52%	1.93
Trabajar en Pares	101	6.42	3.31	61%	1.64

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Los usuarios respondientes de la encuesta mencionan que en mayor medida aprenden cuando el maestro domina el tema, usa tecnología, les pide leer en voz alta y les dicta, de igual forma se observa que el resto de los atributos observados están por encima del valor medio de la escala, lo que hace referencia a que normalmente aprenden de dichas acciones.
Por lo que se infiere que los respondientes prefieren un ambiente de aprendizaje donde el docente medie el aprendizaje por medio del uso de tecnologías y actividades de la conocida como “viaja escuela” como lo es el dictado y la lectura en voz alta. No excluyendo el uso de una mezcla de actividades que impliquen la interacción y la colaboración entre iguales.

Análisis Factorial

Este apartado se realizó con la finalidad de conocer las variables que subyacen en el fenómeno estudiado; se utilizó Comunalidades de R^2 a una confiabilidad de 99.99% (α=001, $r \geq |0.31|$) para obtener las variables relevantes.

A primera instancia se presenta la tabla de valores propios mostrando el valor de explicación de cada factor, al cual de acuerdo a las variables que lo integran se le colocó un nombre representativo para posteriormente darle lectura a cada uno de los factores hacia el interior, denotando una inferencia. Posterior a esto se integra una gráfica de los Interfactorial que muestra la relación de los factores, a la cual se da una lectura representativa.

Tabla 6 Valores propios

No. De Factor	Eigenvalor	% de Varianza Total	Eigenvalor Acumulado	% Acumulado
1	10.87	37.49	10.87	37.49
2	2.42	8.35	13.29	45.85
3	1.75	6.03	15.04	51.88
4	1.49	5.15	16.54	57.04
5	1.05	3.62	17.59	60.67

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

De acuerdo a la Tabla 6 se lee que existe el 60.67% de la variabilidad del fenómeno agrupado en 5 Factores extractados a través de maximizar la varianza compartida.

Tabla 7 Recursos para un ambiente de aprendizaje efectivo

Atributo	Factor 1
Computadora	0.413241
Videos	0.498520
Libros	0.500048
Material	0.628288
Autónomo	0.680869
Libros	0.495181
Compañeros	0.423515
Internet	0.608058
Ejercicios del Maestro	0.399186
Trabajo colaborativo en internet	0.500526
Uso de tecnología	0.644397
Uso de Foros	0.672760
Uso de tutoriales	0.604336
Actividades en línea	0.403162
Revisa tareas	0.675744
Expone	0.355423
Pasa al pizarrón	0.363775
Da indicaciones	0.635760
Estricto	0.803422
Asesoría individual	0.789813
Retroalimenta	0.780275
Trabajo en pares	0.727865

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Los recursos para la creación de ambientes de aprendizaje efectivos integran entornos presenciales y virtuales que se den de forma colaborativa, lo que implica el tener materiales para ambos entornos y que el docente diseñe y sostenga un rol muy específico en cada entorno.

De forma presencial se espera que el docente asesore de forma individual, sea escrito, de indicaciones sobre lo que se tiene que hacer, sea quien exponga, pase a los alumnos al pizarrón, use tecnología, incluya videos en sus exposiciones y que retroalimente y revise las tareas que encarga. De forma virtual se espera que el docente promueva el uso de actividades en línea, foros, tutoriales, y el trabajo colaborativo por internet.

Tabla 8 Factor 2 Acciones del estudiente

Atributo	Factor 2
Apuntes	0.676378
Disposición	0.626155
Compañeros	0.375718
Exposición del alumno	0.357128
Leer por su cuenta	0.430511
Trabajo colaborativo en internet	0.662155
Actividades diversas	0.618268
Uso de plataformas	0.614290

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Las acciones del estudiente dentro de un ambiente propicio para el aprendizaje implican el tener disposición, leer por su cuenta, tomar apuntes, mantener una buena relación con los compañeros, exponer en clase. Al vez se requiere que el estudiente sea capaz de trabajar de forma colaborativa en internet, y hacer uso de plataformas, esto devido a que el docnete actual tiene que hacer uso de actividades diversas para el aseguramiento del aprendizaje.

Tabla 9 Factor 3 Dinamica educativa actual

Atributo	Factor 3
Retroalimentación	0.652849
Trabajo en equipo	0.832832
Leer por su cuenta	0.709110
Busca información	0.609408
Solución de problemas	0.671191
Trabajo colaborativo en internet	0.381089
Uso de Blogs	0.623788
Trabajo Colaborativo	0.415531
Revisa tareas	0.325715
Usa Tecnología	0.386740
Dicta	0.790919
Domina el tema	0.559174
Leer en voz alta	0.448054

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

La dinamica educativa actual implica la conjuncion entre metodos por parte del docente como el dictado y la petición de lectura en voz alta aunado al uso de recursos tecnológicos dentro de las actividades aplicadas a los estudientes como lo son los blogs y el trabajo colaborativo en linea, para lo cual requiere del estudiente que lea por su cuenta y realice busquedas en internet, esto con la finalidad de que entrge tareas de calidad que el docente tendrá que reivar con detalle y retroalimentar.

Tabla 10 Factor 4 Ambiente autónomo de aprendizaje

Atributo	Factor 4
Simuladores	0.561936
Autónomo	0.347871
Libros	0.428091
Internet	0.371288
Compañeros	0.674512
Pareja	0.883911
Amigos	0.569438

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

De acuerdo a la tabla 10 del factor cuatro “Ambientes autónomos de aprendizaje” se observa que cuando el estudiente aprende de forma autónoma requiere

específicamente de materiales como libros, simuladores e internet pero no podría hacerlo sin el apoyo de las personas que lo rodean como los son compañeros, amigos y especialmente la pareja.

Tabla 11 Factor 5 Nuevos ambientes áulicos de aprendizaje

Atributo	Factor 5
Internet	0.485513
Ganas	0.610326
Libros	0.329717
Motivación del Maestro	0.452895
Ejercicios Resueltos	0.574165
Apoyos Viduales	0.466565
Mesas Amplias	0.562273
Ejercicios del Maestro	0.543314
Maestros	0.415505
Amigos	0.458520
Busca información	0.444616
Uso de Foros	0.436862
Usa tecnología	0.487883
Expone	0.594266
Domina el tema	0.428016
Leer en voz alta	0.482370

Elaboración propia mediante encuesta noviembre 2016

Los ambientes que se dan dentro del aula requieren tener elementos emocionales y de didactica especificos pasra la generacion de aprendizajes. Entre los elementos emocionales dentro del salón se requiere mantener una buena relacion entre los integrantes del grupoasi como ganas de aprender y motivación por parte del maestro sustentada en una didáctica donde el docente domine el tema, sea el quien exponga, integre el uso de recursos virtuales.

CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones de la caracterización de los ambientes de aprendizjae de alumnos de media superior.

Las nuevas tecnologías que apoyan el aprendizaje y la enseñanza, se ven potencializadas al combinarlas con las tradicionales.

Los ambientes donde se presenta la masividad y la libre interacción, favorece la participación de los alumnos en su aprendizaje, por lo que mantener una buena convevencia dentro del salón de clases es escencial para el mantener un ambiente favorable para el aprendizaje.

Con lo anterior se puede afirmar que:

- El docente se sigue considerando el principal transmisor del aprendizaje.
- Los ambientes de aprendizjae incluyen la integraccion de acciones en entornos virtuales y presenciales integran los nuevos ambientes de aprendizaje.
- El recurso fundamental dentro de un ambiente de aprendizaje es el internet, el cual debe ser un utilizado por el docente.
- El estudiante requiere de un ambiente de aprendizaje donde se tenga diversidad en las actividades implicando elementos virtuales y presenciales.
- La buena relacion con el docente y con los amigos favore el ambiente de aprendizaje.
- Para un ambiente autónomo de aprendizaje se requiere tener cerca a personas importantes para el estudiente como los son los amigos y la pareja; así como el contar con herramientas como libros, simuladores y el internet.
- Los recursos para la creación de ambientes de aprendizaje efectivos integran entornos presenciales y virtuales, lo que implica el tener materiales para ambos entronors y que el docente diseñe actividades diversas.
- Los recursos para la creación de ambientes de aprendizaje efectivos integran entornos presenciales y virtuales que se den de forma colaborativa, lo que implica el tener materiales para ambos entornos y que el docente diseñe y sostenga un rol muy específico en cada entorno.
- De forma presencial se espera que el docente asesore de forma individual, sea escrito, de indicaciones sobre lo que se tiene que hacer, sea quien exponga, pase a los alumnos al pizarrón, use tecnología, incluya videos en sus exposiciones y que retroalimente y revise las tareas que encarga. De forma virtual se espera que el docente promueva el uso de actividades en línea, foros, tutoriales, y el trabajo colaborativo por internet.
- Las acciones del estudiente dentro de un entorno presencial implican el tener disposición, leer por su cuenta, tomar apuntes, mantener una buena relación con los compañeros y exponer en clase.
- Dentro de un entorno de aprendizaje virtual el alumno aprende del trabajo colaborativo y el uso de plataformas.
- Los recursos visuales y el terner apoyo de ejercicios resueltos siguen siendo fundamentales para al aprendizaje.
- El trabajo colaborativo de forma presencial y virtual son acciones de un ambiente favorable para el aprendizaje.

DISCUSIÓN

De acuerdo con investigaciones previas sobre el tema de ambientes de aprendiaje podemos observar que la tendencia al empleo de ambientes blended de aprendizaje siguen ganando terreno hasta ser aceptados y solicitados por los estudientes, sin embargo la condición económica de contar con los recursos para este tipo de proceso de aprendizaje sigue siendo una limitante, como lo menciona García-Urrea y Chikhani en su estudio de 2012 dondeel 50% de los encuestados afirman que el internet no les

ayuda a comunicarse con sus compañeros y amigos, el 57% percibe que el uso del computador no encarece el desarrollo de proyectos escolares y el 86% consideran que las computadoras no perturban el aprendizaje, por lo que los docentes concluyen que las computadoras podrían favorecer la comunicación en el aula y mejorar el rendimiento del alumno.

Por otro lado a la par de los resultados de Gros (2002) donde comparó la enseñanza tradicional y presencial en comparación con el aprendizaje basado en problemas, detectando que no existen diferencias significativas entre las dos técnicas docentes utilizadas, esta investigación sigue respaldando la idea que independientemente del entorno educativo la solución de problemas sigue siento el punto focal del aprendizaje, por lo que no importa el medio si no al fin del uso de la técnica / actividad.

Aunado a esto y en referencia a las aportaciones de la investigacion de García-Valcárcel Basilotta, y López en (2014) sobre la implementación de las tecnologías de la información (TICs) y el trabajo colaborativo, se puede mencionar que efectivamente estas variables siguen siendo significativas dando a las implicaciones positivas que ejercen en el ambiente de aprendizaje.

REFERENCIAS

Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.

García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. Revista de Educación y Desarrollo, 29, 63-72.

García-Urrea, S., y Chikhani, A. (2012). Percepciones que tienen los docentes de américa latina sobre las tecnologías de la información y la comunicación. (Spanish). [Article]. Perceptions about Information and Communication Technologies from teachers in Latin America. (English), 6(12), 1-32.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education. [Article]. Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria., 21(42), 65-74. doi: 10.3916/C42-2014-06

González, O. y Flores M. (1999). El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso. México: Trillas.

Gros Salvat, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. Revista de Educación. Madrid (328), 225-247.

Secretaría de Educación Pública (2016). Planteamiento pedagógico de la reforma educativa recuperado a partir de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

EMOCIONES E INTELIGENCIA EMOCIONAL CONTEMPLADAS EN EL GRADO DE TURISMO

Eje temático: Neurociencias, Neuroeducación y otros desafíos.

Almudena Barrientos Báez[1]

Resumen

En el Grado de Turismo, las implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional, las emociones, los estilos de aprendizaje y su aplicación práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje son un campo de gran importancia para el desarrollo y optimización de la impartición de las asignaturas del Grado en sí mismo tanto para los discentes como para los docentes. Debido a la escasez de investigaciones realizadas sobre este tema en nuestro país, encuentro fascinante adaptar todo lo concerniente a la didáctica general con el mundo teórico y práctico de las emociones en la enseñanza del Grado en Turismo. Son muchos los alumnos que pasan momentos difíciles durante su etapa de estudiantes, quizá por no tener suficientemente entrenada su Inteligencia Emocional, quizá porque no son capaces de controlar sus emociones. Estudiantes muy válidos en cuanto a calificaciones se refiere, sin embargo, cuando se enfrentan al mundo laboral, se estrellan por reaccionar equivocadamente en situaciones reales que se han encontrado por primera vez. Consideramos que la Inteligencia Emocional es necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas que se imparten en el Grado. Las evidencias recabadas por los estudios realizados en los últimos años apuntan que son numerosos los beneficios que reporta el buen manejo de las habilidades emocionales en la educación. La resolución efectiva de conflictos, la mejora del autoconcepto, el desarrollo de la autoconciencia, la mejora del autocontrol o la automotivación son elementos que pueden mejorar el aprendizaje.

A través de los estudios preliminares realizados como prolegómeno de la elaboración de la ponencia hemos podido constatar que el profesorado demanda formación sobre la Inteligencia Emocional y sus implicaciones educativas, ya que no es un tema abordado con frecuencia tanto en la formación inicial como en la formación permanente de los docentes.

[1] Escuela Universitaria de Turismo Iriarte (ULL). Tenerife, España.
almudenabarrientos@iriarteuniversidad.es

Estado de la cuestión y objeto de estudio del presente trabajo

Los problemas asociados a la gestión de nuestras emociones, como la ansiedad, la presión, el estrés o el conocido miedo escénico, han dificultado o finalmente truncado carreras profesionales a lo largo de la historia. Pongamos como ejemplo al famoso violinista Jacob Dont (1815-1888) quien a pesar de su gran éxito como concertista, abandonó su carrera en los escenarios y decidió dedicarse de manera completa a realizar un gran trabajo pedagógico en el Conservatorio de Viena. También podemos tomar en consideración el lamentable caso de Bernard Loiseau (1951-2003) un reconocido cocinero francés que, siendo incapaz de sobrellevar la presión que sus títulos le exigían, terminó con su vida cuando la guía *Gault Millau* le bajó su calificación de 19/20 a 17/20. Ambos no son más que claros ejemplos de cómo el adecuado o inadecuado manejo de las emociones puede causar importantes cambios en la vida de cualquier ser humano.

También hemos encontrado evidencias sobre la influencia positiva de aspectos relacionados con la Inteligencia Emocional, como la motivación de logro o la Inteligencia Emocional percibida, en la posible mejora del rendimiento académico en los estudiantes del Grado en Turismo. Vamos a exponer en las siguientes líneas aspectos teóricos en los que se fundamenta este trabajo, y que en próximos meses desembocará en un arduo trabajo de investigación.

La ley actual que regula el currículo de las facultades de Turismo proporciona un mayor espacio para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas. No obstante, consideramos que existe un vacío que deja al descubierto muchos aspectos fundamentales en cuanto al desarrollo y aplicación de estas ideas incluidas en el texto legislativo.

Las investigaciones que tratan el tema de la Inteligencia Emocional aplicada a la enseñanza del Turismo, no son cuantiosas. De hecho, si ahondamos en la base de datos de TESEO[2] descubrimos la inexistencia de tesis doctorales confeccionadas bajo el título de Inteligencia Emocional Turística o similares. Igual sucede si continuamos nuestra búsqueda en los Catálogos de Tesis de la Biblioteca Miguel de Cervantes[3] donde los resultados obtenidos tampoco han sido favorables.

Sin embargo, ello no quiere decir que hasta la fecha no se hayan desarrollado estudios sobre esta temática. Como ya adelantábamos, aun siendo pocos, sí se conocen estudios que traten la investigación del Turismo desde una perspectiva emocional, tal y como veremos más adelante.

Consideramos relevante nombrar un artículo pionero, publicado hace algo más de una década en el que Extremera y Fernández Berrocal (2003b) aportan datos científicos con los que avalan los efectos beneficiosos de la Inteligencia Emocional en el aula, enumerando datos empíricos sobre su influencia en el contexto académico. Aunque en

---

[2] Base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (TESEO) https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do.

[3] Base de datos de tesis doctorales que ofrece la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y en la que se recoge todas aquellas tesis en o sobre lenguas hispánicas defendidas con éxito en cualquier país del mundo http://cervantesvirtual.com/tesis/tesis_catalogo.shtml

el momento no existía un bagaje amplio sobre este tipo de investigaciones, muestran los resultados positivos de algunas realizadas en España, Australia y Estados Unidos sobre Inteligencia Emocional y el ajuste psicológico, Inteligencia Emocional y rendimiento académico e Inteligencia Emocional y las conductas disruptivas.

Años más tarde pero continuando la misma línea de investigación, Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda (2008) analizan el debate abierto en diferentes países sobre políticas educativas que desarrollen las habilidades emocionales desde la niñez. Exponen el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y muestran la investigación realizada sobre la relevancia de la Inteligencia Emocional junto con los indicadores de éxito personal y escolar, así como las relaciones interpersonales, el éxito académico y el ajuste personal y social.

Atendiendo a las investigaciones en España sobre la Inteligencia Emocional aplicada dentro del campo de la educación, encontramos cuatro monográficos imprescindibles en las siguientes revistas, Formación del Profesorado (2005), Ansiedad y Estrés (2006), Psicothema (2006) y Electronic Journal of Research in Educational Psychology (2008). También son muy relevantes las conclusiones derivadas de los diversos congresos tanto nacionales como internacionales realizados en nuestro país en los últimos años. Las comunicaciones del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en la Educación (Las Palmas de Gran Canaria 2005), I Congreso Internacional sobre la Inteligencia Emocional (Málaga, 2007), I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional (Mérida, 2011), arrojan unos datos muy interesantes sobre el estado de la investigación y aplicación de la Inteligencia Emocional en los diferentes ámbitos educativos de nuestro país.

Bajo el título “Formando a los líderes de empresas turísticas en la Universidad” Martínez (2012) plantea la necesidad de modernizar el sector turístico a los retos que acarrean los nuevos tiempos siendo imprescindible para ello mejorar la formación de los recursos humanos en términos académicos y emocionales. Este autor afirma que “de nada serviría invertir en nuevas tecnologías, mejorar las técnicas de gestión o renovar las instalaciones, entre otras muchas cosas, si no se cuenta con un personal competente, especializado y motivado capaz de prestar el servicio adecuado a través de las expectativas de los clientes”. (Martínez, 2012:5)

En la misma línea de pensamiento, Lillo (2009) expone que para que tenga lugar una gestión eficiente de los servicios turísticos, el factor humano se vuelve un elemento básico y diferenciador, con la capacidad de aportar ventajas competitivas al sector. Esto se debe a que, si todos los elementos que rodean la experiencia turística del viajero y que van a determinar su nivel de satisfacción están directamente relacionados con la labor que desempeñan los profesionales del sector, el componente humano juega un papel fundamental en los procesos empresariales. Así, la oferta formativa en los títulos de Grado y Postgrado en Turismo, es sin duda una oportunidad para adecuar la formación turística a las necesidades del sector y de lograr un mayor acercamiento del ámbito académico universitario a las instituciones públicas turísticas y a las empresas del sector para establecer sinergias y mejorar el capital humano y la investigación en Turismo. (Lillo, 2009).

Metodología y fuentes utilizadas

La investigación que ocupa el siguiente trabajo se realiza en dos etapas que nos lleva a determinar el marco metodológico del estudio. La primera contempla la realización de una investigación exploratoria y la segunda lleva a cabo una investigación de naturaleza descriptiva.
En la etapa exploratoria se lleva a cabo un relevamiento bibliográfico junto a una investigación cualitativa para identificar los elementos y los trabajos referidos a las áreas de Inteligencia Emocional.

Emociones e Inteligencia Emocional

El desarrollo de la Inteligencia Emocional se ha convertido en el gran reto de la psicología del siglo XXI. Esto es así porque, hasta finales del siglo XX, la sociedad y la escuela han priorizado los aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, dándole valor a aquellos que guardan un nexo directo con la inteligencia racional en buena parte medida por los títulos o certificaciones académicas obtenidas. Es así como hasta entonces, existía un convencimiento generalizado de que la parte emocional y social correspondía únicamente al plano privado.
El transcurso de los años, y el conjunto de cambios sociales que han acontecido desde inicios del siglo XXI, han proporcionado una nueva visión de las variables que rigen nuestro comportamiento, nuestra forma de pensar y de actuar… que, en definitiva, no es más que nuestra forma de ser y funcionar. En la actualidad estamos tomando conciencia de la necesidad de educar los aspectos emocionales del individuo dentro del seno familiar, pero también de forma explícita en la escuela y en el ámbito social (Fernández-Berrocal y Ruiz- Aranda, 2008b).
El gran número de investigaciones que durante las últimas décadas han analizado la influencia de las emociones en muchos ámbitos de la vida, ponen de manifiesto el progresivo desarrollo del conocimiento sobre la Inteligencia Emocional. Un concepto del cual fueron pioneros Salovey y Mayer (1990), pero que toma su impulso de la mano de Goleman (1996) quien se encargó de hacerlo llegar al gran público con su éxito de ventas algunos años después (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Emociones e Inteligencia Emocional en la Educación

Desde la aparición del *best-seller* de Goleman (1996), autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Gottman (1997) y el mismo Goleman (1999), han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de las emociones y la Inteligencia Emocional en nuestras vidas. De la mano de Shapiro (1997) y Gottman (1997) descubríamos cómo el fomento de la Inteligencia Emocional ayudaría a potenciar las relaciones entre padres e hijos. Por su parte, Cooper y Sawaf (1997) apoyaban la hipótesis de que un adecuado control de las emociones podría suponer una mejora dentro del ámbito laboral o bien podría generar efectos beneficios en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997). Lamentablemente todas estas afirmaciones carecían de una contrastación sistemática y rigurosa que permitiese demostrar la validez de sus teorías.

Es por ello que, desde finales de la década pasada y comienzos de la actual, la comunidad científica, y más concretamente aún, las investigaciones educativas, resaltan la creciente necesidad de obtener datos empíricos que demuestren que las competencias y destrezas que describe la teoría de la Inteligencia Emocional, tiene repercusiones reales en la vida personal y escolar de los estudiantes. Esto es así porque la gran mayoría de investigaciones apuntan a la notable influencia que ejercen las emociones en el rendimiento académico y desarrollo general del alumnado en los centros educativos, motivo que nos lleva a considerar como necesaria la formación del alumnado en las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Evidencias empíricas

Recientemente la literatura ha podido demostrar las carencias que presentan los estudiantes en lo que a Inteligencia Emocional se refiere (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a; Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., M., Guil, R., 2004; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Jonson, 2002). A continuación vamos a explicar, brevemente, las cuatro áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, la manifestación de conductas disruptivas, el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

(1) Inteligencia Emocional y las relaciones interpersonales.

La teoría acerca de la Inteligencia Emocional ha expuesto el importante papel que ejerce el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales, partiendo de la primicia general de que la mayoría de individuos buscan y necesitan mantener buenas relaciones con su entorno. Para ello se ha demostrado que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de manejar, comprender y percibir mejor sus propias emociones, a la par que pueden extrapolar sus habilidades de compresión y percepción de los demás con mayor facilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

Algunos estudios anglosajones han encontrado evidencias empíricas que fundamentan la relación positiva entre la Inteligencia Emocional y las relaciones interpersonales. Es así como mediante el uso de autoinformes se ha validado que una elevada habilidad emocional permite una mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001). En la misma línea, pero esta vez usando la medida de habilidad, Mayer, Caruso y Salovey (2000) obtuvieron resultados favorables en el campo de las emociones describiendo cómo aquellos estudiantes con mayor puntuación en Inteligencia Emocional también lograban mayor puntuación en empatía. En un estudio realizado por Lopes, Salovey y Straus (2003), se hallaron nuevas evidencias tras adoptar un análisis bidimensional que incluyó la encuesta a los estudiantes y, posteriormente, a los amigos de éstos. Desde ambas dimensiones, los resultados de la investigación revelaron que una elevada Inteligencia Emocional generaba mayor satisfacción en las relaciones de amistad, les permitía disfrutar de interacciones más positivas y, por ende, menor número de interacciones negativas.

Por su parte Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001) trataron de constatar las evidencias obtenidas hasta la fecha. Sus resultados seguían la línea de los anteriores exponiendo

que los adolescentes que gozaban de una alta Inteligencia Emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, presentaban más habilidades para identificar expresiones emocionales, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social y exhibían comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. Sin embargo, este estudio generó un nuevo aporte a la investigación. Como consecuencia de este análisis se vislumbrarían diferencias de género en el manejo de las emociones descubriendo con ello que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional que los hombres.

Por otro lado, los estudios que se desarrollaron con muestras de estudiantes universitarios españoles también hallaron relaciones positivas entre factores de Inteligencia Emocional y empatía, y relaciones negativas con los niveles de inhibición (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). Mediante el uso de autoinformes y medidas de habilidad se obtuvieron evidencias empíricas muy similares a las de los estudiantes anglosajones.

(2) Inteligencia Emocional y la aparición de conductas disruptivas.

Desde este nuevo enfoque se trató de evidenciar si los alumnos con bajos niveles de Inteligencia Emocional presentaban mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo con ello el desarrollo de comportamientos antisociales. Algunas investigaciones llevadas a cabo mediante medidas de habilidad de Inteligencia Emocional, revelan una clara relación entre la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los estudiantes. Así, aquellos alumnos que muestran déficit emocional presentan un mayor comportamiento agresivo en el aula. Ello corrobora que los estudiantes con más baja Inteligencia Emocional presentan mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Liau *et al*., 2003). Además, otros estudios llevados a cabo mediante autoinforme han demostrado que los alumnos con mayor número de faltas a clase injustificadas, tienen más probabilidades de ser expulsados de su centro de estudio, al menos durante un día (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Por su parte, un análisis preliminar de la población adolescente española, ha constatado nuevamente que altos niveles de Inteligencia Emocional llevan asociados un menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión. Es así como estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (*alta reparación*), distinguir sus emociones (*alta claridad* emocional), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

También se ha obtenido evidencia empírica que relaciona el consumo de sustancias adictivas con el papel, que en este sentido, juega la Inteligencia Emocional. Así se ha demostrado que una alta Inteligencia Emocional de los adolescentes, trae consigo un menor consumo de tabaco y alcohol (Trinidad y Johnson, 2002). Además, este mismo estudio reveló que los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo lo que lleva a un incremento en la

resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Los análisis revelaron que una alta Inteligencia Emocional se relaciona con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas asocia con fumar, junto con una mayor habilidad para rechazar más eficazmente el ofrecimiento de cigarrillos por parte de otros.

Por su parte, Brackett, Mayer y Warner (en prensa) hallaron diferencias de género que relacionaron las habilidades emocionales con el consumo de sustancias adictivas. Sorprendentemente, este estudio demostró que niveles altos de Inteligencia Emocional pueden ser asociados con una tasa más elevada de desajuste social y comportamientos negativos en el caso de los hombres. Sin embargo, no se obtuvieron estos mismos efectos para las mujeres. Los autores plantean la posibilidad de que exista un *efecto umbral* donde sea necesario un nivel mínimo de Inteligencia Emocional para realizar actividades sociales correctas y que, muy posiblemente, la proporción de hombres que está por debajo de dicho umbral supere a la de mujeres.

(3) Inteligencia Emocional y bienestar psicológico.

Son muchas y muy variadas las investigaciones que se han llevado a cabo para identificar el papel que juega la Inteligencia Emocional en el bienestar psicológico de los alumnos, partiendo para ello del marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997) y sus cuatros componentes de Inteligencia Emocional: percepción, asimilación, comprensión y regulación. Se trata, por tanto, de buscar la relación de estos cuatro factores con los niveles de satisfacción, salud mental y bienestar psicológico.

Los resultados que de ello se derivan, han permitido obtener datos empíricos que apoyen la base teórica expuesta por Mayer y Salovey demostrando que, los alumnos universitarios con mayor Inteligencia Emocional presentan menor ansiedad social y depresión, menor número de síntomas físicos, mejor autoestima, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas, mayor satisfacción interpersonal y menos rumiación. Otros estudios que han seguido la misma línea de investigación, también han obtenido resultados similares, probando que los estudiantes universitarios con niveles altos de Inteligencia Emocional presentan una mayor empatía, satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad de sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

(4) Inteligencia Emocional y rendimiento académico.

Los estudios que han tratado de buscar un vínculo sobre la influencia que ejerce la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico han mostrado resultados contradictorios. Las primeras investigaciones realizadas a los universitarios anglosajones mostraron una relación directa entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. Mediante un diseño longitudinal se demostró que las puntaciones en Inteligencia Emocional evaluadas al empezar el curso escolar, predecían significativamente la nota media de los alumnos (Schutte, Malouff, Hall *et al.,* 1998). Sin embargo, los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron los obtenidos hasta entonces, probablemente derivado por diferentes problemas metodológicos en la selección de la muestra, ya que se seleccionaron estudiantes que estaban pasando por distintos procesos de transición (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Por esta razón, Parker *et al.* acotó la población estudiantil a investigar. Se centró exclusivamente en los alumnos que se encontraban en proceso de transición de la enseñanza secundaria a la universidad y que iban a realizar sus estudios a tiempo

completo. Cuando se estableció la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en la muestra completa, los patrones de correlación fueron similares a los de Newsome y Catano (2000). Sin embargo, algunas de las subescalas del EQ-i (medida bajo el que se llevó a cabo este estudio), sí predijeron el éxito académico.

Para continuar con las investigaciones se compararon los dos grupos que habían logrado diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas y bajas puntuaciones académicas. Mediante análisis discriminante se utilizó a la Inteligencia Emocional como variable predictora para la inclusión en el grupo de alto o bajo rendimiento académico con la finalidad de identificar si los estudiantes de primer año obtendrían éxito académico al finalizar el semestre. Los datos revelaron que la Inteligencia Emocional era un poderoso predictor del rendimiento académico, ya que se pudo identificar fácilmente a aquellos estudiantes con alto rendimiento académico (82%) de los alumnos con bajo nivel académico (91%).

Por su parte, Barchard (2003) evaluó a estudiantes universitarios controlando habilidades cognitivas relacionadas con el rendimiento tales como la habilidad verbal, el rendimiento inductivo y la visualización; junto con variables de personalidad como por ejemplo el neuroticismo, apertura, extraversión, responsabilidad y amabilidad. Los resultados corroboraron la hipótesis de que un alto nivel de Inteligencia Emocional en los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.

Fernández-Berrocal y Extremera (2003b) plantearon la posibilidad de que la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico podría estar influenciada por otras características presentes en el alumno tal y como gozar de una buena salud mental. Los resultados mostraron, nuevamente, que altos niveles de Inteligencia Emocional predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes. Además, se observó que los alumnos *depresivos* presentaban un rendimiento académico peor que los clasificados como *normales*. El estudio puso en relieve que la Inteligencia Emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y éste, a su vez, afecta al rendimiento académico de los mismos.

Otras investigaciones llevaron a relacionar el rendimiento académico con la influencia que ejerce la motivación en las aulas, ya que ésta se encuentra estrechamente vinculada con las habilidades de la Inteligencia Emocional. Fueron varias las investigaciones españolas que obtuvieron evidencia empírica que correlacionase positivamente ambos factores (Pelechano, 1977; Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999; citados en González, 2003). Para ello se recurrió al estudio de los alumnos universitarios de alto y bajo rendimiento sobre las atribuciones causales, metas académicas y autoconcepto académico.

En lo referente a los alumnos y la importancia de las emociones en la escuela, Pekrun (1992) afirma que éstas tienen una alta influencia en la motivación académica y en los procesos de aprendizaje, dado que el conjunto de emociones positivas refuerzan la automotivación, lo que a su vez se traduce en un mejor y mayor rendimiento escolar (Condry y Chambers, 1978). Para ello, Pekrun (1992), Condry y Chambers (1978) analizaron los diversos aspectos motivacionales que forman parte de ambos procesos. Evidenciaron que si las emociones positivas están presenten en el desempeño de cualquier tarea, se incrementa el rendimiento académico así como el disfrute ante el desarrollo de la actividad. Sin embargo, si en este proceso se ven implicadas las

emociones negativas, sus efectos no son concluyentes dado que los resultados de la tarea pueden resultar tanto positivos como negativos. Un ejemplo de ello sería el doble efecto del aburrimiento que puede conllevar dos reacciones en el estudiante: (1) la motivación para buscar una alternativa más interesante de la tarea, o (2) el deseo de poner fin a esa situación.

Sector turístico y emociones

A raíz de las investigaciones efectuadas en materia de Inteligencia Emocional y educación, y en buena medida, gracias al apoyo empírico derivado de los múltiples estudios comentados en el epígrafe anterior, se ha puesto de relieve la necesidad de crear diversos programas de intervención que permitan desarrollar las habilidades de Inteligencia Emocional en los centros educativos (Salguero et al., 2011). Tanto es así que la UNESCO puso en marcha una iniciativa mundial en 2002, y remitió a los ministros de educación de 140 países una declaración con los 10 principios básicos imprescindibles para poner en marcha programas de aprendizaje social y emocional.

Lógicamente, la escuela es considerada como el lugar idóneo para la promoción de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1996), ya que es un entorno muy adecuado para experimentar las habilidades emocionales y crear respuestas adaptativas. Sin embargo, no podemos de omitir que el aprendizaje de las habilidades emocionales comienza en el entorno familiar por lo que también es importante su práctica desde temprana edad (Jiménez, López-Zafra, 2009). Esto conlleva que el docente no sólo se enfrente a enseñar sino también a transformar las capacidades o deficiencias emocionales de sus alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Es por ello que existen programas específicos de Inteligencia Emocional que contienen y resaltan las habilidades emocionales basadas en la capacidad para comprender, percibir y regular las emociones. Punto destacado en el modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997). Sin embargo, todo ello también supone la necesidad de desarrollar las competencias emocionales del profesorado no solo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Cómo mencionábamos, la importancia de educar a los estudiantes en materia de Inteligencia Emocional ha llevado a la creación de numerosos programas de intervención emocional. En este sentido, Augusto Cury (2007) plantea ejercicios de educación y desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas que permitan desarrollar la solidaridad, seguridad, tolerancia, razonamiento esquemático, así como la capacidad de dirigir pensamientos en los momentos de tensión, trabajar las pérdidas y frustraciones.

Sector turístico. Importancia de las emociones en los consumidores

Recientemente, el Turismo se ha visto sometido a innumerables cambios que han modificado el panorama del mercado turístico mundial, como consecuencia del actual entorno dinámico y competitivo en el que se desarrolla esta actividad. Ello obliga a que todos los agentes que, de alguna manera, se encuentran vinculados a este sector tengan que enfrentarse a los nuevos retos y oportunidades acontecidos (Lillo, Ramón y

Sevilla, 2007). Ante este hecho, surge la necesidad de analizar qué nuevos factores garantizan la competitividad de las empresas del sector.

Así pues, Gutiérrez y Rubio (2009) consideran que una mayor parte de las estrategias competitivas de las empresas turísticas se encuentran en los recursos humanos que intervienen en el sector unido a su nivel de cualificación. Ello, junto con el papel que ejerce la información, las tecnologías y la imagen de marca, determinan un conjunto de recursos intangibles (tecnológicos, comerciales, organizativos y humanos) que dotan, a las empresas que lo poseen, una importante fuente de ventaja competitiva. Un hecho que en cierta medida obliga a las empresas del sector a "abandonar" la calidad de los atributos visibles de los productos para enfocarse en todos aquellos aspectos de difícil imitación, es decir, en los denominados recursos intangibles así como en las capacidades y competencias adquiridas por las empresas para explotarlos.

En este sentido, es a todas luces imprescindible definir y analizar el papel clave del capital humano turístico como elemento de la estrategia competitiva de la empresa turística en un nuevo contexto internacional (Martínez, 2012). Bien es cierto que el factor humano (entre otros activos intangibles) se ha vuelto fundamental para la gestión eficiente de los servicios turísticos, ya que se trata de un elemento básico y diferenciador, capaz de aportar ventajas competitivas al sector (Lillo, 2009; Mariscal, 2003).

Su importancia reside, fundamentalmente, en que durante la ejecución de los servicios realizados consiguen impactar de manera directa en la generación de emociones de los clientes, por lo que podríamos considerarlos como instrumento de 'generación' y 'administración' de las emociones en los consumidores. Según Serra (2005) el contacto directo de aquellos con el consumidor les permite percibir sus necesidades reales y provocar, a su vez, emociones positivas.

La gestión de personas es considerada un desafío constante en el sector de servicios debido a la interacción directa entre los colaboradores y los clientes (Manosso, Gonçalves, Souza y Bógea, 2013). Esta es la razón del creciente interés de los investigadores en hotelería por analizar su objeto de estudio a partir de las emociones. Son muchos los artículos científicos que abordan esta temática desde diferentes enfoques: la fidelización del cliente y del empleado (Barsky & Nash, 2002), la experiencia emocional dentro del sector de servicios en general, y en particular, de la hotelería (Bigné, Ros & Andreu, 2004; Desmet, Caicedo & Hout, 2009), el *emotional design* como forma de mejorar la experiencia (Lo, 2007; 2009; Mossberg, 2008), la experiencia emocional como factor relevante para la fidelización y la percepción de la calidad (Gracia, Bakker & Grau, 2011), las emociones en el ámbito de la psicología (Scherer, 2005) y las emociones como una forma de enriquecer la experiencia turística en los destinos (Gândara, Mendes, Moital, Ribeiro, Souza & Goulart, 2012).

Todos ellos coinciden en considerar la gestión de las emociones como un instrumento sumamente valioso para el sector turístico ya que, como ejemplo, permitiría la fidelización de clientes al provocar un aumento de la calidad de las experiencias producidas por la maximización de las emociones positivas y la minimización de las negativas. Es así como, partiendo de la necesidad de diferenciarse y ofrecer una experiencia memorable al consumidor, las emociones comenzaron a cobrar importancia por parte de los gestores y/o agentes que están implicados en este sector.

Consideraciones finales

Concluyendo, y partiendo de la base de que el consumidor compra sentimientos, experiencias e historias (Jensen, 1999), se vuelve evidente las características únicas derivadas de este encuentro entre empleado y cliente, principalmente, cuando se abordan las emociones. Es por ello que cada vez más los servicios demandan de personal capacitado con habilidades para lidiar con las emociones y los sentimientos propios y de los consumidores (Hochschild, 2003). Tanto es así que cuando el trabajo emocional interviene no observa diferencias entre los cargos que ocupan los empleados, sino en sus capacidades para enfrentar este tipo de situaciones.

Estamos ante un tiempo de nuevos retos en un mercado cada vez más competitivo. Formemos a nuestros jóvenes en el arte de entender las emociones, en el aprendizaje de ser emocionalmente inteligentes para después actuar de la misma manera como nosotros quisiéramos que nos trataran cuando nos disponemos, por ejemplo a pasar unos días de disfrute vacacional.

Lewis (1989) y García (2011) afirman que la emoción, como componente intrínseco de la experiencia, es sumamente relevante cuando se aborda la fidelización del cliente.

La emoción negativa o positiva puede impactar en la experiencia haciendo que el turista o consumidor la recuerde o la olvide (Damásio, 2004; Verde, Gomes & Moura, 2010). Muestra de ello es que aquellos clientes que disfrutan de una experiencia positiva tienen mayor capacidad de retención frente a aquellos no tienen “nada" para recordar (Berry, 2002).

De hecho, autores como Juliá, Porsche, Giménez & Verge (2002) hablan incluso de darle al cliente tratamiento de “rey”, ya que los empleados hacen todo lo posible para satisfacer las expectativas, demandas y deseos del consumidor e incluso superarlas (Chon & Sparrowe, 2001). Según Knutson (1988 citado por Chon & Sparrowe, 2001) en este proceso se puede alcanzar la fidelización del cliente si se tienen en cuenta los siguientes principios:

- Reconocer al cliente para brindarle un servicio personalizado recordando su nombre y sus preferencias, en la medida de lo posible.
- Hacer que la primera impresión sea positiva.
- Cumplir las expectativas del consumidor.
- Facilitar su toma de decisiones.
- Centrarse en la percepción del cliente, ya que esto será lo que recordará en un futuro.
- Evitarles tiempo de espera innecesario.
- Hacer que los clientes pasen buenos momentos para recordar, no sólo porque esto influirá en la decisión de consumir nuevamente el servicio sino también porque sus impresiones y vivencias serán trasmitidas por los mismos a las personas de su entorno.
- Tener en cuenta que el cliente difícilmente olvidará los malos momentos y al transmitirlos los aumentará, provocando una mala imagen en los clientes potenciales.
- Hacer que los clientes se sientan en deuda con el servicio para que surja el deseo y la necesidad de disfrutar nuevamente de aquello que se le ofreció.

Como es lógico, la satisfacción del cliente está presente a lo largo de este proceso de fidelización. Aunque es importante por diversos motivos, destaca especialmente el hecho de que es uno de los antecedentes más destacables del comportamiento futuro o lealtad del visitante, como así demuestran numerosos estudios (Bigné, Sánchez y Sánchez, 2001; Chi y Qu, 2008; Kozak y Rimmington, 2000; Yoon y Uysal, 2005; Yuksel, Yuksel y Bilim, 2009, entre otros).

Bibliografía

Barchard K. Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement* 2003; 63: 840-858.

Bar-On R. *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence.* Toronto, Multi-Health Systems, 1997.

Barsky J, Nash L. Evoking emotion: affective keys to hotel loyalty. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 2002; 43(1):39-46

Berry L. Relationship marketing of services - perspectives from 1983 and 2000, *Journal of Relationship Marketing* 2002; 1(1):57-77.

Bigné E, Ros C, Andreu L. *Emotional experience in hotels. A key tool for building better products and services. Paper presented at Tourism: State of the Art II*. Glasgow, University of Strathclyde, 2004.

Bigné JE, Sánchez MI, Sánchez J. Tourism image, evaluation variables and after purchase dimensions". *Tourism Management* 2001; 22:127-133.

Bisquerra R, Pérez N. Las competencias emocionales. *Educación XXI* 2007; 10:61-82.

Brackett MA, Mayer JD, Warner RM. (en prensa). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences.*

Chi C, Qu H. (2008). Examining the structural relationships of destination image, tourist satisfaction and destination loyalty: An integrated approach. *Tourism Management* 2008; 29:624-636.

Chon K, Sparrowe R. *Atención al cliente en hostelería*. Editora Thomson Learning, 2001.

Ciarrochi J, Chan A, Bajgar J. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* 2001; 31 (7):1105-1119.

Ciarrochi J, Chan A, Caputi P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences* 2000; 28 (3):539-561.

Ciarrochi J, Deane F, Anderson S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences* 2002; 32 (2):197-209.

Condry J, Chambers J. Intrinsic motivation and the process of learning. En *The Hidden Costs of Reward.* Lepper, M.R., Greene, D. Eds. Lawrence Erlbaum Associates. New York, Hillsdale, 1978:61-84.

Cooper RK, Sawaf A. *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York, Grosset Putnam, 1997.

Cury A. *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Editorial Planeta, 2007.

Damásio A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

Desmet P, Caicedo D, Hout M. *Differentiating emotional hotel experiences*. Helsinki, HAAGA-HELIA University of Applied Sciences, Anais 27th EurioCHRIE Anuual Conference, 2009:740-746.

Extremera N, Fernández-Berrocal P, Mestre J *et a.l*. Medidas de la evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2004; 36(2):209-228.

Extremera N, Fernández-Berrocal P. Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N., *Corazones inteligentes.* Barcelona, Kairós, 2002a.

Extremera N, Fernández–Berrocal P. La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 2004; 33:1–10.

Extremera N, Fernández-Berrocal P. La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación* 2003b; 332: 97-116.

Extremera N, Fernández-Berrocal, P. La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* 2003a; 30:1-12.

Fernández-Berrocal P, Extremera N. Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema* 2006; 18:7-12.

Fernández-Berrocal P, Ruiz–Aranda D. *La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2008.

Gândara J, Mendes J, Moital M *et a.l.* Planificación estratégica de um circuito turístico histórico-cultural experiencial: Itabuna - Bahia, Brasil. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 2012; 21(1):225-248

Garcia M. *A procura de experiências hedónicas por parte do turista sénior: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Marketing e Gestão Estratégica. Braga, Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho 2011.

Goleman D. *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1996.

Goleman D. *La Práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1999.

González-Torres M. Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación* 2003; 5:61-83.

Gottman J. *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York, Simon y Schuster, 1997.

Gracia E, Bakker A, Grau R. Positive emotions: the connection between customer quality evaluations and loyalty. *Cornell Hospitality Quarterly* 2011; 52(04):458-465

Gutiérrez S, Rubio M. El factor humano en los sistemas de gestión de calidad del servicio: un cambio de cultura en las empresas turísticas. *Cuadernos de turismo* 2009*; 23*:129-147.

Hochschild A. *The managed heart: commercialization of human feeling*. California, University of California Press, 2003.

Jensen R. *The dream society: how the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York, McGraw-Hill, 1999.

Jiménez M, López-Zafra E. Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2009; 41(1): 69-79. Recuperado de: http:www.scielo.org.co/scielo.php?

Juliá M, Porsche F, Giménez V *et a.l. Gestión de calidad aplicada a hostelería y restauración*. Madrid, Prentice Hall Editora, 2002.

Kozak M, Rimmington M. Tourist satisfaction with Mallorca, Spain, as an off-season holiday destination. *Journal of Travel Research* 2000; 38(3):260-269.

Lewis R. Hospitality marketing: the internal approach. *Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly* 1989; 30(3):41-45.

Liau AK, Liau AWL, Teoh G *et a.l*. The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education* 2003; 32 (1):51-66.

Lillo A, Ramón A, Sevilla M. El capital humano como factor estratégico para la competitividad del sector turístico. *Cuadernos de turismo* 2007: 47-69.

Lillo A. El papel del capital humano en el sector turístico: algunas reflexiones y propuestas. *Cuadernos de turismo* 2009: 53-64.

Lo K. *Emotional design for hotel stay experiences: research on guest emotions and design opportunities*. Hong Kong, The Hong Kong University International Association of Societies of Design Research, 2007.

Lo K. *Emotional design for hotel stay experiences: research on guest emotions and design opportunities*. Hong Kong, School of Design: The Hong Kong Polythechnic University, Tese para a obtenção de Doutorado em Filosofia, 2009.

Lopes P, Salovey P, Côte S, *et a.l.* Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion* 2005; 5: 113-118.

Lopes P, Salovey P, Straus R. Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* 2003; 35 (3):641-658.

Manosso F, Gonçalves J, Souza T, *et a.l.* El empleado como gestor de las emociones de los huéspedes. *Dialnet* 2013; 22(1):1-28.

Mariscal A. La formación turística en Andalucía: input para la mejora de la calidad del empleo turístico. *Cuadernos de turismo* 2003; 12: 93-117.

Martínez J. Formando a los líderes de empresas turísticas en la universidad. *TURyDES* 2012; 5(12).

Mayer J, Salovey P, Caruso D. Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence,* New York, Cambridge, 2000.

Mayer J, Salovey P. What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators.* Nueva York, Basic Books, 1997.

Mossberg L. Extraordinary experiences through storytelling. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* 2008; 8(3):195-210

Newsome S, Day A, Catano V. Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 2000; 29: 1005-1016.

Palomera R, Fernández-Berrocal P, Brackett M. La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2008; 15:437-454.

Parker J, Summerfeldt L, Hogan M *et a.l*. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences* 2004; 36:163-172.

Pekrun R. The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a

Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review* 1992; 41(4):359-376.

Pelechano V. *Inteligencia, personalidad, motivación y rendimiento académico en B.U.P*. La Laguna, Mímeo, 1977.

Petrides K, Frederickson N, Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 2004; 36 (2):277-293.

Salguero J, Fernández-Berrocal P, Ruíz-Aranda D *et a.l.* Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 2011; 4:143-152.

Salovey P, Grewal D. The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science* 2005; 14: 281-285.

Salovey P, Mayer J, Goldman S *et a.l* Emotional attention, clarity, and repair. Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health.* Washington, American Psychological Association, 1995:125-154.

Salovey P, Mayer J. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 1990; 9:185-211.

Sánchez-Nuñez M, Fernández-Berrocal P, Montañés J *et a.l.* Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and woman and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2008, 14.

Scherer K. What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information* 2005; 44(4):695-729

Schutte N, Malouff J, Hall L *et a.l.* Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 1998; 25 (2):167-177.

Schutte N, Malouff J, Bobik C *et a.l.* Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology* 2001; 141 (4):523-536.

Serra F. *Factor humano da qualidade em empresas hoteleiras*. Río de Janerio, Qualitimark, 2005.

Shapiro L. *La inteligencia emocional en niños*. Madrid, Javier Vergara, 1997.

Steiner C, Perry P. *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York, Avon, 1997.

Trinidad D, Johnson C. The association between emocional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences* 2002; 32:95-105.

Trinidad D, Johnson C. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences* 2002; 32 (1):95-105.

Verde A, Gomes D, Moura H. ¿Las emociones negativas influyen positivamente en la satisfacción? Un estudio en el escenario turístico. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 2010; 19(6):946-969.

Yoon Y, Uysal M. An examination of the effects of motivation and satisfaction on destination loyalty: a structural model. *Tourism Management* 2005; 26(1):45-56.

Yuksel A, Yuksel F, Bilim Y. Destination attachment: Effects on custumer satisfaction and cognitive, affective and conative loyalty. *Tourism Management* 2009; 31(2):274-284.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO CON RETROACCIÓN GLOBAL E INMEDIATA MEDIANTE EL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES

Xavier Subirats, Oscar Núñez, Clara Pérez-Ràfols, Núria Serrano

Resumen

Con el objetivo de potenciar la calidad y competitividad internacional de la educación superior en Europa, se impulsó la construcción de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Declaración de Bolonia, 1999) que centra el proceso de aprendizaje en el estudiante y en la adquisición de competencias. El seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante y el grado en que éste va adquiriendo las competencias propuestas se lleva a cabo mediante la evaluación continua, pero la aplicación de actividades de evaluación que cumplan adecuadamente la función para la que han sido ideadas sigue siendo un reto, especialmente en asignaturas teóricas. Las actividades dirigidas realizadas fuera del horario de clase no permiten acreditar de manera inequívoca si el estudiante ha logrado las competencias propuestas, puesto que no hay la certeza absoluta que la actividad realizada sea fruto exclusivo del trabajo del aprendiz.

Por otra parte, son claramente visibles los profundos cambios y transformaciones de diferente naturaleza que está provocando la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra sociedad. La Universidad no puede quedarse atrás y debe integrar los nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión de conocimiento que posibilitan estas tecnologías.

La estrategia propuesta se basa en la integración de los dispositivos móviles (teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores portátiles…), ampliamente utilizados por los estudiantes en su vida cotidiana, en las actividades de evaluación tanto acreditativa como formativa. La metodología adecuada debe ser ágil, poder aplicarse periódicamente durante el transcurso de la asignatura, permitir un grado de participación elevado por parte del alumnado y asegurar que las respuestas de los estudiantes sean individuales y fruto de los conocimientos funcionales adquiridos. Así, se propone que al finalizar los temas más relevantes se realicen cuestionarios breves, de unos 10 minutos de duración y a resolver presencialmente en clase, con preguntas relacionadas con los conceptos clave de la asignatura que se han tratado en las clases precedentes. El uso de aplicaciones como *Socrative* permite un diseño adecuado de los cuestionarios y un análisis automatizado e inmediato de las respuestas. Estas actividades presenciales forman parte de la evaluación acreditativa individual de los estudiantes, y al mismo tiempo sirven también para que el equipo docente tenga información sobre el seguimiento global que el grupo tiene de la asignatura. Así, el docente puede repasar, incidir o remarcar aquellos aspectos donde se hayan detectado carencias por parte de los estudiantes.

1. Marco de aplicación

En 1999, con la Declaración de Bolonia se establecieron los cimientos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el objetivo de potenciar la calidad y la competitividad internacional de la educación superior en Europa. Este sistema, ya plenamente instaurado en las universidades catalanas, impulsa un cambio en las metodologías docentes que centra el proceso de aprendizaje en el estudiante y en el logro de competencias.

Este nuevo enfoque docente supone un gran reto ya que, como docentes universitarios, debemos responsabilizarnos de que el estudiante adquiera una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan afrontar con garantías la resolución de problemas en contextos académicos, profesionales o sociales. Además, debemos promover que alcancen no sólo las competencias específicas de cada ámbito de conocimiento, sino también fomentar su formación en aquellas competencias de carácter transversal, que son consideradas como indispensables en cualquier graduado universitario.

Más allá de la formación de los estudiantes en competencias, ya sean específicas o transversales, uno de los grandes desafíos que tenemos actualmente como docentes es valorar el grado en que estas competencias van siendo adquiridas. Si bien es cierto que la introducción de la evaluación continua con la implementación del EEES debería permitir hacer un seguimiento permanente del proceso de aprendizaje del estudiante, creemos que sigue siendo necesario implementar nuevas estrategias y metodologías docentes que realmente permitan acreditar si los estudiantes han realizado este aprendizaje continuado y han alcanzado o no las competencias planteadas, especialmente en el caso de asignaturas de tipo teórico. Consideramos que buena parte de las actividades de evaluación continua que se proponen a los aprendices como parte de su trabajo autónomo, tradicionalmente basado en actividades guiadas por el profesor que los estudiantes desarrollan durante el curso, no nos permiten acreditar de manera inequívoca si han adquirido o no las competencias formuladas. Esto se debe a que, a menudo, son acciones más propias de lo que se entiende como evaluación formativa que de una evaluación acreditativa, ya que se trata de actividades mayoritariamente de carácter no presencial que, en términos generales, es muy difícil garantizar que sean fruto del trabajo individual del estudiante. Por lo tanto, nuestra acción docente pretende fomentar la realización de actividades de evaluación formativa, a nuestro entender fundamentales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que se introduzcan nuevas metodologías que nos permitan garantizar el correcto seguimiento individualizado de la evaluación continua de los aprendices y que nos conduzcan a poder realizar una evaluación verdaderamente acreditativa de la consecución de las competencias.

Un aspecto muy importante a considerar en un cambio metodológico como el que se propone es el consiguiente incremento de las tareas docentes que puede llegar a acarrear. En varios estudios, el intento de implementación de este tipo de estrategias se ha traducido en la realización, además de las actividades formativas a lo largo de la asignatura y la prueba acreditativa final, de una prueba escrita parcial a mediados del

semestre. Nuestra experiencia ha demostrado que, si bien es cierto que estas pruebas parciales aportan una visión global de los conocimientos de la clase, a menudo no hay tiempo para actuar y reforzar aquellos aspectos que de entrada (primeras lecciones) no han quedado del todo claros. Hemos constatado también que a menudo los estudiantes que obtienen unas calificaciones muy bajas (inferiores a 3 sobre 10) en esta prueba parcial no suelen aprobar la asignatura debido habitualmente a que ya no hay tiempo de reacción por su parte para profundizar realmente en los conceptos clave no aprendidos y seguir, a la vez, avanzando en los contenidos de la asignatura. Así, de forma complementaria a las pruebas parciales escritas, creemos que hay que cambiar la metodología docente para que de manera ágil y sencilla el profesor tenga una retroacción constante, a nivel individual de cada estudiante y global del grupo, del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje que le permita incidir en aquellos aspectos que más necesiten ser trabajados. Además, está retroacción debería llevarse a cabo con inmediatez, ya que es más fácil reforzar y clarificar aspectos en el momento en que se están trabajando en clase que cuando han pasado días, o incluso semanas, desde que se impartieron los bloques temáticos correspondientes.

Adicionalmente, somos conscientes de que últimamente se están produciendo una serie de cambios en la manera de entender la enseñanza-aprendizaje y de la necesidad imperiosa de integrar los dispositivos móviles (ordenadores portátiles, tabletas, móviles inteligentes ...) en el diseño de la metodología docente. Prácticamente todos nuestros estudiantes disponen de al menos un teléfono móvil inteligente, una tableta o un portátil, que pueden ser incorporados con naturalidad como herramientas docentes, pero aún son muy pocos los profesores que actualmente los integran con normalidad y asiduidad a su labor docente.

Por todo lo mencionado anteriormente, un grupo de docentes del Departamento de Ingeniería Química y Química Analítica de la Universidad de Barcelona nos hemos planteamos el desarrollo de nuevas metodologías docentes que potencien el uso y la aplicación en nuestra actividad docente de dispositivos móviles que nos permitan afrontar dos grandes retos: (i) hacer un seguimiento continuado y real del proceso de aprendizaje del estudiante (de la evaluación continua) y que a la vez nos permitan acreditar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje y de las competencias planteadas; y (ii) tener una retroalimentación constante, real, ágil y sencilla del nivel de logro global de los conceptos y competencias de la clase como grupo, para poder actuar y profundizar con inmediatez en aquellos puntos donde se detecten carencias por parte de los estudiantes, sin tener que esperar a tener los resultados de las pruebas escritas a mediados de semestre.

2. Fundamentación teórica

El EEES ha supuesto un cambio muy importante en todos los aspectos relacionados con la educación superior con el objetivo de responder a la demanda de una mejor calificación profesional de sus graduados. Como docentes universitarios debemos responsabilizarnos de que el estudiante alcance unos aprendizajes más adecuados a las necesidades de la sociedad, tanto profesionales como culturales, que se fomenten

en unas competencias específicas de cada ámbito de conocimiento, pero que también promuevan la formación de los estudiantes en las competencias transversales, presentes durante toda la formación del estudiante y comunes a todos los grados de la Universidad. La evaluación es, por tanto, uno de los pilares cruciales en el proceso de aprendizaje para garantizar que se alcance esta mejor calificación profesional por parte de los graduados (Brown y Glasner, 2007).

La evaluación debe entenderse como una parte integrante del proceso de aprendizaje de los estudiantes y no como un elemento extra al final del mismo. Cuando la evaluación se realiza correctamente puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan dedicar más esfuerzos. Por otra parte, como docentes, nos proporciona los indicadores de actuación que necesitamos. En cambio, una evaluación pobre trabaja en el sentido opuesto. Por lo tanto, como profesores podemos influir positivamente en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes diseñando una buena estrategia de evaluación que nos permita hacer un seguimiento continuo y real de la consecución de los objetivos de aprendizaje de la asignatura (Brown y Pickford, 2013).

Como docentes, el principal inconveniente con el que nos encontramos es cómo hacer una evaluación real del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, en el caso habitual de una evaluación basada mayoritariamente en actividades de carácter no presencial (ejercicios, trabajos, estudio de casos…) es muy difícil garantizar que sea el estudiante quien las ha realizado como fruto de su trabajo individual. Puede ser muy útil como evaluación formativa, ya que permite al estudiante comprobar el grado de logro de los objetivos de aprendizaje, pero la percepción por parte del docente puede verse sesgada, dando lugar a una intervención educativa poco útil o incluso errónea. Por otro lado, las actividades presenciales son fundamentales en la evaluación acreditativa ya que dan información sobre las capacidades realmente alcanzadas individualmente por cada estudiante y son las únicas que finalmente pueden usarse para cuantificar realmente el logro de los objetivos de aprendizaje (Brown y Glasner, 2007). Pero el incremento del número de estudiantes ha hecho que las formas tradicionales de evaluación acreditativa basadas en pruebas o ejercicios resueltos sobre papel sean menos apropiadas ya que el tiempo invertido en la corrección puede llegar a ser inasumible. Así pues, es necesario encontrar una nueva metodología que permita disponer de una retroacción constante del nivel de logro individual y global de los conceptos y competencias del grupo clase, con el objetivo de compartir y recabar información para intentar mejorar la metodología docente, pautando los tiempos para poder actuar y profundizar con inmediatez en aquellos puntos donde se detecten carencias por parte de los estudiantes sin tener que esperar a tener los resultados de las pruebas de mediados de semestre (Martí, 2012).

En resumen, para estar seguros del nivel de competencia desarrollada por los aprendices y poder actuar en consecuencia, debemos tener pruebas fiables del grado de consecución de los resultados de aprendizaje previstos. Sin embargo, la evaluación no debe reducirse a un último acto acreditativo al final de un proceso de aprendizaje, sino que debe formar parte del aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación necesita ser progresiva ya que si se deja todo para la evaluación final de la asignatura el profesor no

habrá podido detectar a tiempo las carencias del alumnado y, por tanto, no habrá podido ajustar su intervención educativa y los estudiantes no habrán tenido tiempo de detectar sus carencias y corregir sus errores (Brown y Glasner, 2007).

El enfoque constructivista entiende el aprendizaje como un proceso que no se centra en la transmisión de información al estudiante, sino que debe focalizarse en el desarrollo de habilidades para construir y reconstruir conocimientos en respuesta a la demanda de un determinado contexto o situación (Gros, 2002). Así pues, el constructivismo mantiene que la actividad (física y mental) que por naturaleza desarrolla la persona es justamente lo que le permite desarrollarse progresivamente, sentir y conocerse a sí mismo y a la realidad externa. Ahora bien, este proceso de construcción progresiva que tiene lugar como resultado de la actividad no tiene lugar en la nada, sino con relación al medio que rodea a la persona (Dorado, 1999). El proceso de construcción del significado es individual, cada uno construye su propio conocimiento, dado que depende de las percepciones y experiencias vividas, pero esto no excluye que pueda ser compartido con los demás, dado que el conocimiento también es un proceso social y los significados son negociados y compartidos. Una actividad que plantee un problema a resolver, la búsqueda de una respuesta razonada, es un buen punto de partida de la construcción del conocimiento, y la comunicación de lo aprendido a otras personas, en forma escrita u oral, garantiza la estabilidad del conocimiento construido, fijándolo en la memoria (Gros, 2002).

En este contexto de estudiante activo que aprende con y de los demás, y donde es responsabilidad del profesor facilitar el contexto para aprender, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden jugar un papel muy relevante. Con la denominación de TIC nos referimos, por una parte, a una serie de nuevos medios y, por otra parte, a la organización de nuevos contenidos en el dominio de la tecnología educativa (Alonso y Blázquez, 2012). La proliferación de los dispositivos móviles, las comunicaciones electrónicas, Internet y las redes digitales están modificando nuestra manera de trabajar, así como nuestra forma de comunicarnos. Dado que los dispositivos móviles están cada vez más presentes en todos los ámbitos de nuestra sociedad, la Universidad no puede quedarse atrás y debe integrar estos nuevos tipos de aprendizaje y de transmisión de conocimiento que posibilitan estas tecnologías. Sin embargo, los sistemas educativos de enseñanza superior no han sido precisamente un ámbito en el que la tecnología móvil haya tenido un papel relevante, más bien al contrario. A menudo nos fijamos más en los inconvenientes y problemas que conllevan los dispositivos móviles en las aulas que en las muchas posibilidades que nos pueden ofrecer para el aprendizaje. Así pues, el aprendizaje móvil (*m*-learning), entendido como una metodología de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a través de pequeños dispositivos móviles como tabletas, teléfonos móviles u ordenadores portátiles, entre otros, es una magnífica oportunidad para introducir innovaciones necesarias y urgentes en la enseñanza, y particularmente en la Universidad (SCOPEO, 2011). Sin embargo, a pesar de ser plenamente conscientes de que las tecnologías no conducen por sí mismas al cambio pedagógico, es evidente que en la actualidad posibilitan procesos activos e innovadores de enseñanza-aprendizaje dignos de ser considerados. De acuerdo con ello, diferentes expertos consideran que la adecuada incorporación de las tecnologías a los procesos formativos puede ser una vía de transformación de procesos

tradicionales de enseñanza hacia fórmulas más creativas e innovadoras, pero que eso hay que demostrarlo en la generación de experiencias que colaboren en la construcción del conocimiento. Prácticamente todas las TIC se pueden aplicar con fines formativos diferentes.

3. Objetivo del proyecto

El objetivo general del proyecto es el desarrollo de nuevas metodologías docentes que potencien el uso y la aplicación de las TIC, sobre todo de los dispositivos móviles, en nuestra actividad docente para garantizar el correcto seguimiento de la evaluación continua del estudiante y de su proceso de aprendizaje, y que nos conduzcan a poder realizar una evaluación verdaderamente acreditativa de la consecución de las competencias, además de facilitar una retroalimentación activa, ágil y constante con los estudiantes.

4. Metodología

La metodología del proyecto se adecuó al cumplimiento del doble objetivo planteado en este proyecto. Ésta debía permitir la evaluación acreditativa del grado de consecución de los conocimientos funcionales correspondientes a los objetivos de aprendizaje de la asignatura por parte del estudiante y, simultáneamente, se pretendía obtener una visión global del grupo clase que posibilitara la actuación inmediata del profesor para corregir aquellas deficiencias observadas en la consecución de los objetivos de aprendizaje. Así, la metodología aplicable debía ser ágil, permitir que las actividades de evaluación se aplicaran con una periodicidad alta durante el transcurso de la asignatura, asegurando un grado de participación elevado por parte del alumnado para que los resultados obtenidos fueran significativos y, finalmente, garantizar que la respuesta del estudiante fuera individual y fruto de los conocimientos funcionales adquiridos. Así, la metodología propuesta se basó en cuestionarios breves de respuesta múltiple, de unos 10 minutos de duración, que los estudiantes debían responder presencialmente en clase y con preguntas relacionadas con los conceptos claves de la asignatura que se hubieran tratado en las clases inmediatamente anteriores. La posterior e inmediata puesta en común de los resultados con el grupo debía facilitar el debate y aprovechar de este modo las sinergias propias del trabajo en equipo.

En una primera etapa, para cada asignatura donde se aplicó esta metodología, fue necesario identificar cuáles eran los objetivos de aprendizaje específicos de cada lección, qué conceptos debían quedar claros y cómo se tenían que aplicar. En función de los resultados de aquel análisis, se planteó el contenido de cada actividad de evaluación.

La voluntad de inmediatez, agilidad y presencialidad de las actividades de evaluación sugirió la conveniencia de un formato de tipo cuestionario, de entre 5 y 10 preguntas de respuesta múltiple. Una actividad de este tipo se hubiera podido llevar a cabo entregando el cuestionario en papel a los estudiantes y recogiéndolo transcurrido el

periodo de tiempo fijado. En este caso, para que la evaluación reflejase los conocimientos individuales del estudiante, evitando que éste copiara los resultados de un compañero, sería necesario que el profesor preparara diferentes modelos de cuestionarios cambiando el orden de las preguntas y de las respuestas. Además, al finalizar la actividad habría que recoger todos los cuestionarios, corregirlos uno a uno al terminar la clase y analizar manualmente la información. Siguiendo este procedimiento tan laborioso para el profesor, la retroacción con los estudiantes sólo podría ser diferida. Por este motivo, se propuso utilizar herramientas basadas en el uso de los dispositivos móviles que casi todos los estudiantes llevan a clase (teléfonos inteligentes, tabletas y ordenadores portátiles). Existen diferentes programas gratuitos que permiten diseñar cuestionarios con los requerimientos mencionados anteriormente cambiando aleatoriamente el orden de las cuestiones y de las respuestas y llevando a cabo el análisis de las respuestas de los estudiantes en tiempo real, permitiendo de este modo una interpretación de los resultados y una retroalimentación inmediata apenas finalizada la actividad. Así, se analizaron y se compararon estos tipos de programas para seleccionar el más adecuado en términos de introducción de las preguntas del cuestionario (imágenes, subíndice y superíndices, símbolos...), opciones de respuesta y análisis de la información, seleccionando finalmente la aplicación *Socrative* (MasteryConnect, EUA).

En el análisis de la información, y particularmente en relación al objetivo de la retroacción global inmediata del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje, fue necesario establecer los umbrales críticos que definieran la necesidad de actuación por parte del profesor. Una primera aproximación se basó en cuartiles de respuesta acertada. Así, a modo de ejemplo, una pregunta que sólo respondiera acertadamente menos del 25% del alumnado requeriría una acción inmediata por parte del docente para corregir esta situación. Si, en cambio, más del 75% de los estudiantes respondieran correctamente se trataría de llevar a cabo una acción más individualizada a través de las tutorías con los estudiantes que tuvieran más dificultades de aprendizaje.

Unos indicadores sobre el éxito de esta metodología de evaluación y retroalimentación inmediata pueden ser las relaciones entre las calificaciones obtenidas por un mismo estudiante entre las pruebas parciales y las finales. El equipo docente que integra esta propuesta tiene experiencia en las asignaturas en las que se pretende poner en marcha este proyecto y puede comparar los resultados de cursos anteriores con los que se obtuvieran con la aplicación de la nueva metodología.

Se valora muy significativamente la opinión de los estudiantes, que puede recogerse mediante encuestas al finalizar la asignatura, en entrevistas individuales o en grupo específicamente diseñadas para este fin, o aprovechando las tutorías que se llevan a cabo durante el curso.

5. Resultados

Se llevaron a cabo ensayos preliminares del proyecto de innovación docente durante el semestre de otoño en asignaturas del Grado de Química y del Máster en Química Analítica, y se ha aplicado esta metodología de forma completa en el semestre de primavera en dos grupos de la asignatura Química Analítica del Grado de Farmacia. Este grado universitario consta de 5 cursos y un total de 300 créditos ECTS que los estudiantes deben superar y, según la clasificación QS 2017 de Farmacia y Farmacología, la Universidad de Barcelona es la segunda de las universidades españolas y está posicionada entre las cien mejores del mundo. El crédito ECTS es la unidad de medida equivalente en todas las universidades del espacio europeo y corresponde a unas 25 horas de dedicación del aprendiz, incluyendo el tiempo dedicado a las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos y realización de evaluaciones. La asignatura Química Analítica consta de 6 créditos ECTS, es de formación básica, se imparte en el segundo semestre curricular del Grado y suele contar con unos 80 estudiantes matriculados por grupo. A lo largo del curso se realizaron actividades de evaluación tras cada uno de los 6 bloques temáticos que se consideraron más relevantes. Cada actividad se anunciaba con antelación para permitir su correcta preparación por parte de los aprendices. Cada cuestionario contenía diez enunciados y los estudiantes debían escoger la respuesta correcta entre 4 posibles opciones, disponiendo de unos 15 minutos para resolverlo. Las preguntas no contestadas o respondidas erróneamente no restaban puntuación a las correctas.

Con el objetivo de fomentar la participación de los estudiantes en estas actividades es recomendable que forme parte sustancial de la evaluación sumativa del curso. En esta ocasión se fijó la obligatoriedad de participar en estas actividades y se ensayó una ponderación del 15% de la calificación global de la asignatura. En caso de ausencia no justificada se asignó a la actividad correspondiente la mínima calificación posible, 0 puntos sobre 10. A consecuencia de estas condiciones participaron en cada actividad la práctica totalidad de los estudiantes que se presentaron a la prueba escrita de síntesis celebrada al finalizar el curso.

Se detectaron ciertos problemas de índole técnica durante la aplicación del proyecto. Por un lado, el acceso a internet mediante wifi es sumamente importante ya que permite utilizar tabletas y ordenadores portátiles como dispositivos móviles. El acceso wifi no ha resultado siempre uniforme en todas las aulas donde se realizaron estas actividades y, además, la conexión wifi se ralentizaba cuando el número de estudiantes que pretendían acceder era numeroso. Como consecuencia quedaban únicamente los teléfonos móviles inteligentes como dispositivos adecuados para completar estas actividades, ya que no dependen exclusivamente de la conexión wifi, pero muchos estudiantes se encontraban con la dificultad de un volumen mensual de datos limitado por la compañía de telefonía móvil. Por este motivo se optó por la aplicación *Socrative*, ya que permitía responder a los cuestionarios con un mínimo uso de los servicios de datos. Los alumnos también disponían de un cierto número de copias de los enunciados impresas en papel, pero sólo un porcentaje relativamente pequeño de los estudiantes, inferior al 10%, decidieron utilizar este soporte para responder al cuestionario.

Por parte de los docentes que han participado en estas actividades se destaca muy positivamente la posibilidad de valorar los resultados de forma instantánea y en la propia aula al tiempo que los estudiantes van llevando a cabo la actividad, dando lugar a una retroacción global, inmediata y efectiva que permiteconocer el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje del curso de forma global del grupo clase, pero también de forma individualizada para cada estudiante.

Se han comparado los resultados académicos obtenidos en dos grupos impartidos por dos docentes distintos (grupos A y B) en dos cursos consecutivos, con anterioridad a la aplicación de la metodología propuesta (2015-16) y en el primer curso en que se ha ensayado de forma sistemática (2016-17). La comparación entre la calificación de la evaluación continua y la prueba final de síntesis para cada estudiante, así como la media de todo el grupo, se muestra en la Figura 1.

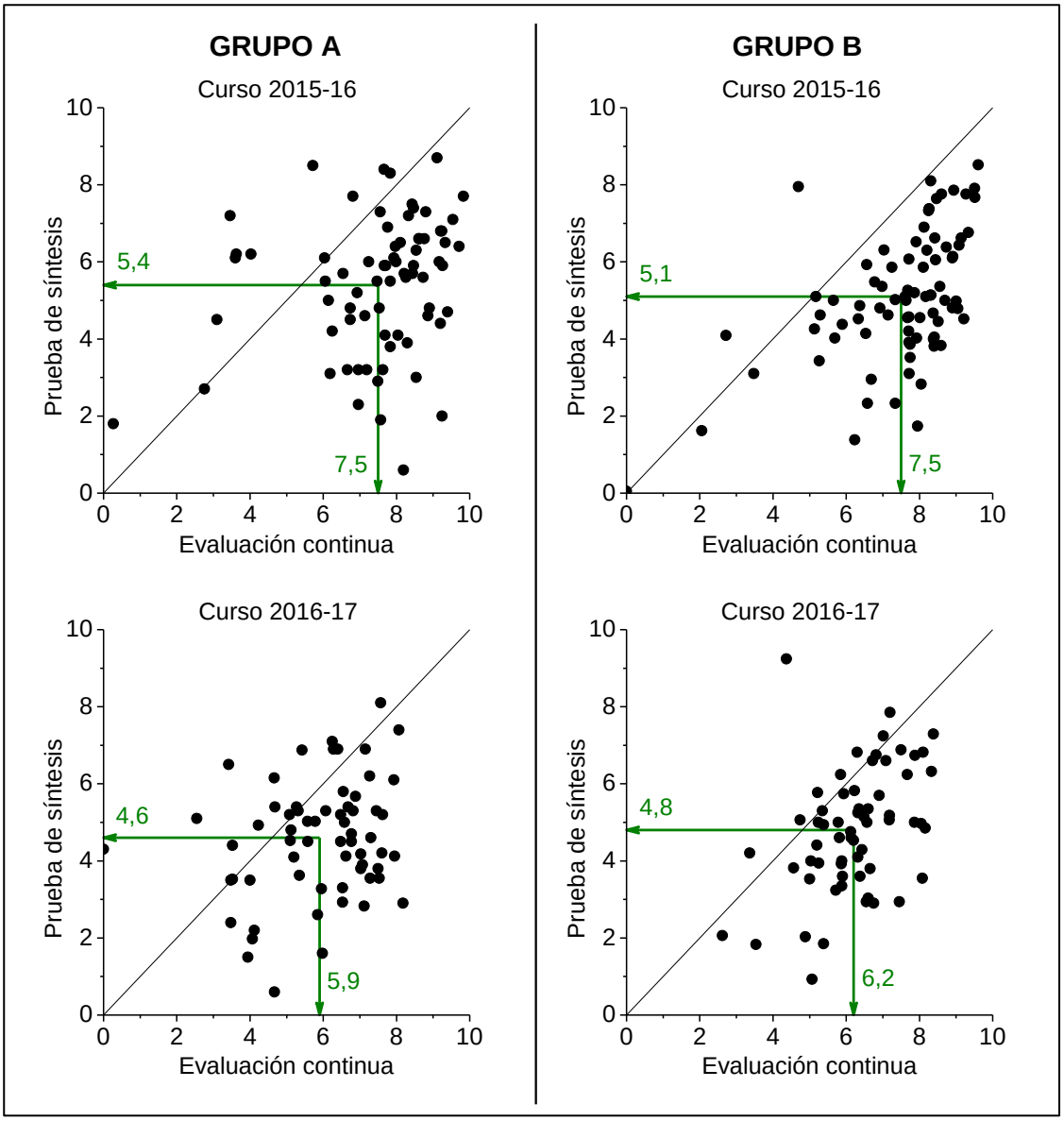


Figura 1. Comparativa de resultados entre la calificación de la evaluación continua y la prueba final de síntesis como resultado de la metodología propuesta (curso 2016-17) impartida en dos cursos consecutivos con el mismo docente responsable en cada grupo.

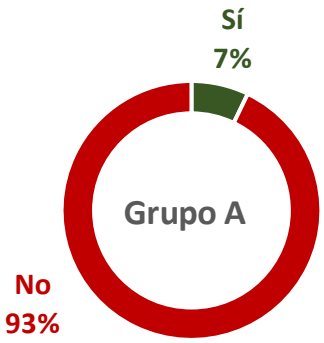
Para un nivel de significación dado, 99,9% para el grupo A y 95% para el B, el promedio de las calificaciones obtenidas en las pruebas de síntesis en los dos cursos comparados no son significativas, pero sí lo es la media aritmética de las actividades de evaluación continua. La metodología basada en actividades no presenciales de aprendizaje autónomo (curso 2015-16) daba lugar a una calificación media de la evaluación continua unos dos puntos superior a la correspondiente calificación de la prueba de síntesis, mientras que la metodología propuesta ha reducido esta diferencia a la mitad. De este indicador se deduce que la evaluación continua fruto de la realización de cuestionarios presenciales es más representativa del nivel de logro real de los objetivos de aprendizaje del estudiante que otras metodologías no presenciales ensayadas con anterioridad. Sin embargo, podemos decir que, a priori y considerando un punto de vista global, la retroacción recibida por los estudiantes no ha sido suficientemente efectiva como para corregir las deficiencias observadas y dar lugar a una mayor calificación en la prueba de síntesis. Será necesario en próximos cursos complementar los cuestionarios realizados en clase con aquellas actividades no presenciales, probablemente basadas en trabajo cooperativo, que mejor incidan en el logro de las competencias específicas desarrolladas en la asignatura.

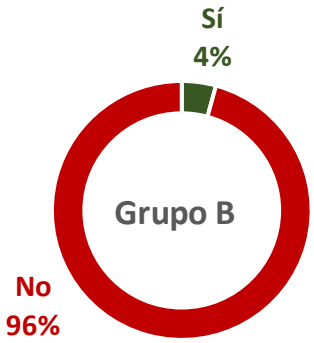
En encuestas y entrevistas personales realizadas a los estudiantes que han participado en esta metodología se constata la novedad en su aplicación y una amplia aceptación por parte de los estudiantes (Figura 2). La gran mayoría considera que los cuestionarios al finalizar cada lección y la aplicación *Socrative* son bastante o muy útiles para llevar al día la asignatura, y valoran las preguntas realizadas y la retroacción recibida como claves para destacar los puntos más importantes de la lección. El punto más crítico ha sido el tiempo disponible para responder a las preguntas, ya que sólo la mitad de los estudiantes consideran que éste era suficiente, pero estos resultados no suelen ser infrecuentes en actividades de evaluación sumativa, incluyendo los exámenes parciales y de síntesis. Como valoración global, 9 de cada 10 estudiantes estarían a favor de implementar esta metodología en todas las asignaturas.

6. Conclusiones

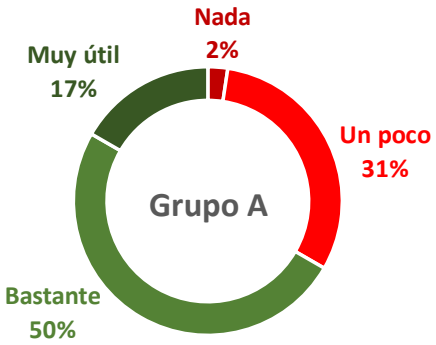
En resumen, podemos concluir que la metodología propuesta permite una retroacción sencilla, instantánea y potencialmente eficaz sobre el nivel global de aprendizaje del grupo clase. A su vez, posibilita llevar a cabo una auténtica evaluación sumativa y acreditativa al ser realizada por el propio estudiante de manera presencial. En encuestas y entrevistas personales realizadas a los alumnos que han participado en esta metodología se valora muy positivamente la realización de cuestionarios al final de cada lección mediante la aplicación *Socrative*.

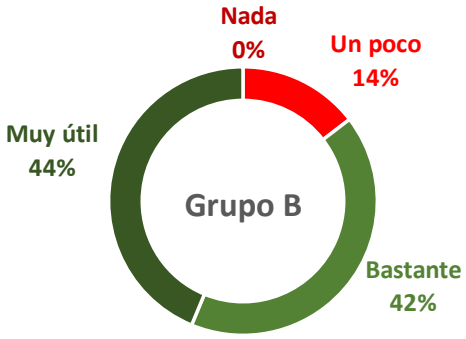
¿Habías utilizado con anterioridad (en Bachillerato, en otras asignaturas de la carrera...) la aplicación Socrative?



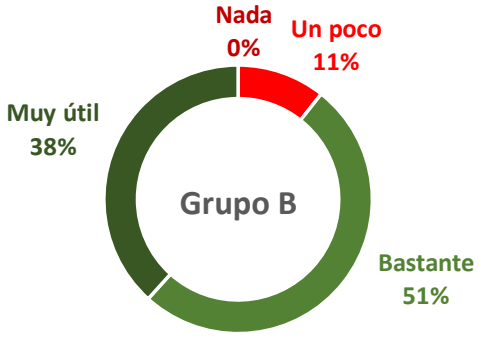


¿Crees que la realización de cuestionarios de evaluación continua al finalizar cada lección es útil para llevar al día la asignatura?

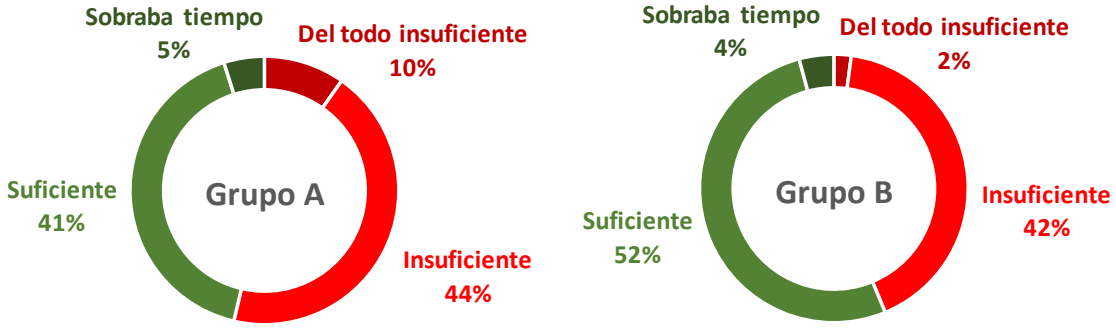




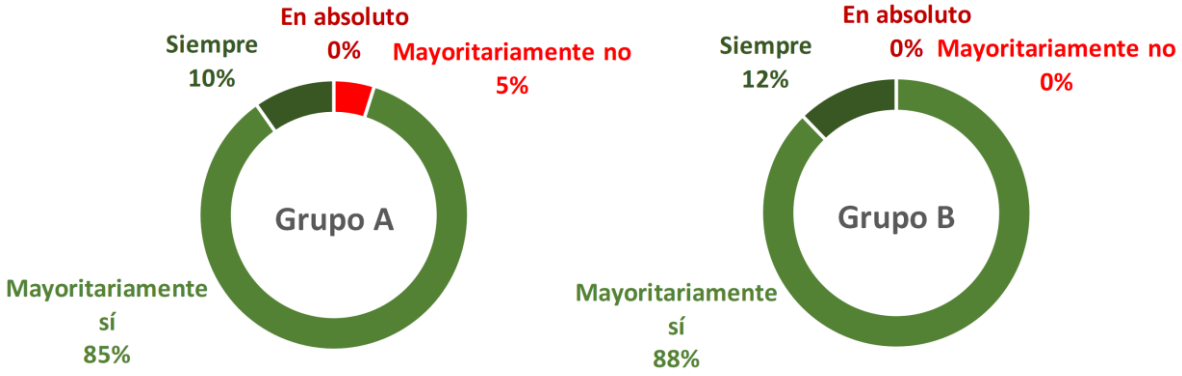
¿Crees que la aplicación Socrative es adecuada para responder cuestionarios de evaluación continua?



¿Crees que, en general, el tiempo de que disponías para responder cada cuestionario era suficiente?



¿Crees que, en general, las preguntas de los cuestionarios incidían sobre aquellos puntos más importantes de la lección?



Y ya para terminar, si en una nueva asignatura de la carrera te propusieran hacer la evaluación continua tal como lo hemos hecho en Química Analítica, tú dirías...

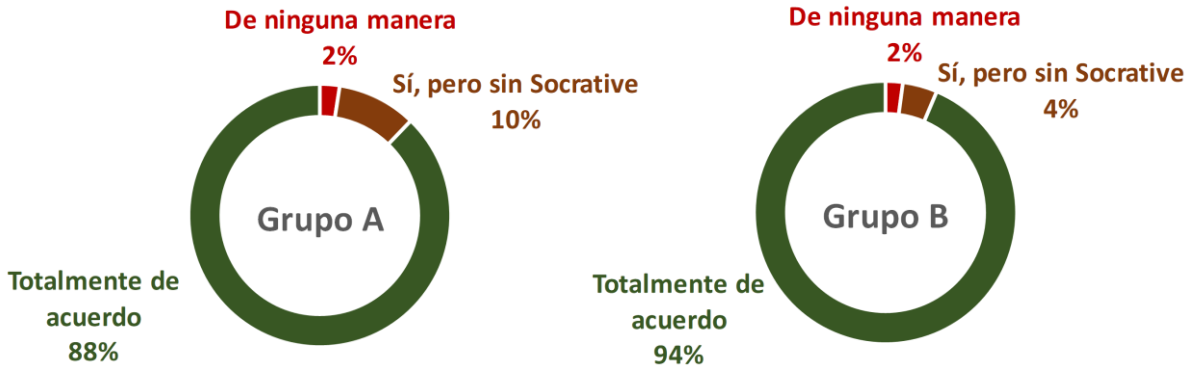


Figura 2. Resultados de la encuesta realizada por los estudiantes de los grupos A y B de la asignatura Química Analítica del Grado de Farmacia al finalizar el curso.

7. Bibliografía

Alonso, L., Blázquez, F. (2012). El docente de educación virtual (guía básica). Narcea Ediciones, Madrid.

Brown, S., Glasner A. (2007). Evaluar en la Universidad. Narcea Ediciones, Madrid.

Brown, S., Pickford R. (2013). Evaluación de habilitades y competencias. Narcea Ediciones, Madrid.

Dorado, C. (1999) Aprendre a aprendre, www.xtec.es.

Gros, B. (2002) Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. Revista de Educación, 328, 225-247.

Martí, J. (2012). La importancia del feedback en las enseñanzas semipresenciales y a distancia (http://www.xarxatic.com/la-importancia-del-feedback-en-las-ensenanzas-semipresenciales-y-virtuales/)

SCOPEO (2011). M-learning en España, Portugal y América Latina. Monográfico SCOPEO nº 3.

- **Nombre y correo del autor:** Lina Marcela Gómez Quintero.
Contacto: marcela.gomez@thenewschool.edu.co, marcelagomez87@gmail.com

- **Eje temático:** Evaluación - ¿Sólo los resultados cuentan?

- **Tema:** La inteligencia o habilidad, competencia o capacidad: ¿cuáles son los extremos medibles de la educación?

- **Título del taller:** Estrategias de evaluación en Matemática y Ciencias: construcción de una bitácora a través de la Problem Solving Checklist.

- **Institución y país de origen:** The New School. Colombia.

- **Resumen**

El reconocimiento de la influencia que tienen términos precisos asociados a un contexto, en la respuesta emocional y predisposición de un estudiante/aprendiz al aprendizaje de un saber específico (la Matemática y las Ciencias en este caso), permite mostrar la gran influencia que tiene la comprensión de una situación problema en la predisposición del estudiante/aprendiz para resolverla, y en la completitud y coherencia de sus posteriores estrategias de solución. Acto seguido, mediante la presentación de los distintos estadios asociados a las competencias para la solución efectiva de problemas y la gestión de proyectos, se enuncian los elementos constituyentes de la Problem Solving Checklist, y cómo sus etapas están ligadas al desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas.

El taller inicia con la revisión de la respuesta conceptual y emocional inmediata de los participantes ante una lista de palabras relacionadas con diferentes contextos. Las respuestas obtenidas serán clasificadas en diferentes categorías, a fin de determinar el nivel de impacto emocional de estos términos en los asistentes. Más adelante, al mostrar los elementos de la Problem Solving Checklist, se entregará una copia de la misma a cada asistente para que, finalmente, aplique cada uno de estos pasos a la solución de un problema asignado. El problema resuelto será entregado a un par, quien se encargará de evaluar la manera en que dichos pasos fueron ejecutados, mediante la rúbrica de evaluación desarrollada para tal fin. Terminaremos con un conversatorio alrededor de la experiencia de aplicación de la lista, y de cómo este tipo de trabajos permite la construcción de una bitácora de solución de problemas que fomenta la consolidación de un pensamiento estratégico, a la par con la creación de hábitos de registro más concienzudos y críticos, con miras al establecimiento de estrategias más sólidas de predicción de resultados desde el razonamiento repetido y la identificación de patrones.

- **Desarrollo del plan de clase**

Se presentan a continuación los objetivos y el plan de desarrollo del taller.

- **Objetivos**

  - Establecer una visión panorámica de la influencia que tienen la comprensión de términos y contextos en la respuesta emocional ante un saber específico, y la posterior aplicación de este saber en la solución de un problema dado.
  - Evaluar el efecto de la Problem Solving Checklist en el establecimiento de hábitos de registro y la consolidación del pensamiento estratégico para la solución de problemas.
  - Definir los criterios de evaluación asociados a estrategias de solución de problemas, y su relación con el fortalecimiento de competencias cognitivas y comunicativas.

- **Actividades**

Para toda la actividad, se requiere un computador con proyector (video beam), ya que la descripción de las actividades se mostrará al público. También sería de utilidad un tablero, para la toma de notas que se genere al final del taller.

Por otro lado, los recursos e insumos serán enlistados por participante. Éstos, a su vez, necesitan una libreta o cuaderno para tomar notas acerca del conversatorio final, y otros aspectos que consideren relevantes del taller.

Tipo de Actividad	Nombre de Actividad	Tiempo (min)	Estrategias Didácticas	Estrategias de Evaluación	Recursos e Insumos
Apertura	La emoción y el concepto	15-30	Se mostrará una serie de palabras a los asistentes, quienes tomarán nota de lo primero que sientan o piensen.	Luego, se entregará a los participantes un vínculo de acceso a un formulario en línea, en el que, de acuerdo con las tres categorías que se proponen para clasificar las reacciones, cada participante ingresará la cantidad de palabras que clasificó en cada categoría. Con esto, se construirá una gráfica real que permita visualizar la respuesta emocional general del grupo.	• Hoja de registro de palabras y reacciones. • Acceso a internet para los participantes. • Vínculo a formulario en línea para el registro de reacciones, por categorías.
Desarrollo	Resolviendo problemas con la Problem Solving Checklist	30-40 20-30	En primer lugar, se mostrará a los participantes cómo se trabaja con la Problem Solving Checklist, paso a paso. Posteriormente, los participantes recibirán un problema	Al finalizar el tiempo para resolver problemas, éstos y los correspondientes registros serán entregados a otro individuo o pareja, con la correspondiente	• Copia de la Problem Solving Checklist. • Hojas para registro y solución del problema dado. • Copia de la rúbrica para evaluar la aplicación de la lista

			para resolver, según estos pasos; podrán trabajar en parejas, a fin de abordar el problema colaborativamente, pero deberán registrar la información y desarrollar el trabajo de manera individual. Serán entregados distintos problemas matemáticos, de varios niveles, a cada pareja.	rúbrica de evaluación, para que resalte el indicador que define el desempeño en cada ítem. Cada pareja evaluará así a sus pares, y dará anotaciones de retroalimentación.	en la solución del problema asignado. • Resaltador. • Lápiz/bolígrafo para hacer anotaciones de retroalimentación.
Cierre	Conversatorio: ¿fue significativa la experiencia?	10-20	Para cerrar, se abrirá un conversatorio en el que los asistentes compartirán sus impresiones alrededor del uso de esta estrategia para evaluar el nivel de interpretación, argumentación y proposición en función de las tareas propuestas en la lista.	Los comentarios y recomendaciones serán registrados para la refinación del instrumento de evaluación.	N/A
		85-120			

EVALUACIÒN DE FUENTES DE INFORMACIÒN A TRAVÈS DE INTERNET POR PARTE DE ESTUDIANTES Y PROFESORES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: APROXIMACIÓN A SUS CREENCIAS EPISTEMOLOGICAS PERSONALES.

YELIS FERNANDA CIFUENTES MUÑOZ

Eje temático: 6. Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

RESUMEN

La presente investigación surge del interés por identificar las dinámicas que ocurren al interior de la construcción del conocimiento en un espacio académico como lo es la universidad, a través del desarrollo metodológico de tipo descriptivo - analítico, en donde se analizan las creencias epistemológicas de estudiantes y profesores universitarios al evaluar las fuentes de información en Internet, a través del estudio de caso en la carrera de educación infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona, en donde a través de la investigación se indagará acerca de los criterios de evaluación que estudiantes y profesores emplean al realizar una tarea académica utilizando fuentes de información encontradas en la Web.

De esta manera lograr realizar aproximaciones a la manera como los estudiantes y profesores abordan la consulta de información, cómo evalúan la nueva información a la que tienen acceso y cómo estructuran sus argumentaciones, abriendo un horizonte para poder entablar las relaciones entre las creencias personales, la historia de vida de cada sujeto, la evaluación de la información que se obtiene de internet, y esto cómo incide en los procesos de aprendizaje, no solo académicos sino también en los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida-

Palabras clave
Creencias Epistemológicas, Competencias Informacionales, Evaluación de la Información, Historia de Vida del Sujeto.

Keywords
Epistemological Beliefs, Informational Skills, Evaluation of the Information, Life History of the Subject.

1. INTRODUCCIÓN

Al definir el cómo y el porqué de la valoración de la información recopilada en internet por parte de estudiantes y profesores universitarios, es necesario entender como los conceptos de creencias epistemológicas (CE) y la evaluación (como una habilidad informacional que se encarga de estimar o apreciar la información), tienen un estrecha relación sustentada en los conceptos mismos de cada idea; es entonces relevante

Universidad Autónoma de Barcelona, España. y.fernandacifuentes@gmail.com

entender que las CE, según autores como Schommer-Aikins, Hofer, entre otros, son elaboraciones mentales de los individuos, influenciados por el hogar y la educación en el aula, a las cuales se considera suficientemente validas como para guiar la conducta y el pensamiento, con diferentes efectos en la comprensión y el aprendizaje, con independencia del dominio del conocimiento en relación con la información valorada.

En el contexto de la educación superior y con el avance de las tecnologías de la información que actualmente afectan de forma importante la vida de los jóvenes en todos los ámbitos, los enfrenta a nuevos retos que requieren de diferentes capacidades como evaluar la información encontrada en Internet, estas habilidades denominadas competencias informacionales (CI) que según Cuadrado y Marciales (2010), entre otros son destrezas observables que integran conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de un marco de comportamiento ético, que le permiten al usuario (estudiante - docente) advertir cuándo y por qué se requiere información, además de tener la capacidad para localizarla, evaluarla y utilizarla con efectividad, este proceso se basa en el aprendizaje permanente, cooperativo y autónomo, tendiente a la resolución de los problemas propios de un contexto.

En esta medida encontramos autores como Buckingham (2008) quién afirma que:

> El problema del uso de la información hallada en internet, hace referencia a la gran cantidad que circula por ella y el inadecuado uso de filtros para su apropiación, conllevando a una indiscriminada utilización. La capacidad para obtener acceso o localizar información es, sin duda, importante, pero las habilidades que requieren van más allá, también necesitan estar en condiciones de evaluar y usar la información en forma crítica para que les sea posible transformarla en conocimiento, (pág. 195).

2. CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS

El concepto de creencias epistemológicas, ha sido abordado desde varias perspectivas teóricas y conceptuales, encontrando en la literatura diversas formas de denominar este concepto: creencias epistemológicas, formas de conocer, pensamiento epistemológico, creencias epistémicas, epistemología personal, entre otras, lo cual estaría indicando que las fronteras del constructo pueden ofrecer algunas diferencias en sus distintas interpretaciones (Hofer & Pintrich, 1997; Pintrich, 2002).

Al hablar de creencias se hace referencia a situaciones personales, sobre cuál es la percepción de sí mismo y del mundo, por lo tanto subjetiva. Está referida a las suposiciones, premisas, experiencias sobre cómo percibe piensa y siente un individuo; entendemos por lo tanto que las C.E. “tienen un componente cognitivo y un componente afectivo” (Escalante, 2010, p. 69). Las creencias epistemológicas según Muller (2008), son aquellas creencias personales relacionadas con el conocimiento y con su adquisición.

Müller, et al. (2008) en su estudio mencionan que “los individuos no solamente poseen creencias epistemológicas de tipo genérico, es decir, comunes a distintos dominios, sino también específicas de algunos dominios (Buehl, Alexander y Murphy, 2002; de Corte, Op’tEynde y Verschaffel, 2002; Trautwein, Lüdtke y Beyer, 2004) » (p. 103)

A través de los estudios adelantados por Schommer, et al. (1990, 1993) está claro y definido que las C.E. se entienden como un sistema, es decir existe y se desarrolla más de una creencia, también de una manera multidimensional, debido a que como están relacionadas tanto con la naturaleza del conocimiento como con los procesos de aprendizaje “estas son demasiado complejas para ser captadas en una dimensión única y simple” (Rodríguez, 2005, p. 43), dichas creencias evolucionan «con un desarrollo no necesariamente sincrónico» (Rodríguez, 2005, p. 47).

Varios autores como Perry (1970), Schommer (1990, 1998, 2002) Hofer y Pintrich (1997), definen que las C.E. experimentan un proceso evolutivo, determinadas por las posiciones que asume el individuo respecto al conocimiento y que Hofer y Pintrich (1997), citados por Rodríguez (2005) clasifican esta evolución en cuatro categorías secuenciales:

a- dualismo: Asunción del conocimiento de forma dual, como verdadero o falso, se considera que las respuestas y la verdad la poseen las autoridades (Rodríguez, 2005; Müller et al., 2008) y éstas son las encargadas de transmitirlas al que aprende;
b- multiplicidad: a medida que se avanza se entiende que existen varias posiciones y que todas tienen la misma validez;
c- relativismo: En un estadio superior se asume que el conocimiento debe entenderse en relación con el contexto en el que se desarrolla
d- compromiso: El sujeto entiende las implicaciones de las posiciones que se adoptan y entiende «que es necesario tomar partido activo por una de ellas» (Müller, et al., 2008, p. 101).

Schommer (1990) dentro de su investigación concluyó que un aspecto importante es que “las creencias epistemológicas son influenciadas por el hogar y por el nivel educativo” (p. 503) y más adelante menciona “la evidencia anecdótica sugiere que muchas de las creencias limitativas epistemológicas que los estudiantes tengan en la escuela secundaria han venido de la forma en que se les ha enseñado (Schoenfeld, 1983)” y sustenta que en el estudiante se generan “tres influencias básicas: la familia, compañeros y maestros”. (p. 26) sumado a los “puntos de vista culturales” (p. 24). Posteriormente, Schommer (1998) concluye “que la edad y la educación tiene efectos en el desarrollo de las creencias epistemológicas en el adulto”, resalta además la influencia de la edad en las creencias sobre la habilidad para aprender; Rodríguez (2005) comenta sobre este trabajo que “Conforme las personas adultas se hacen mayores, están más convencidas de que la habilidad para aprender puede mejorar”. (p. 70).

Belenky, 1986; Kuhn, 1991; Magolda, 1992; King y Kitchener, 1994; (citados en Rodríguez, 2005, p. 72) y Schommer (2002, 2004, 2006) han adelantado varios estudios en donde se concluyen que existen diferencias entre las C.E. de las mujeres frente a las de los hombres; sin embargo, estas diferencias no son generales ni totales, solo específicas en algunos aspectos y en algunos dominios del conocimiento.

Acorde al trabajo desarrollado por Schomer (1990), retomado por Martínez, Montero, & Pedrosa, (2010) las Creencias Epistemológicas se pueden categorizar de forma dual en cinco dimensiones relacionadas teniendo en cuenta la estructura del conocimiento:

- Estructura o complejidad del conocimiento: se refiere a la comprensión de la información que se asume como un conjunto de hechos aislados y discretos, por otro lado se entiende como una red compleja, contextual y relativa.
- Estabilidad o certidumbre del conocimiento: La información se entiende como un conjunto de certezas absolutas conocidas o que pueden llegar a conocerse, al comprender que el conocimiento no es absoluto y definitivo, sino que evoluciona continuamente.
- Fuente del conocimiento: Los contenidos informativos se ven como propiedad exclusiva del especialista o autoridad quien los transmite al estudiante, en el otro extremo se advierte que el conocimiento es construido activamente por el individuo antes que aceptarlo sin cuestionamientos.

De otro modo las Creencias Epistemológicas están relacionadas con el proceso de aprendizaje:

- Velocidad de adquisición del conocimiento: se considera que el aprendizaje sucede en un proceso casi inmediato o simplemente no sucede, por otra parte se toma conciencia de que el aprendizaje es un proceso gradual.
- Habilidad para aprender: se considera que la habilidad para aprender es innata al sujeto, en el otro extremo se interpreta que las habilidades para aprender se desarrollan y evolucionan a lo largo de la vida.

Se ha evidenciado que los estudiantes desarrollan ciertas competencias o habilidades en la búsqueda de información y además también poseen determinadas creencias en cuanto a la adquisición de conocimiento, estas dos condiciones “al parecer independientes” manifiestan una relación ontológica cuando interviene un tercer elemento: el juicio reflexivo. Whitmire (2004) a través de sus investigaciones concluye que las creencias epistemológicas tienen una relación muy estrecha con el desarrollo del juicio reflexivo en los sujetos, y esta relación a su vez afecta las técnicas de búsqueda de información y la evaluación de la información encontrada en entornos digitales.

3. EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La evaluación de las fuentes de información encontradas en Internet se convierten en un aspecto muy importante en los procesos de aprendizaje debido a que es evidente que la cantidad de información encontrada en ella, no está relacionada con la calidad de esta, Tomaél y otros autores (2001) citando a Koheler (1999) indica que este autor "pondera que Internet no representa un nuevo orden de magnitud en calidad de información, aunque lo sea en cantidad". (p. 37).

Varios autores (Bilal, 2000, 2001; Hess, 1999; Lazonder., 2000; Rouet, 2003; Whitmire, 2003, 2004; citados en Wu & Tsai, 2007, p. 120), sostienen que la búsqueda y el uso de información de Internet pueden enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A su vez las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes pueden encauzar su comportamiento de búsqueda de información en Internet (Wu & Tsai, 2007).

Tsai (2004) propone un marco teórico que describe la relación con la información que tienen quienes hacen consultas de información en internet. Esta descripción relaciona tres aspectos con los cuales cuentan los usuarios que indagan en internet:

- Estrategias de búsqueda: Son las estrategias que emplean los usuarios de Internet para buscar información, Tsai propone dos categorías opuestas: Elaboración y Coincidencia. La primera se refiere a que el usuario tiene un propósito, una intención en su búsqueda y procuran integrar la información de varios sitios web encontrar el mejor ajuste para su propósito; la segunda se refiere a que el usuario ansioso porque su búsqueda coincida con sus intereses, se limita a encontrar solo unos pocos sitios web que contienen información relevante.

- Normas de exactitud: Son los criterios que los usuarios utilizan para verificar la exactitud en la información. Sus categorías son fuentes múltiples y autoridad. La primera hace referencia a que los usuarios utilizan varias fuentes de información tales como varias páginas de internet y otras instancias como impresos, sus conocimientos previos, confrontación con pares, comparando la información encontrada en los sitios web. La segunda describe cómo se utiliza la «Autoridad» de la página web como indicador de precisión en la información.

- Normas de utilidad: Son los modelos que los usuarios usan para evaluar la utilidad de la información. Sus disposiciones son Contenido y Técnico. El primero se refiere a la relevancia que se le da al contenido del sitio web, mientras que el segundo le da más importancia a los aspectos técnicos como la facilidad de búsqueda o facilidad de recuperación de la información como los principales indicadores de utilidad.

De la misma manera Tsai concluyó que las categorías elaboración, fuentes múltiples y contenido son compromisos avanzados con el manejo de la información, mientras las otras categorías se entienden como compromisos menos desarrollados.

Así mismo, Tsai y Wu (2007) afirman que es importante educar a los alumnos acerca de cuáles son las estrategias en la búsqueda de la información a través de sitios web y cuáles son sus criterios para evaluar la información que encuentra en Internet, también hacen referencia a que las creencias epistemológicas que tienen los alumnos, se constituye en un elemento importante que advierte y permite entender sus actividades de aprendizaje basadas en Internet.

Uno de los problemas de la calidad de la información encontrada en fuentes de Internet es la facilidad de publicar varios y diversos contenidos en la web, sin ningún filtro de autoridad; en el estudio realizado por la autora Bárbara Klein (2003), propone sensibilizar a los usurarios a través de diseños de programas de formación de entrenamiento que permita mejorar la comprensión de la calidad de la información basada en Internet.

4. COMPETENCIAS INFORMACIONALES

La búsqueda, recolección, comprensión y análisis de la información, determinadas por la digitalización, abundancia de la información, la relativa facilidad de acceso en relación con la aparición y uso de las nuevas tecnologías, requieren que el estudiante tenga cierta comprensión y habilidades que lo faculten en la selección de las fuentes y la evaluación/valoración de la información y que esta sea útil para las actividades cotidianas de los individuos (Licea, 2003); este proceso no es exclusivo de ningún ambiente educativo, se ha adecuado según el contexto, en este caso se habla de la *alfabetización informacional*, alfabetización digital, *e-learning*, entre otros. A grandes rasgos, un objetivo o competencia de la alfabetización informacional seria, según Licea (2009), advertir cuándo y por qué se requiere la información y tener la capacidad de localizarla, evaluarla y utilizarla con efectividad.

Según el modelo desarrollado por Mike Eisenberg y Bob Berkowitz (2006), existen las “Big6”, que son seis competencias-habilidades necesarias para un adecuado desenvolvimiento en la era digital, pues su aplicación facilita el manejo de la información.

1. DEFINICION DE LA ACTIVIDAD: los estudiantes necesitan saber qué hacer, para poder concluir un producto académico
2. ESTRATEGIAS PARA LA OBTENCION DE LA INFORMACION. Consiste en definir las mejores fuentes de información a utilizar
3. LOCALIZACION Y OBTENCION: el estudiante aprende a localizar la información necesaria, a organizarla y evaluarla
4. USO DE LA INFORMACION: extracción de la información importante, necesaria para su actividad académica
5. SINTESIS: todas las piezas se unen en un producto
6. EVALUACION: evaluación del proceso y el producto por parte del estudiante

Gómez (2010) afirma que la competencia informacional es evolutiva y se adapta al ritmo individual, es por esto que para los docentes el exceso de información también se

configura como un inconveniente, además que no poseen las mismas destrezas para la búsqueda de información, también se encuentra que tienen dificultades en la publicación o divulgación de la información, así mismo y como lo es para los estudiantes, la facilidad de acceso ha alejado a algunos docentes del uso directo de las bibliotecas con los que su guía e instrucción en la búsqueda y selección de información implica.

Las competencias informacionales incluyen tanto aspectos procedimentales, como conceptuales y éticos. Gómez (2010) señala algunos déficits de los "nuevos estudiantes":

- Comprensión pobre de sus necesidades de información
- Falta de evaluación de la información obtenida
- Desconexión con los conocimientos previos
- Poca reflexión acerca de la comunicación de los resultados obtenidos
- Mayor uso de motores de búsqueda sobre el uso de los portales de las bibliotecas

5. DISEÑO METODOLOGICO

TIPO DE INVESTIGACIÓN Y MÉTODO

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, que, de acuerdo a lo expuesto por Hernandez-Sampieri (2010) se centra en la observación y descripción de un contexto, se realizará una recolección de datos no numérica, datos obtenidos a través de relatos que permitirán de alguna manera reconstruir en parte la realidad que se analiza. El método a ser utilizado es el de estudio de caso interpretativo; y se realizará en la carrera de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona, se decidió divergir el estudio en los casos de estudiantes y docentes de semestres iniciales, intermedio y finales.

PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se realizará el trabajo de campo implementando la técnica del Protocolo de pensamiento en voz alta, ya que este permite resaltar las creencias en las acciones para la búsqueda y la evaluación de la información. En un segundo momento se realizarán entrevistas semiestructurada con cada participante, las cuales permitirán llenar los interrogantes que puedan presentarse luego del ejercicio de la búsqueda.

Protocolos de pensamiento en voz alta

De acuerdo por lo expuesto por Armengol (2007) los protocolos en voz alta son:

> "instrumentos metodológicos que implican, como su nombre indica, el uso de informantes *pensando en voz alta* mientras llevan a cabo una actividad. Los pensamientos articulados siguiendo esta técnica se graban para poder ser transcritos y analizados con la ayuda de unas categorías preestablecidas para reflexionar sobre los objetivos del trabajo de investigación" (p. 28).

De acuerdo a Torrealba y Rosales (2008) los protocolos en voz alta de definen con nombres diferentes tanto en español (protocolo de pensamiento en voz alta, protocolo verbal, protocolo oral, reporte verbal, reporte oral, verbalización) como en ingles (oral recall, oral protocolo, protocolo analysis method, think aloud task, talk aloud). Estos mismos autores mencionan que al ejecutar una tarea "se puede observar las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por el ejecutante" (Torrealba y Rosales, 2008, p. 98)
Para la presente investigación se elaborará un guión previo con el fin de orientar el trabajo de la investigadora y aplicar la misma secuencia, procedimiento y actividad a todos los entrevistados. La técnica del protocolo de pensamiento en voz alta se aplicará inicialmente realizando un ejercicio de adaptación, con ejercicios matemáticos sencillos con el objetivo de que los participantes logren entender la metodología y se familiaricen con el protocolo.

Entrevista semiestructurada

Al finalizar la prueba, mediante una conversación con los participantes, que tendrá una duración entre 45 y 60 minutos aproximadamente, con un guión preestablecido, se aplicaran varias preguntas con el objetivo de indagar profundamente sobre las decisiones que podrán realizar los participantes en el desarrollo de la prueba, y a su vez también rastrear varios elementos contextuales y biográficos de estos que permitieran acercarse a descubrir que aspectos han influido en el cómo y el porqué se evalúa la información obtenida en la prueba.

Las preguntas a realizar en esta entrevista se desarrollaran a partir de varias categorías surgidas del marco teórico, como: historia de vida del sujeto, uso y evaluación de la información en la disciplina, desafíos y retos relacionados con la evaluación de la información en el contexto universitario.

Criterios de selección y características de los participantes

Se determinará un tipo de muestra representativo, no en cantidad sino en la posibilidad de encontrar "las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado" (Serbia, 2007, p.133) en este caso descubrir como estudiantes y profesores evalúan la información obtenida de internet para tareas académicas. Se realizará las pruebas con estudiantes y profesores de las carreras de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Las características de las personas que participaran en el estudio se basarán en los siguientes criterios:

- Estudiantes de la carrera de Educación Infantil de primer, quinto y último semestre con desempeño académico destacado, según información proporcionada por el Director de Carrera.

- Docentes**:** haber tenido una evaluación destacada – excelente por parte de los estudiantes de acuerdo con la información de la evaluación docente proporcionada por el Departamento.

PROCEDIMIENTOS PARA EL ANALISIS DE LOS DATOS

Con los datos que surgirán de la actividad de búsqueda en Internet y las entrevistas de acuerdo a la transcripción de las grabaciones que se realizaran, se dividieran en los datos obtenidos de los estudiantes y los datos que surgirán de los docentes.

Con cada grupo de textos generados se realizará una lectura flotante recurrentemente con el propósito de familiarizarse con los datos. De acuerdo a lo encontrado en el marco teórico y congruente con lo expuesto por Rodriguez, Gil, & Garcia, (1996) se realizará una reducción de los datos por medio de la codificación y categorización de los testimonios, utilizando el programa Atlas ti. 5.0.

Se realizará un análisis del contenido para posteriormente generar la construcción de códigos a partir de conceptos a priori extraídos del marco teórico como lo son: Competencias informacionales, Evaluación de fuentes de información y Creencias epistemológicas que estarán expuestos en el guión de la entrevista, también se construirán códigos que emergerán al hacer el análisis del corpus cultural.

A partir de los códigos generados y del análisis de estos, se realizará una lectura de todos los códigos relacionándolos con sus citas, se configuraran redes relacionales entre ellos que serán trianguladas. De acuerdo al análisis triangulado se condensaran códigos, para poder determinar cuales se desecharán, se reevaluaran, de este análisis se generaran varias conclusiones que derivarán en la construcción de categorías claramente definidas que darán cuenta de las relaciones establecidas entre los diferentes códigos.

Dicho procedimiento permitirá el análisis de las relaciones que se establezcan entre las categorías permitiendo la generación de una red categorial que tanto para los estudiantes y docentes podrán tener la misma estructura aunque sus contenidos diferirán en cada caso, Okuda & Gómez (2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armengol, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *Revista española de lingüística aplicada,* (20), 27-36

Buckingham, David. (2008). Alfabetizaciones en medios digitales, un enfoque alternativo del uso de la tecnología en educación, en filosofía de la educación (p.p 195-197): Editorial Trotta S.A. Argentina.

Gómez, H. José. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento, Vol. 7 No. 2. pp. 39 – 49

Hernandez, R. Fernández C. y Baptista, P. (2010). El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo hacia un modelo integral. En R. Hernandez y otros *Metodología de la Investigación.* Mexico D.F: Mc Graw Hill Interamericana.

Hofer, Barbara (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.) Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, pp. 3-14. NJ: Erlbaum.

Klein. B. (2003). Some determinants of User Perceptions on Information Quality on the World Wide Web. Ninth Americas Conference on information Systems. 2282-2286

Licea Judith; Gómez H. José y Valles, & V. Javier**.** (2009). Mas sobre alfabetización informacional. . ACIMED, No. 20, Vol. 6 (pp. 216 - 227).

Marciales, Gloria., González, Liliana., Castañeda, Harold. & Barbosa, Jorge. (2008) Competencias Informacionales en Estudiantes Universitario: Una Reconceptualización: Universitas Psychologica, Vol. 7, No 3, (pp. 643 – 654). Colombia

Martínez Rubén, Montero Yolanda, Pedrosa. María. Una Aproximación a las Creencias Epistemológicas y Pedagógicas de los Profesores y a su valoración de Internet. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 51/1, 2009. Consultado 19 de febrero, 2011 En: http://www.rieoei.org/deloslectores/3138MartInez.pdf.

Müller Sara, Rebmann Karin, Liebsch Elisabeth. Las Creencias de los Formadores Acerca del Conocimiento y el Aprendizaje: Un Estudio Piloto. Revista Europea de Formación Profesional, No 45, 2008/3. Consultado 19 de febrero, 2011 En: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_es_Mueller.pdf

Okuda Benavides, Mayumi, Gómez-Restrepo, Carlos, Métodos en investigación cualitativa: triangulación Revista Colombiana de Psiquiatría [en linea] 2005, XXXIV ( ): [Fecha de consulta: 7 de septiembre de 2016] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009> ISSN 0034-7450

Rodríguez, G y otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Algibe. 205

Schommer, Marlene (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension Journal of Educational Psychology Vol. 82, No. 3, pp. 498-504

Schommer, Marlene (1995). Are Epistemological Beliefs Similar Across Domains?. Journal of Educational Psychology Vol. 87, No. 3, pp. 424-532

Schommer, Marlene (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. British Journal of Educational Psychology; Dec 1998, No 68, pp 551-562

Schommer-aikins, Marlene (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. Educational Psychologist No. 39 pp. 19-29

Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, 7,* (año IV), 123-146

Torrealba, C. y Rosales, L. (2008). El protocolo oral como vía para la indagación del conocimiento metacognitivo: análisis de experiencias de investigación. *Investigación y Posgrado, 1,* (23), 93-125

Whitmire, Ethelene (2004). The Relationship between undergraduates Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and Their Information-Seeking Behavior. Information Processing and Management No 40, pp. 97 - 111

Wu, Y.-T. & Tsai, C.-C. (2007). Developing an Information Commitment Survey for Assessing Students' Web Information Searching Strategies and Evaluative Standards for Web Materials. Educational Technology & Society. No 10, pp. 120-132.

Lic. González Campillo David
Dra. Dulce María Cabrera Hernández
Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera

(1) Neurociencias, neuroeducación (genética, epigenética) y otros desafíos

Evaluación del nivel de desempeño de la competencia de planeación del estudiante de psicología: estudio comparativo.

Resumen:

La presente propuesta se realiza a partir una investigación en proceso en el marco de los estudios de posgrado en la Maestría en Educación Superior, en la cual, bajo el modelo biopsicosocial, se evalúa el nivel de desempeño de la competencia profesional de planeación haciendo énfasis en el aspecto neuropsicológico que presenta dicha competencia y su relación con la evaluación de la función ejecutiva de planeación (albergada en el lóbulo frontal), realizando un comparativo entre en los estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en psicología de dos universidades públicas estatales. Se selecciona una muestra de estudiantes a los cuales se les realizarán dos evaluaciones. La primera consiste en la aplicación de un instrumento diseñado para medir el desempeño de la competencia de planeación como parte de su perfil profesional como psicólogos. La segunda evaluación consiste en la aplicación de una batería de pruebas neuropsicológicas (torre de Londres, torre de hanoi, mapa del mercado) que evalúan la función ejecutiva de los participantes. Finalmente, se realiza un análisis comparativo sobre las bases neuropsicológicas de la competencia de planeación y su relación entre esta y la función ejecutiva de planeación.

Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, Puebla, México.
dcampillo@uaem.mx
dulce.cabrera@correo.buap.mx
dulce.flores@correo.buap.mx

1. Introducción

Las políticas educativas surgen de priorizar las necesidades contextuales, sociales y económicas establecidas con la finalidad de atender los cambios que en el mundo actual acontecen, logrando un equilibrio entre los campos de la tecnología informática, la economía y la globalización a partir de formación de recursos humanos profesionales y científicos (Didriksson, citado en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011) estipulado por organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y el sector laboral en las diferentes áreas de conocimiento, entre otros.

Ante tal demanda, surge el enfoque por competencias a partir de la convergencia de varios fenómenos independientes, pero que al converger, tuvieron un gran impacto (Ruiz, 2009):

1. La diversificación de las teorías del aprendizaje explicando el proceso desde el ser que aprende, las cuales toman fuerza a mitad del siglo XX con Piaget y Vigotsky.
2. La demanda de la escuela estadounidense profesionalizante de comprobar que los nuevos profesionales sean capaces de resolver eficientemente problemas reales y complejos, propios de su actividad laboral.
3. La reflexión realizada en Europa a finales del siglo XX que llevó a la conceptualización del término competencia.

Como consecuencia, se vuelve prioritario reformular los modelos educativos para lograr satisfacer las demandas en las diferentes esferas. En nivel superior, Irigoyen et al. (2011) refieren que esto implicó “replantear los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización, la formación de académicos, la manera en cómo se vinculan las instituciones a las demandas de la sociedad así como con los sectores de la producción, los servicios y el empleo” (Pág. 2).

En México, el modelo de competencias se adopta desde la educación básica hasta la educación superior. En el nivel superior, se habla de competencias genéricas y

específicas (Blanco, 2009): las competencias genéricas se desarrollan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planeación, etc. Las competencias específicas se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales.

Este enfoque, llevó a la definición de nuevos perfiles profesionales que se debían potenciar dentro de las aulas de nivel superior. El diseño e implementación de los planes de estudios, las experiencias académicas y extracurriculares, debían culminar el proceso de formación en los estudiantes con el desarrollo de competencias generales y específicas de acuerdo al perfil de egreso de cada profesión, volviéndolos sujetos capaces de desempeñar un trabajo profesional de acuerdo a los conocimientos y habilidades adquiridas (Casanova, 2012).

Unos de los principales retos al que se enfrentan los profesionistas en el mundo laboral, es desarrollo de la competencia de planeación, para poder organizar y proyectar todas las actividades que se requieren para el desempeño de un puesto de trabajo. Conforme más complejo es el puesto y las actividades que este requiere, es preciso que los profesionistas sean competentes a la hora de organizar su tiempo y distribuir las tareas a realizar (Blanco, 2009).

Desarrollo

2. La competencia planificar

2.1 Definición y tipos de competencias en el nivel superior

En el informe 1996 realizado por la Comisión Internacional sobre Educación de la UNESCO (citado en Sanz, 2010) se recoge el término de competencia en cuatro líneas fundamentales que dieron la pauta para el desarrollo del modelo a lo largo y ancho del mundo. Bajo este enfoque que contempla los aprendizajes necesarios que adquirirá un individuo a lo largo de la vida para que actúe de manera activa, responsable y creativa,

logrará un desarrollo personal con miras a impactar de manera positiva a nivel local, nacional y global en las distintas esferas sociales:

1. Aprender a ser, o a actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
2. Aprender a conocer, o asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que contemplarán y actualizarán a lo largo de toda la vida.
3. Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presentan en la vida y en la profesión.
4. Aprender a convivir y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

El término competencia ha alcanzado gran importancia en la última década y es utilizado tanto en la legislación profesional como en la educativa. Este término se desarrolla a partir del proyecto “Tuning Educational Structures in Europe”, que se encontraba dirigido desde la esfera universitaria con el objetivo de aplicar las experiencias obtenidas a partir del proceso Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Tuning Project, 2006).

Para el Proyecto Tuning (2006), los resultados del aprendizaje son la manifestación de aquello que se espera que el estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido su proceso de formación. Los aprendizajes se manifestarán en los niveles de competencia que se deberán conseguir de forma integrada y cíclica como resultado de la trayectoria dentro de un programa educativo de nivel superior. Las competencias desarrolladas como resultado de su proceso de formación, permitirán que los egresados cuenten con una formación más completa, facilitando su ingreso en un mercado laboral cada vez más exigente.

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades que se logran desarrollar dentro de los programas educativos y los diversos cursos que a este lo integren. Los programas educativos se deberán encargar del desarrollo de competencias genéricas o habilidades transferibles. Las competencias se pueden clasificar en genéricas y

específicas por cada área del conocimiento. El Tuning Europa (2006) distingue tres tipos de competencias genéricas:

> Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas y lingüísticas; Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales); Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales) (p.17).

Las principales competencias que se definieron son: la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, la preocupación por la calidad, la capacidad de gestionar la información y de trabajar de forma autónoma; pero también en equipo, capacidades de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y habilidades interpersonales.

Dichas competencias, deberán desarrollarse en mayor o menor medida de acuerdo al perfil profesional de cada carrera y a la demanda del ámbito laboral en el que se desempeñará cada egresado. En el proyecto Tuning (2006) las competencias se describen como puntos de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudio, y no como directrices obligatorias. Los puntos de referencia garantizan flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio y al mismo tiempo un lenguaje compartido con el que describir sus objetivos.

2.2 Funciones ejecutivas y su vínculo con las competencias

En la década de los noventa, en Europa y Estados Unidos comenzaron a surgir distintos movimientos que generaron un cambio de paradigma en la educación. En el enfoque constructivista, los integrantes del proceso, tienen un rol diferente al modelo tradicional, pasando de estar centrado en el profesor y la enseñanza al alumno y el aprendizaje. Este nuevo paradigma subraya la importancia del aprendizaje autorregulado (Beltrán y Pérez citado en González, 2013) que destaca la relevancia de la autonomía, el autocontrol y la autodirección del alumno en el proceso de aprendizaje.

Estos nuevos enfoques, dieron paso a las neurociencias para el estudio y entendimiento del aprendizaje, así como todos los elementos que intervienen en él. El estudio de las funciones ejecutivas ha tenido gran relevancia para la comprensión de procesos que sirven para la vida cotidiana y que se ven involucrados en el aprendizaje. En la concepción educativa de las funciones ejecutivas se analizan las variables contextuales, emocionales, instruccionales y motivacionales y el papel relevante que poseen.

McCloskey (citado en González, 2013), propone un modelo en el que se conceptualizan las múltiples interrelaciones del funcionamiento ejecutivo, y se integra por cinco niveles parcialmente dependientes: 1) Autocontrol: Autoactivación, 2) Autocontrol: Autoregulación, 3) Autocontrol, 4) Autogeneración, 5) Integración transpersonal. En el segundo nivel, correspondiente a la autorregulación, se encuentran las funciones ejecutivas a las que comúnmente hace referencia la literatura, y se encuentra compuesto por 23 capacidades ejecutivas independientes que pueden combinarse y actuar coordinadamente.

De acuerdo con Deutsch (citada en Tejero, 2005) “las funciones ejecutivas consisten en aquellas capacidades que permiten a una persona funcionar con independencia, con un propósito determinado, con conductas autosuficientes y de una manera satisfactoria”. En 2007 De la Torre (citado en González, 2013) define a una función ejecutiva como “una forma de atención hacia uno mismo, o sea la capacidad de atender a la conducta de uno mismo y la habilidad de modificar y regularla con la finalidad de alterar las condiciones posteriores o futuras.” (Pag 13)

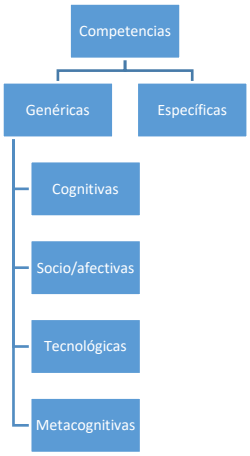
Para Pineda las (citado en González, 2013), Funciones ejecutivas son:

> Un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas. (p.13)

Las funciones ejecutivas tienen un desarrollo no lineal que depende de factores biológicos y ambientales y se caracteriza por la reorganización y reestructuración de determinadas capacidades que van desde la primera infancia hasta la edad adulta. El desarrollo de estas funciones tiene una progresión similar en todas las personas; sin embargo, las trayectorias y los tiempos pueden variar significativamente. Este hecho es particularmente importante en la escuela donde se entiende que los alumnos difieren, por ejemplo, en el desarrollo lingüístico; pero se espera que todos tengan capacidades de autorregulación similares. (González, 2013).

El vínculo que tienen las funciones ejecutivas con las competencias, se abordará desde la propuesta de Sanz (2010), en donde las competencias genéricas pueden organizarse en cuatro grupos: cognitivas, socio/afectivas, tecnológicas y metacognitivas.

Competencias que se han de conseguir en el EEES (Sanz, 2010, p. 21)



- Cognitivas: Son aquellas que se relacionan con el sistema intelectual del ser humano. Son el análisis, la síntesis, la solución del problemas, la toma de decisiones, la búsqueda y gestión de información derivada de fuentes diversas, las habilidades críticas y autocríticas, la generación de nuevas ideas, el diseño y la dirección de proyectos y el espíritu emprendedor en la iniciativa.
- Socio/afectivas: son las que se relacionan con la convivencia con otras personas, el trabajo en grupo, la colaboración, la empatía, el control de las emociones, entre otras.

- Tecnológicas: son aquellas que están relacionadas con la búsqueda y el manejo de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación y con la generación y aplicación del conocimiento.
- Metacognitivas: Están relacionadas con la consciencia de los propios procesos cognitivos, la regulación de la conducta (planificación, monitorización y evaluación), el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y la aplicación de los aprendizajes.

Las competencia cognitivas sugeridas por la Unión Europea (Sanz, 2010) forman parte de la arquitectura del ser humano y están integradas por los procesos que tienen como finalidad preferente comprender, evaluar y generar información, tomar decisiones y solucionar problemas. Son procesos con diferente nivel de complejidad y no pueden observase directamente pero intervienen en la conducta de los individuos.

De acuerdo con Deutsch (citada en Tejero, 2005) “las funciones ejecutivas consisten en aquellas capacidades que permiten a una persona funcionar con independencia, con un propósito determinado, con conductas autosuficientes y de una manera satisfactoria”. Para Pineda y Gadner (citado en González, 2013) las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognoscitivas que nos permiten la construcción de modelos mentales.

Visto desde esta última perspectiva, las funciones ejecutivas pueden ser consideradas parte de los elementos de tipo cognitivo y metacognitivo de acuerdo con la propuesta de clasificación de las competencias de Sanz (2010) y que resultan de suma importancia para la vida cotidiana y las actividades que en ella se realizan, como son las relaciones con los otros, las actividades académicas, laborales e intelectuales.

2.3 La competencia de planeación y su base neuropsicológica

Sanz (2010) refiere que competencias genéricas deben ejercitarse en todos los planes de estudio, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, y las divide en tres grupos: Instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Dentro del rubro de competencias genéricas de tipo instrumental, una de las capacidades cognitivas que más resalta dentro del ámbito del análisis y síntesis de la

información es poder organizar y planificar; debido a que es una de las habilidades fundamentales requeridas para los individuos, no solamente para el ámbito laboral, sino para la vida cotidiana y la toma de decisiones.

La planificación es uno de los retos a los que se enfrentan los profesionistas dentro del mundo empresarial y tiene una gran importancia para el desarrollo de proyectos planteados y de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el nuevo marco de formación, la planificación debe ocupar un lugar destacado al tratarse de una competencia básica que se debe desarrollar en los estudiantes como herramienta para su desempeño profesional, ya que esta es fundamental en la organización del tiempo y distribución de las tareas a realizar, para lo cual es indispensable la capacidad de jerarquizar los cometidos en función de variables como la relevancia, trascendencia y temporalidad (Blanco, 2009)

La planificación se puede definir como el proceso de establecer objetivos y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos. Para planear, es necesario recoger y evaluar toda información relevante que se posee, incluyendo los probables desarrollos futuros, para posteriormente con los recursos precisos, obtener como resultado un “plan de actuación” que determine la obtención de los resultados futuros.

De acuerdo con el modelo de funciones ejecutivas de McCloskey (citado en González, 2013) integrado por cinco niveles parcialmente dependientes, se encuentra que en el nivel correspondiente a la autorregulación (nivel III), que comienza su desarrollo durante la adolescencia mientras que los siguientes niveles aparecen, no en todas las personas, en fases más tardías de la ontogenia.

En el tercer nivel, se encuentran localizadas dos capacidades ejecutivas generales que se llevan a cabo a través de dos mecanismos subordinados. En este sentido la autodeterminación favorece la generación de planes y la formulación de objetivos a largo plazo. La planificación es una de las capacidades consideradas dentro de este nivel, el cual consiste en anticipar las consecuencias de las percepciones, emociones, pensamientos y acciones y las condiciones de un futuro inmediato.

La planificación, requiere una serie de habilidades (Moraine, 2014): Gestión del tiempo, secuenciación, vista general del todo y las partes, comprensión de la relación que existe entre el evento o el proyecto y la situación global.

3. La evaluación de la competencia y la función ejecutiva planeación

Para la Para realizar la investigación se eligieron una serie de instrumentos ya estandarizados que permite realizar la evaluación de la función ejecutiva de planeación, así como se construyó un instrumento que permite evaluar el desarrollo de la competencia planeación en estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Psicología en una universidad pública estatal.

Cuadro 1. Descripción de los instrumentos

Variable	Dimensión	Definición	Autor	Indicador	Ítem
Función ejecutiva	Funciones ejecutivas	Un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio para obtener resultados eficaces en la resolución de problemas. (Pag.13)	(Pineda citado en González, 2013)		
	Función ejecutiva de planeación	La habilidad para planear se refiere a la capacidad para identificar y organizar una secuencia de eventos con el fin de lograr una meta específica.	(Lezak Citado en González, 2013)	Planeación secuencial	Torre de Hanói
				Propósitos verbales simples	Mapa del zoológico
				Generación y aplicación de estrategias	Búsqueda de la llave
				Planeación visoespacial	Laberintos

Competencias	Competencias	Se consideran como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias. Desde el ámbito académico, el concepto corresponde a la misma idea básica, pero su demostración debe llevarse a cabo en situaciones de evaluación educativa.			
	Competencia de planeación en psicólogos	La planificación se puede definir como el proceso de establecer objetivos y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos. Para planear, es necesario recoger y evaluar toda información relevante que se posee, incluyendo los probables desarrollos futuros, para posteriormente con los recursos precisos, obtener como resultado un "plan de actuación" que determine la obtención de los resultados futuros.	(Blanco, 2009)	Conocimientos	6 ítems
				Habilidades	1 caso
				Actitudes	6 ítems
	Pefil del Psicólogo	El egresado mostrará una conciencia y sensibilidad ante los problemas sociales del entorno en que se desenvuelve. Será un profesional altamente competente para: elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e intervención en los campos clínico, educativo, social y laboral. Estos tres aspectos corresponden al saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (valores), requeridos para la formación y desarrollo de profesionales de la psicología a nivel nacional e internacional.	(UAEM, 2004)		

Se eligieron una serie de pruebas estandarizadas que permiten realizar la evaluación de la función ejecutiva de planeación, tomadas de dos baterías neuropsicológicas utilizadas para evaluar funciones ejecutivas: Batería Neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales (BANFE 2) integrada en 2014 y Behavioral Assessment Dysexecutive Syndrome (BADS) desarrollada en el año de 1996.

El BANFE 2 es una batería de pruebas de aplicación individual que tiene como objetivo evaluar el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en personas de habla hispana desde

los seis hasta los 85 años, tiene una duración de aplicación aproximada de 50 minutos. Es integrada en 2014 por Julio César Lázaro, Feggy Ostrosky Shejet y Azucena Lozano Gutiérrez y publicada por la Editorial Manual Moderno.

Esta batería está integrada por una serie de pruebas divididas con base en el criterio anatómico-funcional: Corteza Órbito-Frontal (COF), Corteza Preforntal Dorso Lateral (CPFDL) y de la Corteza Prefrontal Anterior (CPFA).

La batería BADS es una de las primeras propuestas de test ecológicamente validados y está integrado por subpruebas con la finalidad específica de evaluar el deterioro ejecutivo (sea por producto de lesiones cerebrales o debido al padecimiento de esquizofrenia) y de acuerdo a su autora, la Dra. Wilson en 1996 para predecir problemas de la vida diaria asociados con el síndrome disejecutivo, que incluye trastornos de planificación, organización, solución de problemas y atención (Pearson, 2016). Es de aplicación individual y tiene una duración de aplicación de 40 minutos para población de 16 a 87 años.

Está integrada por seis subtest que permiten desglosar distintas dimensiones del funcionamiento ejecutivo determinando con exactitud en cuál existe mayor deterioro del paciente.

De ambas baterías se eligen las siguientes pruebas, que de acuerdo a su descripción y las características que poseen, permiten realizar la evaluación de la función ejecutiva de planeación en sus distintos niveles:

- Torre de Hanoi
- Mapa del zoológico
- Búsqueda de la llave
- Laberintos

Cuadro 2. Pruebas estandarizadas.

PRUEBA	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN
Torre de Hanoi (Simons, 1975)	Es un instrumento destinado a la evaluación de la capacidad de planificación	La prueba consiste en cambiar la configuración inicial de los discos en una configuración final

	que deriva del test de la Torre de Londres. Examina la capacidad del sujeto para resolver problemas complejos, o aprendizaje cognitivo de procedimientos. Este test exige al sujeto formular un plan para llegar a la solución. (Díaz, Martín, Jiménez, García, Hernández, Rodríguez, 2012)	utilizando la menor cantidad de movidas posibles. Existen solo tres reglas básicas para su ejecución: 1) Un disco grande no puede colocarse sobre un disco pequeño. 2) Sólo puede moverse un disco a la vez. 3) Los discos siempre deben estar en alguno de los ejes (nunca pueden estar sobre la mesa). La tarea puede comenzar con el movimiento de discos sencillos aumentando su complejidad.
Mapa del zoológico	Es un subtest del BADS, sirve para predecir dificultades que surgen en la vida diaria como consecuencia del síndrome disejecutvo. Se evalúa la habilidad del sujeto para minimizar sus errores modificando su ejecución de la retroalimentación cuando rompe la regla (Lapuente, Sánchez, Rabadán, 2010).	Se pide a los sujetos que muestren cómo visitarían una serie de lugares determinados en el mapa del zoo. Los evaluados deben planificar una ruta con ciertas reglas. (Lapuente, Sánchez, Rabadán, 2010)
Búsqueda de la llave	Es una prueba de generación y aplicación de estrategias para conseguir resolver un problema en una situación abierta (sin estructura o limitaciones (Piñon, SD)	Se pide a los sujetos que en un campo ha extraviado sus llaves, y se le pide que dibuje una línea con el lápiz en dónde caminaría para buscar en el campo de forma que esté absolutamente seguro de que encontraría sus llaves estén donde estén. (Piñon, SD)
Laberintos	Mide control motriz y planeación visoespacial y la formación de planes de acción. Respeto de límites y reglas (Crespo, 2013).	Se pide a los sujetos que resuelvan una serie de ejercicios de cada vez mayor complejidad, en que se evalúa la planeación y el respeto de límites, el control de impulsos e inhibición. (Flores, 2006)

Así mismo, se diseña un instrumento para la evaluación de la de la competencia de planeación, el cual está integrado por cuatro apartados y 17 ítems. El primer apartado del instrumento está integrado por seis ítems que evalúan el conocimiento sobre planeación que posee el participante a nivel cognitivo y metodológico. Cada pregunta está planteada para identificar los conocimientos y habilidades cognitivas que posee el evaluado acerca de la competencia de planeación. Y las respuestas integran elementos que homologan los elementos mostrados por las competencias y por las bases neuropsicológicas de la función ejecutiva de planeación

El segundo apartado presenta una serie de oraciones que sugieren opciones sobre el dominio de un conocimiento acerca de la materia seleccionada a partir de un análisis

curricular y dónde se realizó la evaluación. En este apartado se evalúa la percepción que tiene cada evaluado acerca del dominio que tiene sobre los contenidos revisados en dicha materia.

En el tercer apartado se muestra un caso desarrollado con ayuda de un experto en el área de psicología laboral, que permitiera generar una propuesta que pusiera en práctica los elementos revisados en la clase analizada, y se pide que en cinco pasos se establezca una ruta de acción que el evaluado tome al ser responsable de lo que marca el caso.El cuarto apartado integra una escala valorativa (del 0 al 100) en donde identifica la percepción del evaluado acerca del dominio del desempeño de la competencia que posee

CONCLUSIONES O DISCUSIÓN

De acuerdo con las revisiones realizadas, podemos encontrar el desarrollo de la competencia de planeación en estudiantes de la licenciatura es fundamental para su desempeño profesional, por lo cual, más allá de ser una competencia genérica; ésta se puede especializar de acuerdo a cada una de las áreas de conocimiento en las cuales un profesionista se puede especializar.

Existe una profunda relación entre la función ejecutiva de planeación y la competencia de planeación, la cual sirve como antecedente cognitivo para el desarrollo de ésta última. Si bien, la función ejecutiva de planeación no es un componente cognitivo exclusivo para el desarrollo de la competencia de planeación en estudiantes de psicología, debido a que en el desarrollo de esta competencia, se ven involucradas otras funciones ejecutivas que van participando de acuerdo a la complejidad de las tareas, y que permiten un mayor nivel de desempeño de la competencia.

Si existe algún problema en el desarrollo biológico del lóbulo frontal, podrán presentarse problemas en el desarrollo de la competencia de esta índole, debido a que en la competencia, se afinan las habilidades que se especializarán de acuerdo al área de conocimiento.

Para cerrar, es de suma importancia que los docentes tengan conocimiento de la estrecha relación de las bases biológicas, psicológicas y sociales que intervienen en el aprendizaje y en la formación de profesionales de la psicología, para generar estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan el desarrollo el cumplimiento de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

Referencias bibliográficas:

Blanco, A. (2009). "*Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior".* España: Narcea

Casanova, G. (2012). "La evaluación de competencias básicas". Madrid: La muralla.

Díaz, A., Martín, R., Jiménez, J., García, E., Hernández, S., Rodríguez, C., (2012). Torre de Hanoi: datos normativos y desarrollo evolutivo de la planificación. Recuperado de red en http://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775007.pdf

Flores, J. (2006). Neuropsicología de los lóbulos frontales. México: UAJT.

González, D. (2013) "Funciones ejecutivas y educación." Recuperado de http://www.revneuropsi.com.ar/index.php/numeros-anteriores

Irigoyen, J., Jiménez, M., Acuña, K. (2011), "Competencias y educación superior". Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf

Lapuente, F., Sánchez, M., Rabadán, M., (2010) Neuropsicología. Murcia:Diego Marín Librero

OCDE (2010). Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Recuperado de la red en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Proyecto Tuning América Latina (2007). "Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina". Recuperado de la red en file:///C:/Users/David/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol%20(1).pdf

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2004) "Plan de estudios de la licenciatura en psicología, modalidad virtual" Recuperado en

http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-psicologia-virtual-plan.pdf

Ruíz, G. (2009). “El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿Ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”” Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052090001000 18&script=sci_arttext

Ruiz, S., Ruiz, S. & García, M. (2012). Competencias profesionales en estudiantes de psicología. Community Psichology Practice. Recuperado en la red en http://www.gjcpp.org/pdfs/2012-Lisboa-057.pdf

Sanz, M. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. España: Narcea.

Título

Evaluación objetiva en los laboratorios de Simulación Clínica Básica.

(Estudio Piloto)

Eje 5. – Evaluación ¿solo los resultados cuentan?

Autores:

María Desamparados Bernat Adell* bernatm@uji.es

María Pilar Molés Julio* mjulio@uji.es

Aurora Esteve Clavero* estevea@uji.es

Martin Flores Saldaña* saldana@uji.es

Nombre de la Institución:

***Unidad Predepartamental de Enfermería. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España**

Resumen

Introducción**:** La evaluación de la simulación clínica es compleja. Se precisan instrumentos que guíen la observación y faciliten la evaluación del estudiante.

Objetivos: Diseñar y evaluar un instrumento encaminado a favorecer el proceso de evaluación de los laboratorios de simulación básica.

Material y Método: Estudio observacional descriptivo. Se trabajó con una muestra de conveniencia. Se diseñó una rúbrica ad hoc, identificándose como variables dependientes las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems y como independientes: edad, género y evaluador. La fiabilidad interna se midió mediante el α de Cronbach, utilizándose el Índice de Concordancia y test de Kappa para medir la concordancia entre observadores.

Resultados: La media de edad fue de 19,93 años, el 78,33% fueron mujeres. La consistencia interna mostró un α de Cronbach = 0,885. El test de kappa, muestra valores inferiores a 0,5 para todos los ítems excepto para el cumplimiento de la uniformidad y puntuación total k=0,792 y k=0,530 respectivamente. Las valoraciones realizadas por profesores, muestran diferencias significativas en función del género, en el ítem: final de la práctica. En relación a la edad la evaluación de los observadores muestra que los mayores de 25 años cumplen peor las normas de higiene p=0,022 y p=0,010.

Conclusiones: Para afirmar que es un instrumento eficaz, precisa una reevaluación que permita, por un lado retirar los ítems que hayan mostrado menor concordancia para evaluación. Se observan unos bajos niveles de concordancia entre observadores, por tanto se propone modificar la rúbrica, aplicarla nuevamente y reevaluar.

Palabras clave: evaluación educacional, simulación, enfermería

Introducción

En el marco del espacio eurpeo de educación superior, la metodoligía educativa comtemplaque el alumno adquiera las competencias requeridas de forma gradual. Aumentando en complejidad a mediad que transcurreel grado.

Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Las estrategias de evaluación tienen la necesidad de atender a la teoría y a la práctica,

empleándose diversas estrategias para reflejar la evaluación de conocimientos, habilidades, cualidades y valores profesionales[1].

La evaluación de la simulación clínica es compleja. Se precisan instrumentos que guíen la observación, faciliten la evaluación del estudiante y permitan la interacción profesor/estudiante; evaluando fortalezas y debilidades.

La simulación clínica es una estrategia educativa que permite a los estudiantes trabajar con casos clínicos reales en entornos protegidos[2,3,4]. La simulación ofrece un entorno en el que los estudiantes pueden desarrollar, contextualizar, interpretar y aprender a desarrollar su identidad como enfermeros.

La metodología de evaluación de la simulación es observacional y por tanto compleja, de tal forma pretendemos crear sistemas de categorías estructurados que guíen la observación y faciliten la evaluación de las prácticas de simulación y de las memorias de prácticas clínicas que se solicitan al estudiante de grado de enfermería. Se propone tanto un puntaje holístico como analítico de forma que el primero facilitará la evaluación sumativa (desempeño de la actividad) y el segundo permitirá la interacción con el estudiante, evaluando fortalezas y debilidades de forma continuada, ofreciendo posibilidad de retroalimentación[5].

La rúbrica es instrumentos de medición que establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas[6,7].

Interacción con el estudiante, evaluando fortalezas y debilidades de forma continuada, ofreciendo posibilidad de retroalimentación.

Objetivo

Diseñar y evaluar un instrumento encaminado a favorecer el proceso de evaluación de los laboratorios de simulación básica.

Metodología

Diseño: Estudio observacional descriptivo de corte transversal, realizado en la Unidad Predepartamental de Enfermería. Estudio piloto para inicio de validación de un instrumento de evaluación.

Población y muestra: La población, formada por los estudiantes matriculados durante el curso académico 2015/2016 (N=240).

Se realiza un muestreo de conveniencia incluyendo a los estudiantes de 1º curso pertenecientes a la asignatura de Fisiología humana (n=60).

Criterios inclusión: Haber realizado todos laboratorios de simulación

Criterios exclusión: No desear participar y no haber dado su consentimiento.

Se identificaron como variables dependientes las puntuaciones obtenidas en cada uno de los criterios que evalúa la rúbrica y como independientes: edad, género y tipo de evaluador.

Instrumento de medida: Se diseñó una rúbrica ad hoc, evaluada y aceptada en grupo de expertos. Posteriormente se presentó la rúbrica a los estudiantes, dejándola a su disposición en el aula virtual de la asignatura, ver anexo 1.

La recogida de datos se realiza el día del examen de simulación

Análisis estadístico: La fiabilidad interna del instrumento se midió mediante el coeficiente α de Crombach. La concordancia entre observadores mediante Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC ≥ 0,78) para variables cuantitativas y coeficiente Kappa para variables cualitativas (K ≥ 0,6). Las diferencias en puntuaciones en función de la edad y del género se realizarán mediante chi-cuadrado. Se aceptan como valores significativos p ≤ 0,005. Los datos se procesarán mediante el programa SPSS v. 23.

Resultados

Para una muestra n = 60 la media de edad fue de 19,93 (17 – 54) años, DT: 5,29, siendo el 78,33% (47) mujeres, ver figuras 1 y 2.

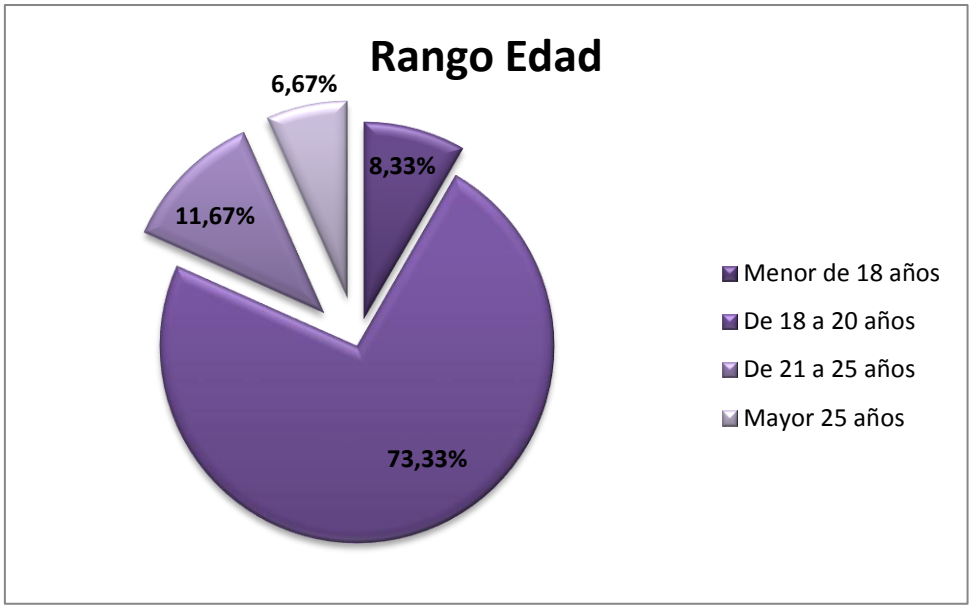


Figura 1. Distribución por edad

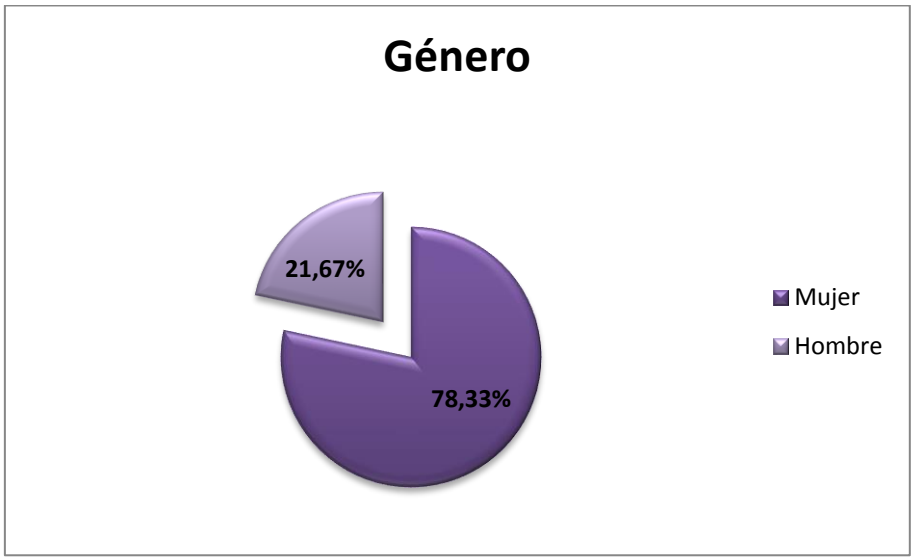


Figura 2. Distribución por género

La fiabilidad interna de la rúbrica evaluada mediante el coeficiente α de Crombach, obtiene una puntuación de = 0,885, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento.

Los resultados de evaluar el nivel de acuerdo entre la evaluación de los observadores y la autoevaluación que realizan los estudiantes tras realizar la prueba de examen se presentan en la tabla 1.

	Estudiante - Observador 1		Estudiante - Observador 2	
	K	p	K	p
Cumplimiento uniformidad: pijama blanco y calzado cómodo (zuecos o zapatillas).	-0,23	P=0,851	-0,026	P=0,817
Cumplimiento normas básicas de higiene: manos limpias, uñas sin pintar, no adornos en manos ni brazos, pelo recogido.	0,134	P=0,158	0,130	p=0,240
Puntualidad.	0,000	-	**0,314**	**P=0,001**
Colabora de forma activa con las prácticas de simulación.	0,001	P=0,981	0,001	P=0,981
Empatiza y establece comunicación con el "paciente".	**0,254**	**P=0,024**	**0,264**	**P=0,011**
Genera preguntas durante las clases y colabora en la práctica.	0,034	P=0,571	0,038	P=0,691
Muestra habilidades para trabajar en equipo.	**0,357**	**P=0,004**	**0,140**	**P=0,244**
Identifica el material necesario para cada técnica.	**0,417**	**P<0,001**	**0,262**	**P=0,021**
Identifica la secuencia de uso del material, según técnica.	**0,186**	**P=0,064**	**0,356**	**P=0,001**
Al finalizar la práctica deja el material en el lugar adecuado.	0,000	-	0,167	P=0,156
Total	**0,297**	**P=0,021**	**0,356**	**P=0,003**

Tabla 1. Concordancia entre alumnos y observadores

El test de kappa, para evaluación de la concordancia entre profesores, muestra valores inferiores a 0,5 para todos los ítems de la rúbrica excepto para el cumplimiento de la uniformidad y puntuación total resultando k=0,792 y k=0,530 respectivamente, con valores p significativos en ocho de los diez ítems evaluados (tabla 2).

	Observador 1 - 2				
	ICC	**F**	**p**	**K**	**p**
Cumplimiento uniformidad: pijama blanco y calzado cómodo (zuecos o zapatillas).	**0,885**	8,729	**p<0,001**	**0,792**	**p<0,001**
Cumplimiento normas básicas de higiene: manos limpias, uñas sin pintar, no adornos en manos ni brazos, pelo recogido.	**0,699**	3,684	**p<0,001**	0,358	**p<0,001**
Puntualidad.	0,000	1	p=0,500	0,000	-
Colabora de forma activa con las prácticas de simulación.	**0,875**	7,920	**p<0,001**	-0,034	p=0,789
Empatiza y establece comunicación con el "paciente".	0,498	2,188	**p=0,001**	0,352	**P=0,001**
Genera preguntas durante las clases y colabora en la práctica.	0,562	2,331	**p=0,001**	0,444	**p<0,001**
Muestra habilidades para trabajar en equipo.	0,198	1,267	p=0,183	0,320	**P=0,011**
Identifica el material necesario para cada técnica.	0,507	2,468	**p<0,001**	0,289	**P=0,003**
Identifica la secuencia de uso del material, según técnica.	0,518	1,954	**p=0,002**	0,408	**p<0,001**
Al finalizar la práctica deja el material en el lugar adecuado.	0,477	1,954	**p=0,006**	0,000	-
Total	**0,650**	3,390	**p<0,001**	**0,530**	**P<0,001**

Tabla 2. Concordancia entre observadores

Las valoraciones realizadas por profesores, muestran diferencias significativas en función del género de los estudiantes, en el ítem que evalúa el final de la práctica con p=0,007, ver tabla 3.

Género - Observador 2					
		Porcentajes %		X^2	p
		Mujeres	Hombres		
Al finalizar la práctica deja el material en el lugar adecuado.	Notable	1,7	5	7,183	**P=0,007**
	Excelente	**76,7**	16,7		

Tabla 3. Diferencias entre observadores en función del género

Al analizar las diferencias entre las puntuaciones de los observadores en función de la edad de los estudiantes mayores y menores de 25 años los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el ítem relacionado con la higiene. Para el Observado 1 se obtiene un valor χ^2 de 14,771 (p = 0,022) y para el observador 2 se obtiene un valor χ^2 de 16,709 con p =0,010.

Discusión y Conclusiones

La rúbrica ha obtenido un buen nivel de consistencia interna. No todos los ítems analizados muestran un grado adecuado de concordancia entre observadores, por tanto sería conveniente modificarlos o plantear su retirada, continuando con el proceso de muestreo y validación del instrumento.

Se observa que el género influye negativamente en el caso de los varones para el ítem que valora la actitud al finalizar una práctica. Ello nos indica la necesidad de reforzar la fase final de la práctica con el fin de mejorar resultados; aunque cabe destacar que la proporción de varones es muy inferior a la de mujeres en la muestra analizada.

En cuando a la edad de los estudiantes hemos observado que los mayores de 25 años obtienen una peor puntuación en el ítem que evalúa la higiene, resultado a tener en cuenta y confirmar a lo largo de este estudio. En la variable edad, la media obtenida está para los estudiantes está por debajo de 25 años, lo que lleva a interpretar los resultados con cautela.

Para afirmar que la rúbrica es un instrumento eficaz, precisa una reevaluación que permita, por un lado retirar los ítems que hayan mostrado menor concordancia para evaluación. Se observan unos bajos niveles de concordancia entre observadores, por tanto se propone modificar la rúbrica, aplicarla nuevamente y reevaluar.

Limitaciones

La principal limitación ha sido utilizar un instrumento que está en proceso de validación; además el estudio ha sido realizado en una única asignatura y en un único curso de grado de enfermería. Por tanto se precisa continuar con la recogida de datos y evaluación de los mismos.

Bibliografía

1. González J, Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao. 2006 [acceso 8 de agosto de 2015]. Disponible en: http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf
2. Arthur C, Levett-Jones T, Kable A. Quality indicators for design and implementation of simulation experiences: a Delphi study. Nurse Educ. Today. 2012; 33 (11): 1357–1361.
3. Berragan L. Learning nursing through simulation a case study towards an expansive model of learnig. Nurse Educ. Today. 2014; 34(8): 1143-1148.
4. Shin S, Park JH, Kim JH. Effectiveness of patient simulation in nursing education: Meta-analysis. Urse Education Today. 2015; 35: 176-182.
5. Scriven, M. The methodology of evaluation. En: Tyler RW, Gagne RM, Scriven M, editores. Perspectives of curriculum evaluation, Volume I. Chicago, IL: Rand McNally.

Citado por: Dunn KE, Mulvenon SW. A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. Practical Assessment, Research & Evaluation. 2009; 14(7): 1-11.

6. Vera L. La eRúbrica y la Lista de Cotejo, Departamento de educación y Ciencias Sociales. Universidad Interamericana de Puerto Rico., Recinto de Ponce. [acceso 11 de agosto de 2015]. Disponible en: http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura10.pdf

7. Cebrián M, Serrano J, Ruiz M. Las Rúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. 2017; 43(22): 153-161.

Anexos

UNIVERSITAT JAUME·I

Evaluación de las prácticas de simulación en laboratorio. Profesor/a

Estudiante:_____
_____

Ítem	**Descripción de las ejecuciones y valoración**			
	Revisar (2,5)	**Suficiente** **(5)**	**Adecuado** (7,5)	**Excelente** **(10)**
1. Cumplimiento uniformidad: pijama blanco y calzado cómodo (zuecos o zapatillas).	No cumple en ninguna de las sesiones de laboratorio, sólo el día examen.	Cumple en un 40 % de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.	Cumple en un 70% de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.	Cumple en todas las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.
2. Cumplimiento normas básicas de higiene: manos limpias, uñas sin pintar, no adornos en manos ni brazos, pelo recogido.	No cumple en ninguna de las sesiones de laboratorio, sólo el día examen.	Cumple en un 40 % de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.	Cumple en un 70% de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.	Cumple en todas las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.
3. Puntualidad.	No cumple en ninguna de las sesiones de laboratorio,	Cumple en un 40 % de las sesiones de laboratorio, así	Cumple en un 70% de las sesiones de laboratorio, así	Cumple en todas las sesiones de laboratorio, así

	sólo el día examen.	como en el día del examen.	como en el día del examen.	como en el día del examen.
4. Colabora de forma activa con las prácticas de simulación.	Actitud pasiva, nunca se ofrece voluntario/a cuando se solicita.	Colabora y participa de forma activa en el 40 % de las sesiones. Nunca se ofrece voluntario/a cuando se solicita,	Colabora y participa de forma activa en el 70 % de las sesiones. En ocasiones se ofrece voluntario cuando se solicita.	Colabora y participa de forma activa en todas las sesiones. Siempre se ofrece voluntario/a cuando se solicita,
5. Empatiza y establece comunicación con el "paciente".	No empatiza y no intenta establecer comunicación con el "paciente" en ninguna de las sesiones de laboratorio, solo el día del examen. No muestra interés por comunicarse.	Empatiza y se comunica con el "paciente" en un 40 % de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen. Mejora suficiente en comunicación. y empatía.	Empatiza y se comunica con el "paciente" en un 70 % de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen. Mejora notable desde el inicio de curso.	Empatiza y se comunica con el "paciente" en todas las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen
6. Plantea preguntas durante las clases y colabora en la práctica.	No plantea preguntas, no colabora en la práctica en ninguna de las sesiones de laboratorio, solo el día del examen.	Plantea preguntas en ocasiones muy puntuales, colabora en la práctica en el 40 % de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.	Plantea preguntas, colabora en la práctica en el 70% de las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.	Plantea preguntas, colabora en la práctica en todas las sesiones de laboratorio, así como en el día del examen.
7. Muestra habilidades para trabajar en equipo.	No muestra habilidades para trabajar en equipo. Se aísla de sus compañeros. No se comunica.	Precisa mejorar en habilidades para trabajar en equipo. Le cuesta relacionarse y comunicarse. La comunicación	Sí muestra habilidades para trabajar en equipo. Se integra en el equipo aunque se deja llevar y no aporta sus opiniones (timidez).	Si muestra habilidades para trabajar en equipo. Se integra en el equipo, amina a sus compañeros, aporta opiniones y cuestiones

		es escasa y entrecortada.		oportunas al tema.
8. Identifica el material necesario para cada técnica.	No identifica el material necesario.	Identifica el 50% del material necesario.	Identifica el 70% del material necesario.	Identifica el 100 % del material necesario.
9. Identifica la secuencia de uso del material, según técnica.	No identifica la secuencia de la técnica. No es capaz de describir la secuencia.	Identifica la secuencia con más de un error al describir la secuencia. La describe con dificultad.	Identifica la secuencia con un solo error. Es capaz de describir la secuencia.	Identifica la secuencia sin errores y es capaz de describirla correctamente.
10. Al finalizar la práctica deja el material en el lugar adecuado.	No recoge el material sobrante y deja la zona de trabajo desordenada.	Recoge el material sobrante y deja la zona de trabajo ordenada solo el día del examen.	Recoge el material sobrante y deja la zona de trabajo ordenada el día del examen y en un 70 % de las restantes prácticas.	Recoge el material sobrante y deja la zona de trabajo ordenada durante todo el periodo de prácticas y en el examen.

OBSERVACIONES:	**NOTA:** **TOTAL / 10 =**

EVOLUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DENTRO DE LAS PRACTICAS CLINICAS EN EL GRADO DE ENFERMERIA

Eje Temático: Evaluación ¿Sólo los resultados cuentan?

UNIVERSIDAD BARCELONA
Escuela de Enfermería

Autores:

Martínez-Momblán Mª Antonia,
Romero-García Marta,
Delgado-Hito Pilar,
Colina-Torralva Javier

INTRODUCCIÓN. En el marco de la Educación Superior las competencias aglutinan un conjunto de cualidades relacionadas con los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo. Por ello, para su evaluación, se formulan de manera que muestren la identificación de resultados de aprendizaje permitiendo el análisis transversal de la formación durante los diferentes cursos académicos de las prácticas clínicas.

OBJETIVO. Evaluar el desarrollo de las competencias dentro de las prácticas clínicas en el Grado de Enfermería de los estudiantes de segundo y tercer curso.

METODOLOGIA. Estudio descriptivo transversal realizado durante el curso académico 2015-2016 en las asignaturas de Estancias Clínicas I y II de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona. Población 739 estudiantes. Muestreo por conveniencia (n=154). Variables: Para evaluar el desarrollo de las competencias se elaboraron dos Cuestionario *ad-hoc* con 4 dimensiones: *Prestación y Gestión de cuidados, Comunicación terapéutica, Desarrollo profesional y Gestión de cuidados.* Con 25 ítems para Estancias Clínicas I y 50 ítems para Estancias Clínicas II, cada uno de los ítems se midió de acuerdo a una escala tipo Likert con 10 opciones de respuesta (1-10), siendo la puntuación total de 250 y de 500 para cada uno de los Cuestionarios y con una puntuación mínima y máxima de: *Prestación y Gestión de Cuidados* (11/110; 18/180)*, Comunicación Terapéutica* (7/70, 13/130)*, Desarrollo Profesional* (7/70, 9/90)*, y Gestión de Cuidados* (1/10, 10/100). Análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes e inferencial a partir del coeficiente de correlación de Spearman. Programa Microsoft Excel 2010.

RESULTADADOS. Muestra compuesta por un 99%(n=152) de mujeres con una edad media de 20 años. Los resultados por dimensiones para la Estancias Clínicas I y II respectivamente fueron: 81-84 para la *Prestación y Gestión de Cuidados* 85-84 para *Comunicación Terapéutica*; 88-84 de *Desarrollo Profesional* y de 84-82 para la *Gestión de Cuidados.* El 59% de la muestra presentó progresión de Estancias Clínicas I a Estancias Clínicas II en las dimensiones de *Prestación y Gestión de Cuidados* y *Comunicación Terapéutica.*

CONCLUSIONES: Los indicadores de evaluación competencial que plantearon menor progresión fueron los que hacen referencia a la dimensión del *Desarrollo Profesional* que contempla la práctica reflexiva y las intervenciones basadas en la evidencia científica.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Tuning estableció las bases conceptuales para la creación de lo que más tarde se hiciera llamar Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En sus bases se encuentran profundas transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rol a desempeñar por profesores y alumnos, la definición de un sistema de créditos, la calidad de los programas académicos, etc. El concepto de competencia ocupa un lugar central en dicha transformación universitaria. El lenguaje de la organización del currículum y la definición de los perfiles competenciales permiten comparar el desempeño y guiar la docencia hacia objetivos concretos impulsando un nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje 1, 2.

La transformación exigió establecer el concepto de competencias encontrándonos con numerosos autores que establecían definiciones con marcadas diferencias terminológicas 3, 4, 5. A pesar de la diversidad en su descripción, nos aproximamos al referenciado por Echeverría, B 6, quien define competencia como un "*Cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles*". Planteando la adquisición de la competencia a través de la experiencia desarrollada con la actividad de las personas. El EEES incorpora un cambio paradigmático importante pasando de una educación dirigida al conocimiento a un aprendizaje basado en competencias. Dichas competencias nos indican el saber, saber hacer y ser dentro de un contexto de ejercicio profesional, elemento fundamental para poder liderar la actividad profesional con niveles óptimos de calidad dentro y fuera del Estado Español 7, 8.Por lo tanto, el EEES aparece como medida de mejora de la calidad del sistema universitario. Éste se debe de

llevar a cabo a través del establecimiento de mecanismos y procesos constantes de evaluación, certificación y acreditación de lo que se hace y como se hace.

Existen documentos que establecen las competencias dentro de la profesión enfermera, se destaca el desarrollado por el Consejo Catalán de Especialistas y publicado por el Institut d'estudis de la Salut: "*Competencias de la profesión de enfermería*", enmarcando el tema de competencias profesionales. En esta misma línea encontramos el Proyecto Europeo Leonardo Da Vinci: "*Marc de referencia per a la función de supervisió d'infermeria*" , liderado en España por la Escuela Universitaria de Enfermería Santa Madrona (Barcelona), que describe el marco de competencias enfermeras en gestión asistencial , y el realizado por la Unidad de Coordinación y desarrollo de la Investigación en Enfermería (Instituto de Salud Carlos III-Madrid), sobre competencias en investigación que deben tener los profesionales de salud de los diferentes niveles académicos , en la práctica asistencial y en la formación especializada 9, 10, 11.

De igual manera, son muchas las organizaciones que tanto a nivel Nacional como Internacional han centrado sus esfuerzos en analizar el impacto competencial dentro de la profesión enfermera. A destacar a nivel internacional la *Dedicated Education Unit* **(**DEU); *European Federation of Nurse Educators* (FINE Europe); European Academy of Nursing Science (EANS) y a nivel Nacionales y territorial el Colegio Oficial de enfermeras y enfermeros de Barcelona impulsó el pasado enero del 2017 un encuentro con representantes de diferentes partes del mundo para establecer un WorkShop sobre desarrollo de las competencias enfermeras en la excelencia de los cuidados.

El estado actual de la cuestión viene dado extensamente por los documentos que establecen y crean todo el marco competencial de la titulación de grado en enfermería, pero existen escasas referenciaciones que hayan evaluado y analizado la utilidad de las competencias genéricas y específicas para el desarrollo profesional enfermero, 10, 11, 12. Dentro de los hallazgos encontrados se plantean dos grandes problemas; el primero, hace referencia a la complejidad

gramatical de las competencias y, el segundo a la dificultad en consecuencia de su evaluación.

Las ventajas del aprendizaje basada en las competencias finales del estudiante de Enfermería, son numerosas: mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje; el uso de metodología activa; el diseño de material práctico; la racionalización de los recursos y, una mayor cohesión en el currículum formativo. Es decir, las competencias representan el eje por excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje10, 11,12. Siguiendo con esta premisa, la transformación de los estudios de Diplomatura a Grado según establece el Real Decreto 1892/2008, en el marco normativo de aplicación, durante el curso académico 2009/2010, obligó a la incorporación de un conjunto de actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación que garantizasen los curriculums formativos de la titulación del Grado de Enfermería.

Tras cuatro años de la implementación de la titulación, creemos de vital importancia evaluar la adquisición competencial dentro de las asignaturas de prácticas clínicas del Grado en Enfermería, por la pluralidad existente de agentes que intervienen en las mismas y las numerosas culturas institucionales y perfiles profesionales que participan, la convierten en una asignatura compleja para garantizar la adquisición de todas aquellas competencias generales, transversales y específicas de la titulación. 11,12.

2. OBJETIVO

2.1. Objetivo General

Analizar el desarrollo de las competencias en la asignatura de Estancias Clínicas I y Estancias Clínicas II en el Grado de Enfermería de los estudiantes de segundo y tercer curso, desde septiembre del 2015 a junio del 2016.

2.2. Objetivo Específico

- Describir la adquisición competencial, resultados académicos y medias basales/finales dentro de la asignatura de Estancias Clínicas I de los estudiantes de segundo de Grado en Enfermería.
- Describir la adquisición competencial, resultados académicos y medias basales/finales dentro de la asignatura de Estancias Clínicas II de los estudiantes de tercero de Grado en Enfermería.
- Relacionar la progresión competencial entre la asignatura de Estancias Clínicas I y la asignatura de Estancias Clínicas II en el Grado en Enfermería.

3. METODOLOGIA

3.1. DISEÑO

Estudio descriptivo, transversal y correlacional en las asignaturas de Estancias Clínicas I y II (ECI; ECII) del grado de Enfermería de la Escuela de Enfermería (Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud) de la Universidad de Barcelona.

3.2. ÁMBITO

Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona en las asignaturas Estancias Clínicas I y II durante el año académico 2015-2016.

3.3. SUJETOS DE ESTUDIO

La población de estudio son todos los estudiantes matriculados en las asignaturas Estancias Clínicas I y II del segundo y tercero curso del Grado de Enfermería. Población total de 739 estudiantes (379 ECI y 360 ECII). Muestreo por conveniencia (n=154).

3.4. VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables contempladas en este estudio se organizan en tres bloques:

- Variables relativa a las dimensiones competenciales se recogen 6 variables: Prestación y gestión de cuidados, Comunicación terapéutica, Desarrollo profesional y gestión de cuidados, Técnicas y procedimientos, Valoración seminarios y Valoración del proceso enfermero. Estas variables se evaluaron con una escala tipo Likert con 10 opciones de respuesta que van desde (0) realizado incorrectamente o no lo han realizado (10) realizado de forma perfecta.
- Variables relativas a datos sociodemográficos con 2 variables: la edad reflejada en años en el momento del estudio; y el sexo.
- Variables relativas al centro de prácticas que incluye 2 variables: Institución sanitaria como centro sanitario donde desarrolla las prácticas clínicas y la unidad de prácticas.

3.5. INSTRUMENTO

Se diseñaron dos Cuestionarios ad-hoc:

- El *Cuestionario ad-hoc ECI* contiene 6 dimensiones con un total de 40 ítems, siendo la puntuación mínima de 40 y máxima de 400 con una puntuación por dimensiones de: Prestación y gestión de cuidados (11/110), Comunicación terapéutica (7/70), Desarrollo profesional (7/70), y Gestión de cuidados (1/10), Técnicas y procedimientos (5/50), Valoración seminarios (10/100).
- El *Cuestionario ad-hoc ECII* contiene 7 dimensiones con un total de 75 ítems, siendo la puntuación mínima de 75 y máxima de 500 con una puntuación por dimensiones de: Prestación y gestión de cuidados (18/180), Comunicación terapéutica (13/130), Desarrollo profesional (9/90), y Gestión de cuidados (10/100), Técnicas y procedimientos (5/50) Valoración seminarios (10/100) y Valoración del proceso enfermero (10/100).
-

Tabla 1. Distribución de ítems por dimensiones y asignaturas.

DIMENSIONES	ITEMS ECI	ÍTEMS ECII
Prestación de cuidados	11	18
Comunicación terapéutica	6	13
Desarrollo profesional	7	9
Gestión recursos	1	10
Valoración seminarios	10	10
Valoración técnicas y procedimientos	5	5
Valoración Proceso Enfermero	-	10
TOTAL	**40**	**75**

Ambos cuestionarios presentan dimensiones vinculadas a la práctica clínica como la Prestación y gestión de cuidados, Comunicación terapéutica, Desarrollo profesional, y Gestión de cuidados y dimensiones vinculadas a los seminarios como las Técnicas y procedimientos, Valoración seminarios y Valoración del proceso enfermero.

3.6. PROCEDIMIENTO

Los tutores asociados de la práctica clínica cumplimentaron los *Cuestionario ad-hoc ECI* en la cuarta semana de prácticas (ECI_0) y al finalizar las prácticas (ECI_1). Mientras que los *Cuestionario ad-hoc ECII* fueron cumplimentados en la cuarta semana de prácticas ($ECII_0$), en la octava semana ($ECII_1$) y al finalizar las prácticas ($ECII_2$). Todos los cuestionarios fueron codificados con un número de registro que garantizó la confidencialidad de los datos del estudiante.

3.7. ANALISIS DE DATOS

Para la descripción de todas las variables competenciales, sociodemográficas e institucionales del estudio se calculó la media, la desviación estándar (DE), la mediana para las variables cuantitativas, y las frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Para analizar la relación entre el nivel competencial de ECI y ECII se realizó un análisis inferencial a partir del coeficiente de correlación de

Spearman mediante el Programa Microsoft Excel 2010.

4. RESULTADOS

La muestra de ECI estuvo formada por un 83% (n=xx) de mujeres con una edad media± desviación estándar de 22,97 ± 5,7 y para ECII por un 76%(n= xx) con una edad media± desviación estándar de 23,9 ± 5,15.

En relación a las instituciones sanitarias de ECI y de ECII fueron 6 y 7 centros sanitarios, respectivamente. La siguiente tabla muestra la distribución de los estudiantes según la tipología de las unidades de prácticas.

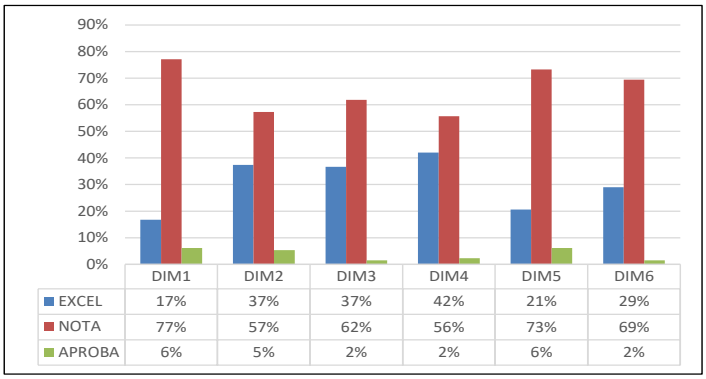
Tabla 2. Porcentajes y frecuencias de estudiantes por unidad de prácticas y asignaturas.

Unidades de prácticas	ECI (%/n)	ECII(%/n)
Medicina interna		
Cirugía general		
Otorrino		
Cardiología		
Hematología		
Oncología		
Urología		
Neurología		
Infecciosas		
Unidad general de agudos		
Hepatología		
Traumatología		
Ginecología		

En cuanto a las dimensiones competenciales se evaluaron a partir de la nota final de la asignatura, de la evaluación media de ECI_o y ECI_1 para Estancias Clínicas I y $ECII_o$, $ECII_1$ y $ECII_2$ para Estancias Clínicas II, y finalmente, se analizó la correlación entre las dimensiones competenciales.

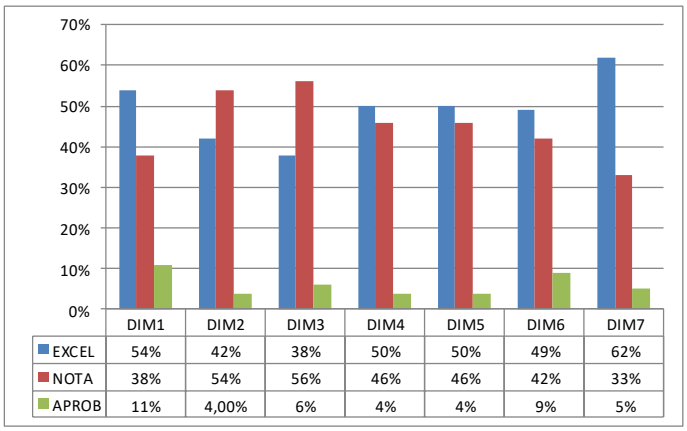
En primer lugar, la nota final de la asignatura para ECI y ECII no presenta diferencias estadísticamente significativas, donde un 90% obtuvo una nota final media entre excelente y notable con una distribución por dimensiones muy equilibrada (Gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Nota final de la asignatura ECI



	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	DIM6
EXCEL	17%	37%	37%	42%	21%	29%
NOTA	77%	57%	62%	56%	73%	69%
APROBA	6%	5%	2%	2%	6%	2%

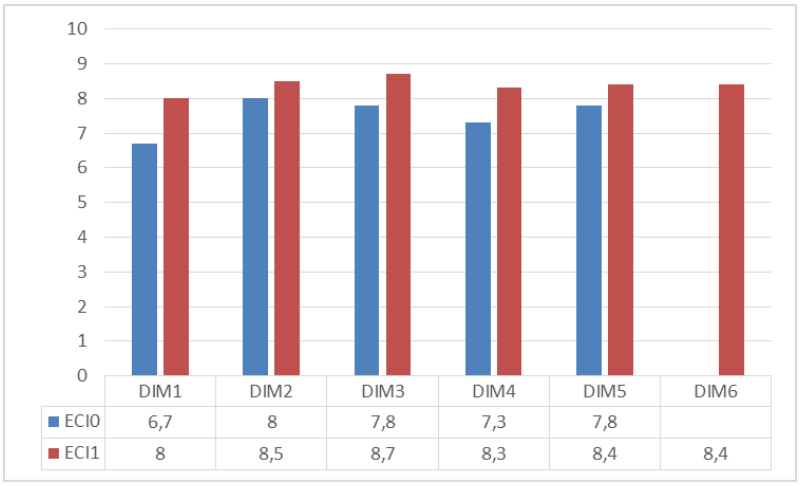
Gráfica 2. Nota final de la asignatura ECII



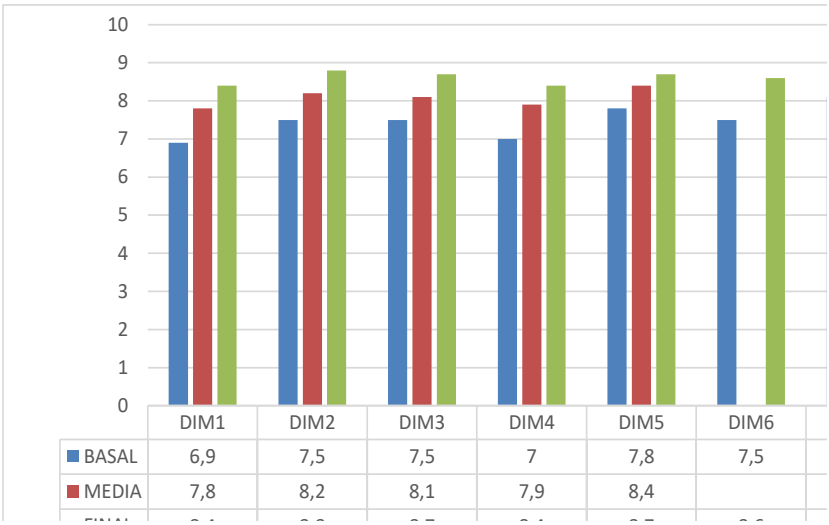
	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5	DIM6	DIM7
EXCEL	54%	42%	38%	50%	50%	49%	62%
NOTA	38%	54%	56%	46%	46%	42%	33%
APROB	11%	4,00%	6%	4%	4%	9%	5%

En segundo lugar, la evaluación media, a partir de la cumplimentación del *Cuestionario ad-hoc ECI,* entre ECI_o y ECI_1 presenta una progresión de 0,86; siendo para la cumplimentación del *Cuestionario ad-hoc ECII,* entre ECI_o y ECI_1 progresiones del 0,7 y entre ECI_1 y ECI_2 del 0.45. Existiendo una mejora muy similar en cada una de las dimensiones y en cada punto de determinación ECI_o ,ECI_1 y ECI_2 (Gráficas 3 y 4).

Gráfica 3. Medias ECI_0 y ECI_1 en Estancias Clínicas I



Gráfica 4. Medias $ECII_0$, $ECII_1$ y $ECII_2$ en Estancias Clínicas II



Finalmente, las dimensiones analizadas, a partir de la cumplimentación del *Cuestionario ad-hoc ECI* en ECI_1, reflejan elevado coeficiente de correlación en las dimensiones vinculadas a la práctica: *Prestación y gestión de cuidados (r=1), Comunicación terapéutica (r=0,80), Desarrollo profesional (r=0,79) y gestión de cuidados (r=0,59)*, las dimensiones analizadas, a partir de la cumplimentación del *Cuestionario ad-hoc ECII* en $ECII_2$, reflejan elevado coeficiente de correlación en

las dimensiones vinculadas a la práctica: *Prestación y gestión de cuidados (r=1), Comunicación terapéutica (r=0,94), Desarrollo profesional (r=0,81) y gestión de cuidados (r=0,87). Y obteniendo un coeficiente de correlación bajo en las dimensiones vinculadas a las actividades complementarias de aprendizaje de EC I: Técnicas y procedimientos (r=,53) y Valoración seminarios (r=0,47) y* de ECII: Técnicas y procedimientos (r=0,69)), valoración seminarios (r=0,51)) y valoración del proceso enfermo (r=0,36) (Gráficas 5 y 6).

)

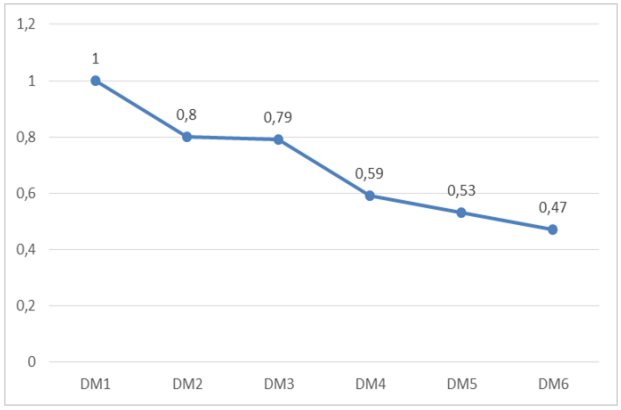


Tabla 5; **Coeficiente de correlación E I**

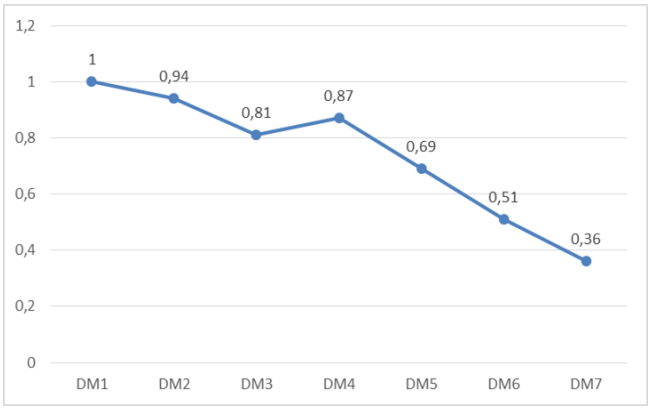


Tabla 6; **Coeficiente de correlación E II**

5. DISCUSIÓN

Algunos autores centran sus investigaciones en los instrumentos diseñados para evaluar el aprendizaje mediante rúbricas validadas y con niveles altos de

fiabilidad, garantizando así la cohesión entre los diferentes agentes que evalúan la práctica clínica 13,14. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan evaluaciones numéricas altas con medias académicas elevadas tanto en EC I como EC II.

De la misma manera, los resultados presentan medias finales altas para todas las dimensiones analizadas con progresión elevada entre las diferentes determinaciones realizadas (ECI_o , ECI_1, $ECII_o$ $ECII_1$ y $ECII_2$), aspecto éste que nos confirma la necesidad de establecer cortes transversales en las evaluaciones del estudiante cuando los periodos de prácticas son muy prolongados. Dicha monitorización, permite el seguimiento de manera más estrecha y la conciencia por parte del estudiante de aquellos aspectos que debe mejorar hasta finalizar la práctica y una adaptación más personalizada por parte del tutor asociado de la práctica sobre el proceso de adquisición del aprendizaje.

Los instrumentos utilizados para la evaluación competencial, en el contexto de la práctica clínica, confirman lo que diferentes autores refieren en cuanto a la necesidad de utilizar diferentes métodos de evaluación para la valoración de la pirámide de Miller 15, a través de diferentes actividades de aprendizaje 16.

Los resultados muestran como las diferentes dimensiones analizadas para la adquisición competencial fueron evaluadas con diferentes instrumentos de evaluación, detectando que aquellas dimensiones medidas en la práctica (hacer) presentaban una correlación uniforme alta comparativamente con aquellas dimensiones medidas en el seminario a través de otras actividades de aprendizaje como casos, diario reflexivo, actividades de observación, etc .

Dicho aspecto se convierte en complejo cuando las evaluaciones de las actividades de aprendizaje deben ser evaluadas por diferentes agentes (enfermera de referencia y tutor asociado de prácticas clínicas) dando resultados académicos bien diferenciados que obliga a reflexionar en la necesidad de unificar la mirada reflexiva en la práctica. Judith Needham cita en "*Best practice in clinical facilitation of undergraduate nursing students"* la importancia del facilitador clínico como

agente que promociona la “reflexión en la acción” y la necesidad, al mismo tiempo, de establecer un aprendizaje cooperativo y enfoque colaborativo (CALC) que fomente una práctica clínica integrando la teoría y la práctica entre los diferentes agentes que participan 17,18.

6. CONCLUSIONES

1. Los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje en el contexto de la práctica clínica son adecuados para la adquisición competencial en las diferentes dimensiones analizadas.
2. Los cuestionarios de evaluación en el contexto de la práctica clínica directa y los utilizados durante los seminarios o tutorías deberían ser unificados en Estada Clínica I y Estada Clínica II.
3. Se precisan de rúbricas para unificar el sistema de evaluación.
4. Disponer de una base de datos que contemple los resultados obtenidos a través de los cuestionarios permitirá la mejora continua de la adquisición competencial en cada una de las dimensiones analizadas.

7. BIBLIOGRAFIA

1.-González J, Wagenaar R, Beneitone P. **Tuning-América Latina: Un proyecto de las Universidades**. RIE. 2004; 35:151-164.

2.-Aboites H. **La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias.** ESS[Internet]. 2010; 15 (1):25-42 [Consulta el 19 de mayo de 2015]. Disponible en: http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/367/306.

3.-Pons JP, Villaciervos Moreno P. **El Espacio Europeo de educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demanda del profesorado**. Revista de Educación 2005; 337: 99-124.

4.-Buzón O, Barragán R. **Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la implantación del nuevo sistema de Créditos Europeos en la materia de Tecnología Educativa**. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa 2004; 3(1): 67-80.

5.-Contreras LC, Rodríguez JM. **La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Revista Comunicación y Pedagogía 2004; 195: 6-11.

6.-Echeverría B. **Gestión de la competencia de Acción profesional.** Revista de Investigación Educativa 2002; 20(1): 7-43.

7.-Kane MT. **The assessment of professional competente**. Eval Health Prof. 1992; 15:163-182.

8.-Nolla M, Palés J, Gual A. **Desarrollo de las competencias profesionales**. Educación Médica 2002; 5 (2): 76:81.

9.-Juvé Udina E, Farrero Muñoz S, Matad Calvo C, Monterde Prat D, Fierro Barrabás G, Marsal Serra R, Reyes Martin C, García Vidal B, Pons Prats A, Arnau Vives M, Martinez Luque R, et al. **¿Cómo definen los profesionales de enfermería hospitalarios sus competencias asistenciales?** Nursing 2007; 25 (7): 50-61.

10.-Cassidy S. **Competente-bases education: learning disability nursing in Wales**. Nurs Stand 2012; 27(10) 42-47.

11.-Fahy A. **Evaluating clinical competence assessment**. Nurs Stand. 2011; 17-23;25(50):42-48.

12.-Cassidy I, Butler MP, Quillinan B, Egan G, Mc Namara MC, Tuohy D, Bradshaw C, Fahy A, Connor MO, Tierney C. **Preceptors' views of assessing nursing students using a competency based approach.** Nurse Educ Pract. 2012; 12 (6): 346-51.

13.-Prof. Joaquín Salvador Lima-Rodríguez, Prof. Marta Lima-Serrano, Prof. José María Ponce-González, Prof. María Dolores Guerra-Martín **Diseño y validación de contenido de rúbricas para evaluar las competencias prácticas en estudiantes de Enfermería.**

14. Tanji S, Lopes CM, Vieira AP, Rodrigues W, De Paula C. **Confrontación de criterios de evaluación del aprendizaje ante las apreciaciones de los estudiantes de enfermería**. Enfermería Global. 2010; 9(1): 122-127.

15. - Judith Needham, Anne McMurray , Ramon Z. Shaban . **Best practice in clinical facilitation of undergraduate nursing students.** Nurse Education in Practice. 2016; 20: 131-138.

16.-Eduardo Durante. **Algunos métodos de evaluación de las competencias: Escalando la pirámide de Miller**. Rev.Hospi.Ital. B.Aires. Vol.26 nº 2, 2006

17.- César Leal Costa, José Luis Díaz Agea, Andrés Rojo Rojo, Laura Juguera Rodríguez, Mª José López Arroyo. **Practicum y simulación clínica en el Grado en Enfermería, una experiencia de innovación docente**. Revista de docencia Universitaria. 2014; 12 (2): 421-451.

18.-Louise A. Hunt; Paula McGee; Robin Gutteridge; Malcolm Hughes. **Assessment of student nurses in practice: A comparison of theoretical and practical assessment results in England**. Nurse Education Today. 2012; 32: 351-355.

Eje temático 5: Evaluación ¿sólo los resultados cuentan?

Sandra A. Hernández[1]

¿ÉXITO O ERROR? PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE QUÍMICA EN FORMACIÓN

RESUMEN

Se presentan algunas reflexiones construidas a partir del análisis de las respuestas surgidas de un cuestionario abierto propuesto a estudiantes de Profesorado en Química y Profesorado en Física de la UNS, en el contexto de la clase de Didáctica Especial de la Disciplina Química y Didáctica Especial en Física.

Antes de comenzar a trabajar sobre el rol de los errores en el aprendizaje, se propone a los estudiantes responder a un cuestionario conformado por las siguientes preguntas abiertas: ¿Qué es para vos un error? ¿Por qué crees que se producen los errores? Como alumno, ¿cómo te sentís frente a un error propio? Como docente, ¿cómo crees que te sentirías frente a un error? El objetivo del cuestionario es detectar la influencia de la Pedagogía del Éxito versus la Didáctica del Error en los docentes de ciencias en formación y reflexionar acerca del error/fracaso versus error/aprendizaje.

Para el procesamiento de la información se utilizaron herramientas de estadística descriptiva o análisis exploratorio de datos que permitieron evaluar las características principales de las respuestas a través de tablas, con el objetivo de poder apreciar los datos como un todo e identificar sus características sobresalientes. Para el análisis de los resultados se buscaron patrones generales de respuesta.

De las expresiones vertidas por los estudiantes puede verse que predomina en ellos una valoración negativa, de carácter sancionador frente al error, típica de una formación apoyada en la pedagogía del éxito.

[1] INQUISUR, Departamento de Química, Universidad Nacional del Sur (UNS) - CONICET, Av. Alem 1253, 8000 Bahía Blanca, Argentina. sandra.hernandez@uns.edu.ar

INTRODUCCIÓN

"Errar es humano[2,3], perdonar es divino"; "El que tiene boca, se equivoca"; son dichos populares que forman parte del acervo cultural, sin embargo, cuando cometemos o detectamos un error, ¿cómo actuamos?

Briceño (2009) menciona que "el error es una debilidad común, elemento que está presente en todos los procesos y acciones del sujeto como ente falible". En tal sentido, podríamos preguntarnos, ¿en qué medida aceptamos nuestra falibilidad?

El error está en la propia trama o proceso del aprendizaje y suele estar asociado a instancias de evaluación. En el campo de la didáctica de las ciencias, desde hace más de 20 años, numerosos trabajos en revistas de investigación en ciencias muestran el interés del estudio de los errores conceptuales, fundamentados en la necesidad de su conocimiento por parte del profesorado para abordar con cierta eficacia los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación (Furió y Ortiz, 1983).

Astolfi (1999) señala que existe una "espontánea aversión al error" y que "el rechazo didáctico que de ella se desprende, es propia de una determinada representación del acto de aprender, representación muy extendida entre los enseñantes, los padres y el sentido común". A su vez, análoga eficacia e infalibilidad de la enseñanza al mecanismo de una "cinta transportadora de conocimientos", de forma que "si el profesor explica bien, si lleva un buen ritmo, si elige bien los ejemplos y, por supuesto, si los alumnos están atentos y motivados, no debería – normalmente – haber errores".

Ahora bien, ¿En qué medida permitimos que al error, surgido de la evaluación o de la confrontación, forme parte del proceso de aprendizaje?

---

[2] *Errare humanum est* es una expresión en latín que significa literalmente: "Errar es humano". Se considera que es intrínseco a la naturaleza humana el equivocarse, por lo que hay que aceptar los errores, y aprender de ellos para evitar que se repitan.

[3] En 2012, en ocasión de su cumpleaños número 80, QUINO, Joaquín Salvador LavadoTejón, el autor de Mafalda, fue homenajeado en su ciudad natal, Mendoza (Argentina) por el artista Norberto Filippo quien realizó el *Cubo monumento Mafalda.* Esta obra consiste en un cubo de un metro por lado en el que la protagonista de la tira más famosa de Quino se pregunta "Y estum?" ante un cartel que reza "Errare humnun est". La obra tiene además una fuerte conexión con la ecología ya que servirá también como un depósito de pilas usadas que serán recolectadas semanalmente. Sobre la obra funcional con la que Filippo homenajea a Quino, que fue rellenada con pilas usadas y cuenta con un monitor que servirá para medir el grado de polución del planeta.

Si se evalúa lo realizado, ¿no deberíamos disfrutar de la evaluación? ¿Por qué tanto docentes como alumnos empalidecemos con sólo escuchar la palabra evaluación o sus sinónimos?

Estudios realizados con anterioridad con docentes y estudiantes ingresantes a la universidad[4], pudimos observar que en general, la experiencia de evaluación se vive con gran autoexigencia, ansiedad y miedo lo cual promueve una merma importante en el rendimiento académico de los estudiantes aun habiéndose preparado adecuadamente para la situación de examen.

Sin temor a equivocarnos creemos que todos, en mayor o menor medida, hemos sido marcados por la evaluación a lo largo de nuestras vidas. No nos gusta sentirnos evaluados quizás porque en la mayoría de los casos el error cometido, independientemente de su gravedad, fue castigado severamente y sin analizar el origen.

Entonces, si la evaluación castiga y "nadie aprende porque otro enseña, sino porque alguien quiere y puede aprender" (Bleger, citado por Viñar, 2005), ¿puede alguien querer aprender si sabe que tiene que ser castigado para lograrlo? (Hernández, 2014).

Rebeca Anijovich (2010; 2011) expresa que "las *buenas prácticas de evaluación* se basan, en informaciones que se recogen como evidencias y que permiten identificar dónde se encuentran los alumnos, qué caminos les permiten avanzar, qué necesitan y cómo están trabajando.(…) incluyen reflexiones de los docentes acerca de lo que sus alumnos aprenden o muestran dificultades para hacerlo, pero también de lo que ellos enseñan y cómo lo hacen, apelando a la idea de que cuando evalúan, reflexionan sobre la enseñanza. Se trata de evaluar no sólo para tomar decisiones acerca de la acreditación sino también para aprender, para seguir avanzando, para conocernos mejor como aprendices."

ERROR O PUNTO DE VISTA…

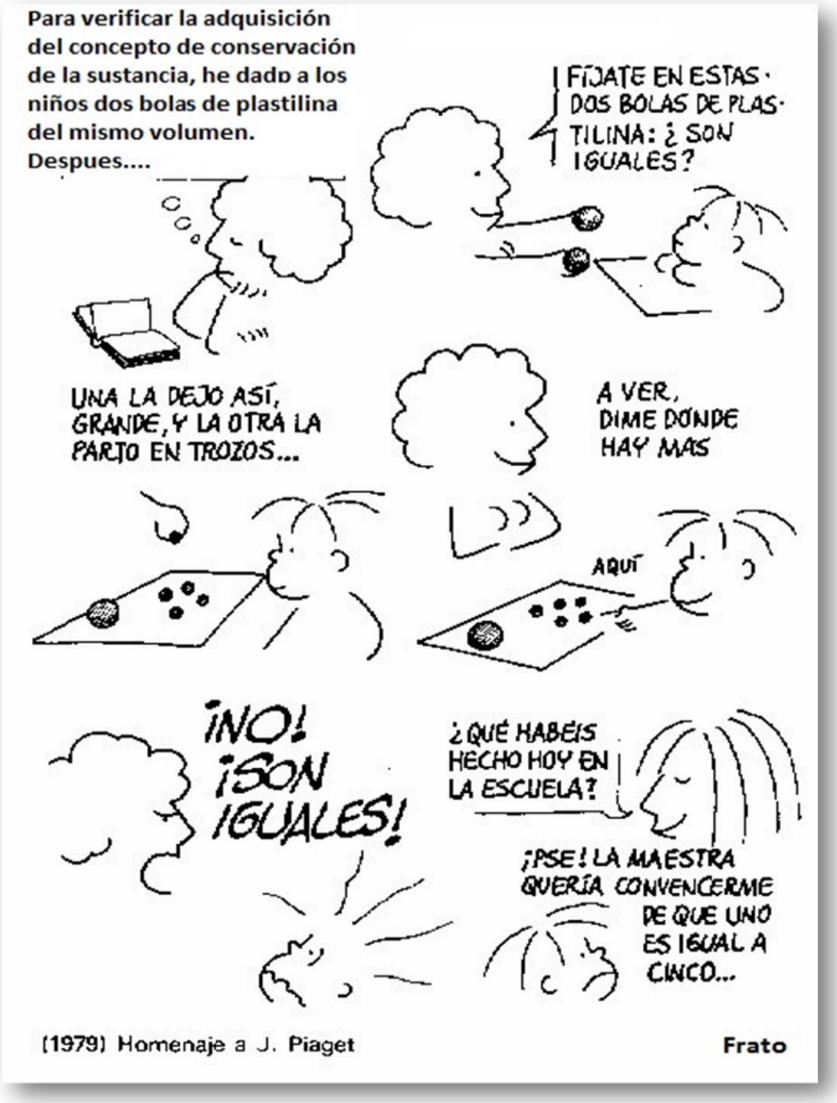
Bachelard (2000) expresa: "Me ha sorprendido siempre que los profesores de ciencias, en mayor medida, si cabe, que los otros, no comprendan que no se comprenda (...) No

[4] Hernández, S. A.; Moralejo, M. P. (2013). *Evaluación de los aprendizajes en química. apreciación de docentes y estudiantes ingresantes a la universidad.* En S. Hernández (comp.), XVI Reunión de Educadores en la Química (pp. 327-332). Bahía Blanca, Argentina: Universidad Nacional del Sur

Hernández, S. A.; Moralejo, M. P. (2013). *Examen, prueba, evaluación, parcial, final? ¿cómo vivencia el estudiante esta situación?* Ponencia Congreso. 1º Congreso Internacional de Educación (2º Congreso Nacional). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

han reflexionado sobre el hecho de que el adolescente llega a la clase de física con conocimientos empíricos ya constituidos: se trata, pues, no de adquirir una cultura experimental, sino más bien de cambiar de cultura experimental, de derribar los obstáculos ya acumulados por la vida cotidiana".

Francesco Tonucci[5], muestra maravillosamente a través de su viñeta en homenaje a Jean Piajet precisamente este "no comprender que no se comprenda". En muchas ocasiones los errores no son percibidos por los estudiantes, simplemente porque la inferencia acerca de lo observado puede ser diferente según quien la efectúe.



Briceño (2009) propone que la formación inicial del profesor debe basarse en una visión renovada de la educación científica que demanda un nuevo perfil de docente, capaz de tomar decisiones críticas frente a su relación con el saber a enseñar y respecto al aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Insta a reflexionar acerca del error/fracaso versus error/aprendizaje.

[5] Tonucci, F., & Gómez, T. G. (2008). *La maquinaria escolar*. Centro de Documentación Crítica.

PEDAGOGÍA DEL ÉXITO VS. DIDÁCTICA DEL ERROR

La Pedagogía del Éxito, desde su paradigma positivista entiende que el fracaso no solo desanima al estudiante, sino que perjudica su aprendizaje, por ello debemos favorecer el éxito provocando la respuesta correcta en la mayoría de las preguntas. El error es un obstáculo que debe evitarse; es un indicador del fracaso que impide el progreso. La eficacia es el denominador común y la programación docente debe garantizar el éxito. "La Didáctica Magna de Comenio, en 1632, ya planteaba la eficacia en la enseñanza-aprendizaje a través de los cuatro principios generales del método: la seguridad, la facilidad, la solidez y la rapidez". (De la Torre, 2004).
Por el contrario, la Didáctica del Error, desde su perspectiva constructivista asume al error como un elemento inseparable de la vida, que acompaña todas las actividades humanas y por ende al aprendizaje. El error es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido que permite valorar lo conseguido y apreciar lo que hace falta para seguir aprendiendo. El error y los problemas son fuentes de conocimiento. Crean tensión intelectual, curiosidad, inquietud por conocer la respuesta correcta. El error es condición para aprender y mejorar. Los alumnos utilizan sus errores para profundizar y enriquecer sus conocimientos. El error es un síntoma, un indicio que el docente debe saber aprovechar. El docente diagnostica a través de los errores. Del error, se aprende.

ENCUESTA A LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

La propuesta que se detalla a continuación fue realizada en el contexto de la clase de Didáctica Especial de la Disciplina Química y Didáctica Especial en Física, con estudiantes de Profesorado en Química y Profesorado en Física de la Universidad Nacional del Sur.[6]
Antes de comenzar a trabajar sobre el rol de los errores en el aprendizaje, se propone a los estudiantes traer respondido para la clase siguiente un cuestionario conformado por las siguientes cuatro preguntas abiertas: ¿Qué es para vos un error? ¿Por qué crees que se producen los errores? Como alumno, ¿cómo te sentís frente a un error propio? Como docente, ¿cómo crees que te sentirías frente a un error?
Para el procesamiento de la información se utilizaron herramientas de estadística descriptiva o análisis exploratorio de datos que permitieron evaluar las características principales de las respuestas a través de tablas, con el objetivo de poder apreciar los

[6] El estudio fue realizado en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) denominado "Enseñanza, aprendizaje y evaluación en Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad" que la autora dirige en la Universidad Nacional del Sur y cuya hipótesis de trabajo se orienta a la detección de debilidades y fortalezas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Química con vistas a repensar intervenciones que favorezcan la transición entre niveles educativos. Entre los objetivos de este proyecto se propone promover la investigación en los estudiantes de formación docente, incentivar la actitud crítica y observadora frente a la incorporación de nuevos conceptos y favorecer el desarrollo integral del estudiante en los diferentes ámbitos que constituyen su vida personal y su futuro laboral promoviendo el desempeño de habilidades y actitudes que contribuyan a la formación de recursos humanos.

datos como un todo e identificar sus características sobresalientes. Para el análisis de los resultados se buscaron patrones generales de respuesta.

¿CÓMO PERCIBEN EL ERROR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN?

En las tablas que se muestran a continuación, fueron plasmadas las opiniones vertidas por cada uno de los estudiantes encuestados, de acuerdo al cuestionario pautado.

Tabla 1. ¿Qué es para vos un error?	
Estudiante 1	*"Considero que un error es una equivocación o una idea falsa que uno posee sobre algo, sobre una persona o un concepto"*
Estudiante 2	*"Para mí un error es una idea, una expresión o un concepto que una persona considera correcta pero que en realidad no lo es"*
Estudiante 3	*"Para mí un error puede ser un error conceptual, cuando se tiene una idea o conocimiento incorporado que es equívoco. O también puede ser un error en una acción, como cuando se toma alguna decisión, por ejemplo, económica en una empresa y luego se nota que fue un error haber hecho eso"*
Estudiante 4	*"Es la transmisión o ejecución de un concepto equivocado"*
Estudiante 5	*"Para mí el error proviene de un concepto mal aprendido o enseñado. Cuando uno comete un error, creo que mayormente no es intencional. A veces son necesarios, ya que de ellos se aprende o se termina de completar un concepto. Son muy enriquecedores si uno los sabe utilizar de manera positiva.*
Estudiante 6	*"El error para la física, como para mí, es el grado de incerteza dado por un conjunto de factores. Connotación muy distinta a pensar el error como equivocación"*
Estudiante 7	*"Un error es la consecuencia no deseada a partir de una maniobra o acción realizada; aunque el hecho de que sea lo deseado no quiere decir que el resultado sea bueno o malo"*
Estudiante 8	*"Identifico como error al desajuste entre lo esperado y lo obtenido, una incoherencia entre los parámetros considerados y la consecuencia de su relación lógica. Ese desajuste puede originarse en el abordaje mismo de las variables elegidas para el análisis de un problema (por ser inadecuadas o insuficientes), en las relaciones establecidas entre ellas, en el procedimiento de obtención de conclusiones parciales…o en la elección del punto de partida a priori, considerando válida una pregunta que, sin embrago, no llevará a la respuesta esperada. En este sentido, el error obtenido es ya un señalamiento del error previo y actúa como herramienta orientadora. El error puede pensarse, entonces, como la consecuencia inevitable de cualquier proceso y el punto de partida de un nuevo planteo."*

Tabla 2. ¿Por qué crees que se producen los errores?	
Estudiante 1	*"Los errores se producen por falta de información o por falta de conocimiento. También se pueden ocasionar errores que son debidos a fallas humanas. Por ejemplo los errores que se producen en un laboratorio en mediciones y muchos de ellos son debidos a la falta de experiencia del operador"*
Estudiante 2	*"Los errores se producen cuando un concepto no fue comprendido correctamente o simplemente en el intento de responder a una pregunta o incógnita se intentó relacionar conocimientos previos pero no de manera correcta, por consiguiente se produjo un error en la respuesta"*
Estudiante 3	*"Un error se puede producir por una mala interpretación de algo leído, visto o escuchado, o también se puede generar al recibir una información de una persona que ya lo está transmitiendo con error"*
Estudiante 4	*"Los errores son producto de una mala enseñanza o de una mala interpretación de ella"*
Estudiante 5	*"Los errores se producen por tener conceptos o ideas previas mal aprehendidas"*
Estudiante 6	*"Los factores que intervienen en un proceso o idea pueden estar tanto equivocados, inacabados, como esencialmente distorsionados. Estos factores pueden ser modificados para que el error disminuya o desaparezca"*
Estudiante 7	*"-falta de planificación de las acciones; -falta de información sobre el tema en cuestión; - exceso de velocidad en acciones que pueden causar errores por falta de habilidades en dicha velocidad"*
Estudiante 8	*"Pienso que el error resulta de la yuxtaposición de un mundo externo (existente per se) con la visión subjetiva individual que construye la propia realidad. Ese error debería ser incentivado o recuperado, ya que evidencia diferentes abordajes y ayuda a ampliar la mirada (que no deja de ser, aun en el mejor de los casos, una percepción parcial del total) y permite analizar las estructuras de conocimiento arraigadas que condicionan dicha visión.* *Considero que, aun ante situaciones de negligencia, el error evidencia una situación, pone en foco, y eso lo transforma en una herramienta poderosa de aprendizaje activo, consciente y lúcido"*

Tabla 3. Como alumno, ¿cómo te sentís frente a un error propio?	
Estudiante 1	*"Cuando cometo un error como alumno me siento frustrada conmigo misma, pero a la vez siento que de éstos errores puedo rescatar algún aprendizaje. Ya que en esta etapa de alumno es cuando "se me permite", por decirlo de alguna manera, equivocarme para luego crecer y sacar una experiencia positiva de mis errores para no volver a cometerlos en el futuro"*
Estudiante 2	*"Como alumno, cuando cometo un error siento vergüenza y frustración ya que en ese momento logro darme cuenta que en realidad no comprendí el contenido y me expongo a una posible situación de burla por parte del docente o de mis compañeros"*
Estudiante 3	*"Como alumno, en la escuela cuando se comete un error al decir algo se siente vergüenza ya sea porque ocurrió delante de tus compañeros o en una exposición oral con la docente. Creo que un error escrito no genera tanto esa vergüenza. En cambio en la universidad te das cuenta que de esos errores se aprende y que nunca hay que quedarse con una duda, aunque no se pierda ese miedo al error cuando te están evaluando"*
Estudiante 4	*"Como alumno, frente a un error busco la fuente del mismo. Trato de no repetirlo. Siento enojo y frustración"*
Estudiante 5	*"Como alumna, cometer un error me genera impotencia, si es que me equivoqué en algo que sabía y por torpeza o de impulsiva no lo supe resolver. Y si es en algo que no sabía, siento que el error me sirve como alarma para saber que tengo que profundizar en el tema"*
Estudiante 6	*"Si se considera al error como incertidumbre, se pueden modificar los factores que intervienen en el error para solucionarlo. Si considero en mí el error como una equivocación, rara vez lo modifico, y la consternación depende de los valores que le adjudique a la situación"*
Estudiante 7	*"Dependiendo del tipo de error, si se supone que es algo que tendría que saber, me siento frustrad, como si hubiera fracasado a la hora de incorporar el saber que me lleve y no cometer el error. De lo contrario, puede ser hasta productivo"*
Estudiante 8	*"A pesar de considerarlo como una herramienta, no puedo aceptar y asumir los errores propios con madurez y tranquilidad. Cuanto mayor es mi inseguridad intelectual en el área en cuestión, mayor es mi sentimiento de frustración, enojo e, incluso, angustia. Tolerar la incertidumbre (que es inevitable) me resulta muy difícil, aún más porque, MUCHAS VECES, el error emergente evidencia una muy pobre estructura previa, una mecanización, una falta de comprensión profunda, que contrasta con mi convicción personal de lo que es el conocimiento, cómo aprender y cómo acercarme a descubrir contenidos"*

Tabla 4. Como docente, ¿cómo crees que te sentirías frente a un error?	
Estudiante 1	*"Cuando cometo un error como docente me siento expuesta ante el o los alumnos frente a los cuales estoy demostrando mi saber. Considero que cualquier docente puede cometer un error, ya que es una persona como cualquier otra, sin embargo al estar expuesto en una clase en donde se supone que el docente es quien debe transmitir uno o más saberes, creo que me sentiría un poco avergonzada. Igualmente creo que con la experiencia uno aprende de sus errores y se permite equivocarse y fallar de vez en cuando sí que esto tenga que ser una vergüenza".* *"Cuando un alumno comete un error, creo que depende si es sobre algún concepto que yo le enseñé o no. Ya que si es un error debido a algún saber que aprendió de mi parte, es mi responsabilidad que lo entienda y trataría de expirárselo de otra manera o con otros ejemplos. Del mismo modo haría si el error es debido a un concepto que yo no le enseñe, solo que creo que no me sentiría responsable por su equivocación".*
Estudiante 2	*"Como docente, frente a un error mío sentiría decepción e inseguridad ya que creo que los alumnos pensarían que no tengo los conocimientos necesarios para dar una clase, es decir, que no estoy capacitada para ser docente"* *"En el caso de que sea el alumno el que cometa el error siendo yo docente, creo que me serviría para darme cuenta que capaz no estoy explicando de manera clara los contenidos, lo que me llevaría a replantearme las estrategias que utilizo en clase"*
Estudiante 3	*"Yo aún no soy docente pero creo que si cometiera un error en alguna explicación, me generaría impotencia porque al ser el docente los alumnos esperan que sepas todo, que no tiene porqué ser así pero ese miedo al error se genera porque cuando los alumnos empiezan a notar que la docente también se equivoca o no sabe todo, le pierden un poco el respeto e imagen de autoridad que le tenían"* *"Si un alumno de mi clase cometiera un error, no me sentiría mal si es en el transcurso de una explicación y los trabajos porque el alumno está aprendiendo y es deber del docente explicarlo de otra manera para que lo entienda. Si ocurre en una evaluación que muchos alumnos tengan errores, sí me sentiría mal porque pudo haber ocurrido que no entiendan la manera de explicar que tiene uno"*
Estudiante 4	*"Como docente, si el error es propio, me siento muy apenada y trato de enmendarlo a la brevedad"* *"Si es un error ajeno a causa mía me siento frustrada. Si es un error no causado por mí, incentivo al alumno de forma de que corrija su error"*

Continuación Tabla 4. Como docente, ¿cómo crees que te sentirías frente a un error?	
Estudiante 5	*"Como docente, frente a un error propio, sentiría un poco de frustración"* *"…frente a un error del alumno, sentiría que hay algo que no estoy haciendo bien, que no estoy transmitiendo en forma clara los conocimiento, y definitivamente cambiaría la manera de explicar para su mejor interpretación"*
Estudiante 6	*"Es esencial evitar, antes de una clase, que haya algún error, por eso es necesario la planificación y las consideraciones de lo que pueda ocurrir en la clase. Si luego de analizar los factores, igual se produce el error, hay que solucionarlo lo antes posible para que no se maximice. Un error-equivocación del docente produce desorientación en los estudiantes y el resultado genera un gran malestar"*
Estudiante 7	*"Me pasaría lo mismo aunque aún más frustrado que en el primer caso. Por el mayor grado de responsabilidad que requiere estar cumpliendo el rol de profesor"*
Estudiante 8	*El error cometido en mi rol de docente…es uno de mis mayores miedos. En realidad, lo es cuando está asociado a una falla conceptual, no anecdótica o coyuntural…Generalmente, hago una autocrítica intensa (a veces, demasiado) frente a los alumnos. En una única ocasión, ante una confusión importante, permanecí "paralizada" un instante, con mucha incertidumbre y no pude corregirme. Dije que iba a desarrollar mejor el tema en la siguiente clase y continué con lo siguiente. La clase posterior, me sinceré y di una explicación completa…que quizás no fue lo que los alumnos realmente necesitaban.* *¿Cómo reacciono ante un error de un alumno?* *En general, busco la participación espontánea, la exteriorización de los conceptos, para evidenciar y recuperar los posibles errores.* *Una vez que un tema fue dado, que se ejercitó, se conversó, se expuso, la aparición de errores profundos, conceptuales, me frustra bastante. Siento que fallé completamente, que no hubo comunicación ni transferencia y no pude darme cuente en el momento adecuado. Al mismo tiempo, noto que, muchas veces, me quedo sin recursos didácticos ante esta imposibilidad*

A MODO DE CONCLUSIÓN

De las respuestas que los ocho estudiantes dieron respecto a la definición de error (Tabla 1), se desprende que en general no lo consideran presente en todos los procesos y acciones del sujeto como ente falible.

A la pregunta ¿Por qué crees que se producen los errores? (Tabla 2), la mayoría lo atribuyó a una mala enseñanza o a una mala interpretación de lo enseñado, debido a fallas humanas.

“Frustración”, “vergüenza”, “miedo a la burla”, “fracaso”, “impotencia”, “enojo”, fueron las sensaciones expresadas por los estudiantes respecto a la pregunta: Como alumno, ¿cómo te sentís frente a un error propio? (Tabla 3)

Al consultarlos sobre cómo se sentirían frente a un error, en su rol como docentes, (Tabla 4) respondieron haciendo una diferenciación considerando que el error fuera de ellos o de sus alumnos.

“Expuesta”, “avergonzada”, “frustrada”, “muy apenada”, “impotencia”, “perdería respeto e imagen de autoridad”, “un error-equivocación del docente produce desorientación en los estudiantes”, “gran malestar”, son algunas de las expresiones vertidas por los estudiantes en caso de haber cometido un error en su rol como docente.

Si fuera el alumno que comete el error siendo ellos docentes, manifestaron “no me sentiría responsable por su equivocación”, “creo que me serviría para darme cuenta que capaz no estoy explicando de manera clara los contenidos, lo que me llevaría a replantearme las estrategias que utilizo en clase”, “Si es un error ajeno a causa mía me siento frustrada. Si es un error no causado por mí, incentivo al alumno de forma de que corrija su error”

De las expresiones vertidas por los estudiantes puede verse que predomina en ellos una valoración negativa, de carácter sancionador frente al error, típica de una formación apoyada en la pedagogía del éxito.

Como formadora de formadores creo que es importante tomar conciencia de la necesidad de reflexionar sobre el error y rescatar su perspectiva constructivista, su potencial didáctico y creativo, asumiéndolo como un elemento inseparable de la vida, que acompaña todas las actividades humanas y es condición para aprender y mejorar.

El miedo, la inseguridad y la ansiedad puestos de manifiesto en las respuestas conduce a la necesidad de generar cambios, despenalizar el error y dejar de buscar o responder a la respuesta *correcta.* Necesitamos correrno*s* del paradigma del “evaluador poderoso” y pasar a un nuevo paradigma en que la evaluación contribuya a generar una inteligencia creativa, un pensamiento independiente, en definitiva, una *evaluación educativa formativa* (Celman, 2004; Álvarez Méndez, 2001).

"La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, crítica opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo." (Álvarez Méndez, 2001).

La efectividad de la retroalimentación realizada por docentes y estudiantes, útil para modificar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están implicadas depende de la calidad de la información recogida en la evaluación y de las acciones que se emprenden en consecuencia.

Como docentes no debemos olvidar que la coherencia es también fundamental a la hora de evaluar. Transformar la enseñanza sin transformar la evaluación es equívoco porque aquello que evaluemos será lo que los alumnos perciban como importante.

"No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable (…) afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar" (Álvarez Méndez, J. M., 2001)

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Resulta claro que, si realmente pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de destrezas superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R.; González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires, Aique.

Astolfi, J. (1999), "¿Qué estatus se da al error en la escuela?", en *El "error", un medio para enseñar*, Ángel Martínez Geldhoff (trad.), España, Díada (Investigación y enseñanza, 15), pp. 9-25

Bachelard, G. (2000) *La formación del espíritu científico.* 23°ed. Bs Aires: Siglo XXI

Briceño, E. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: una visión transdisciplina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* 14, 9-28.

Celman, S. (2004). "Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación." Ponencia presentada en las 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. UNS.

De la Torre, S. (2004) *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Furió, C. y Ortiz, E. (1983) Persistencia de errores conceptuales en el estudio del equilibrio químico. *En: Enseñanza de las Ciencias*. 1(1), 15-20.

Hernández, Sandra A. (2014). "La didáctica al rescate de la química, una disciplina en problemas" En *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específica s- Estrategias de enseñanza - Ambientes de aprendizaje.* Ana María Malet & Elda Monetti (compiladoras) Capítulo 13. Tomo 4. 1ª ed. Editorial: Noveduc y ediUNS.

Hernández, S. A.; Moralejo, M. P. (2013). *Evaluación de los aprendizajes en química. Apreciación de docentes y estudiantes ingresantes a la universidad.* En S.

Hernández (comp.), XVI Reunión de Educadores en la Química (pp. 327-332). Bahía Blanca, Argentina: Universidad Nacional del Sur

Hernández, S. A.; Moralejo, M. P. (2013). *Examen, prueba, evaluación, parcial, final, ¿cómo vivencia el estudiante esta situación?* Ponencia Congreso. 1º Congreso Internacional de Educación (2º Congreso Nacional). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

Tonucci, F., & Gómez, T. G. (2008). *La maquinaria escolar*. Centro de Documentación Crítica.

Viñar, M. (2003). "Genealogías y tradiciones en el quehacer universitario". Prólogo a: Gatti, E.-Kachinovsky, A.: Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria. Montevideo: Psicolibros-Waslala, 2005.

“FACTORES QUE INTERVIENEN EL PROCESO CREATIVO DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS MEXICANOS”

Eje temático:
3. Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día.

Autoras:
Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez González
Dr. Jaime Alí Hernández Rodríguez
Dra. Jacqueline López Covarrubias

Resumen

Desde tiempos antiguos el hombre no ha parado de transformar su entorno creando e innovando en distintas formas; el fenómeno de la creatividad no ha sido específicamente estudiado hasta mediados siglo XX cuando nace el termino, después de esto se empiezan a realizar estudios específicos sobre la misma y a la fecha al ser tan compleja sigue siendo un tema a investigar. Para los docentes la creatividad es una parte indispensable en su trabajo ya que es de gran ayuda para resolver las distintas problemáticas que surgen día a día, esto con el fin de lograr una educación de calidad y además incentivar la creatividad y la innovación en sus estudiantes por lo cual se planteó la interrogante: ¿En qué medida intervienen los procesos, la personalidad y las condiciones en el desarrollo de la creatividad? que desprendió las interrogantes secundarias ¿Qué habilidades desarrollan los estudiantes para ser más creativos? y ¿Cuáles son los elementos que actualmente manejan los estudiantes para ser creativos?. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, con un universo de 507 futuros docentes inscritos en el ciclo escolar 2012-2013, la población fue de 396 alumnos que cursaban Las licenciaturas en Educación Secundaria en las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Lengua Extranjera (Inglés) y Formación Cívica y Ética, de la modalidad escolarizada; la muestra estuvo representada por 100 estudiantes del primero al séptimo semestre de las distintas licenciaturas; el tipo de muestreo que se utilizó fue accidental al responder aquellos estudiantes que asistieron a clases el día de la aplicación. Los datos obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario con respuestas cerradas en una escala centesimal, fueron tratados estadísticamente con programa IBM STATISTICS con estadígrafos de medidas de tendencia central.

Resultados: Los resultados muestran que la motivación, el sentir agrado, deseo y emoción por lo que se hace junto con un ambiente confortable y libertad tanto de acción

como de expresión ayudan al desarrollo de la creatividad, factores como la inseguridad, los tabúes y la represión coartan el mismo. Elementos como conocer la información, la individualidad además de la experimentación favorecen la creatividad por lo cual se sugiere tomar elegir formas de trabajo donde se conjuguen estos elementos, habilidades y condiciones para tener un entorno de resolución de problemas creativo.

Conclusiones y sugerencias: Se responde la interrogante de investigación así como las preguntas de la misma y se logran los objetivos planteados; se sugiere seguir investigando en el tema y presentar propuestas de estrategias para favorecer el desarrollo de la creatividad en los docentes y estudiantes normalistas.

Introducción

La creatividad es una característica del ser humano y está relacionada directamente con la personalidad, la motivación, la inteligencia y el conocimiento; está vinculada a un proceso (el proceso creativo) que es generado desde el interior de la persona y se desarrolla según las condiciones que rodean al sujeto, incluyendo los sentimientos que se tienen a lo largo de dicho proceso.

Diversos investigadores han estudiado el fenómeno creativo desde distintas áreas del saber, entre ellos: filósofos, médicos, psicólogos, artistas, científicos, educadores, arquitectos e incluso religiosos.

Son pocos los antecedentes que existen en el clasicismo griego, así como los estudios de los clérigos medievales o los enciclopedistas de la ilustración, se puede decir que de la Edad Media hacia atrás se consideraba como una destreza que llevaba a la perfección al ser humano desde la perspectiva corporal y era una inspiración de carácter divino (era Dios por medio del hombre); de la Edad Media al siglo XIX ya no es Dios, ahora es el hombre con un toque divino; a finales del siglo XIX hasta los setentas ya no hay divinidad alguna, las personas creativas eran consideradas genios con potenciales intelectuales superiores al término medio.

Algunos antecedentes históricos del estudio de la creatividad son por ejemplo: A fines del siglo XIX, P. Broca (1892) cifraba la capacidad intelectual en el volumen del cerebro: a mayor volumen, mayor capacidad; Witner (1896) inició el diagnóstico psicológico (1897) en la universidad de Pensilvania, en Estados Unidos de América; Binet (1898) inició la medida del coeficiente intelectual; en la Universidad de Stanford, California, en 1911; en la década de 1930, Wallace estudió la creatividad aplicada a las actividades comerciales, llegó a establecer cuatro fases del proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y realización; Jean Piaget (1955) es el fundador de la teoría psicogenética de la inteligencia y tal vez el más influyente psicólogo de la época contemporánea en el campo de la psicología educativa y del aprendizaje, aunque no se dedicó específicamente al tema de la creatividad, fomentó el constructivismo, es decir, la necesidad de que el alumno inventara o reinventara el conocimiento en lugar de aprender de memoria conocimientos sin significado.

A mediados del siglo XX Guilford (1950) populariza en la década de los cincuenta el término de creatividad relacionándolo además, con el de la inteligencia: "Las múltiples

semejanzas entre los fenómenos conocidos como resolución de problemas y producción creativa hacen posible y deseable que ambos se consideren esencialmente el mismo tema". Separó la creatividad y la inteligencia como habilidades homólogas pero diferentes, planteó la distinción convergente-divergente y popularizó la palabra *creatividad*.

Kubie (1965) **sostiene que "El carácter único de la creatividad, es decir, la actitud para encontrar y juntar elementos nuevos depende del grado de libertad dado a las funciones preconscientes que se encuentran prisioneras de las fuerzas omnipresentes, concurrentes y opresivas: el consciente y el inconsciente".** Taylor (1970) profundiza en las dimensiones de la creatividad, especialmente en los niveles de profundidad que son cinco: expresivo, productivo, originalidad, renovador y supremo.

Torrance (1976), es tal vez el más grande investigador de la creatividad en la década los setentas. Estudia entre otras cosas el desarrollo de la creatividad en los niños, especialmente en ambientes educativos analizando las causas que reprimen la creatividad y las características del niño creativo. Llega a la conclusión de que estos pequeños son reprimidos por los maestros y los mismos compañeros de clase. A través de estudios longitudinales de 12 años de duración y aplicación de test a 392 alumnos de secundaria, logra demostrar que los niños creativos tienen más éxito en su vida profesional y mejores trabajos que los demás.

Lowenfield, (1981) siguiendo la línea de Torrance sugirió cuatro características: sensibilidad, variabilidad, movilidad y originalidad, que son capacidades personales y recomendó la práctica artística como potenciadora de la creatividad.

Desarrollo

Actualmente el ritmo de vida del hombre se ha acelerado debido en gran parte a los avances científico– tecnológicos que se han dado en las últimas décadas; se puede decir que en estos tiempos lo cotidiano es el cambio, pero el cambio es rápido y vertiginoso.

Esto genera la necesidad de estar actualizado para no correr el riesgo de quedar obsoleto o rezagado en el manejo de la tecnología de punta o el conocimiento de los nuevos escenarios de la información, más importante aún, es la necesidad de dar respuesta a los nuevos retos, con alternativas innovadoras que requieren de un hábil manejo de situaciones y problemas para esto se utiliza la creatividad.

Tomando en cuenta que los estudiantes de la Normal Superior del Estado de Coahuila están preparándose para ser formadores de adolescentes y tener la oportunidad de estar en contacto con sus alumnos en una etapa donde se tienen grandes oportunidades de desarrollar habilidades, es importante indagar que es lo que interviene en su proceso creativo para que una vez que se tengan los resultados fomentar acciones o promover cambios que ayuden en el desarrollo de la creatividad de los mismos; para que en un primer momento se favorezca el desarrollo de la creatividad en los futuros docentes de secundaria y en un segundo momento que estos ayuden a desarrollar la creatividad de sus estudiantes de secundaria.

El ser humano se puede habilitar para realizar actividades como pensar, razonar, analizar, tomar decisiones y transformar lo que está en su entorno para utilizarlo en la resolución de problemas, este acto de transformar lo convierte en un ser que crea y por lo tanto, en un ser creativo; es importante resaltar que la creatividad no se da en todas las personas por igual, más aún la misma persona puede tener momentos de lucidez creativa para luego pasar a una nulidad casi total, esto hace suponer que existen algunos elementos que desarrollan la creatividad y otros por el contrario la inhiben.

La investigación giró en torno a tres ejes; los procesos, la persona y las condiciones, a partir de las cuales se pretende entender cómo interviene la personalidad y la motivación en el proceso creativo, conocer si existe relación entre el proceso creativo y las condiciones que rodean al individuo y detectar cuáles habilidades promueven un mejor desempeño creativo en los alumnos. Para el futuro docente que se prepara en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila es importante tener claros los conceptos de creatividad para lograr un desempeño de calidad dentro de su trabajo como educador, más aun el hecho de que conozca qué elementos, condiciones y habilidades que ayudan al proceso creativo para poder aplicarlo con sus alumnos obteniendo un mejor desempeño escolar con técnicas innovadoras. Por lo anterior descrito se plantea la siguiente **interrogante de investigación** ¿En qué medida intervienen los procesos, la personalidad y las condiciones, en el desarrollo de la creatividad?

Objetivo general: Analizar en qué medida intervienen los procesos, la personalidad y las condiciones, en el desarrollo de la creatividad

Metodología

La caracterización de la investigación es cuantitativa y cualitativa ya que refiere de forma integrada. Por su orientación operacional es sincrónica por corresponder a un periodo temporal y por consecuencia se convierte también en transversal ya que solo analiza una parte del fenómeno. Por la forma ejecución es prospectiva por ser parte de la historia, proyecta una dimensión de futuro y maneja la probabilidad.
Los sujetos de esta investigación fueron estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE). El universo de aplicación de esta encuesta fue de 503 estudiantes inscritos en la ENSE, la población fue de 396 futuros docentes que cursaban en la modalidad escolarizada y la muestra fueron 100 estudiantes con edades entre 17 a 47 años con una media de 23, fueron 68 mujeres y 32 hombres todos ellos en las especialidades de español, matemáticas, formación cívica y ética e inglés; la mayoría de los encuestados fue de segundo semestre con un 65% (n=65) de la muestra y la misma indica tener un ingreso económico medio.

En cuanto a la procedencia de los estudiantes el 37% (n=37) es foráneo donde la mayoría son del estado de Coahuila para después tener casos de Nuevo León, Michoacán y Texas; el 63% (n=63) restante son de Saltillo, Coahuila. Dentro de la muestra el 20% (n=20) ya trabaja en el sistema educativo de los cuales 14 se desempeñan como docentes, cinco como administrativos y uno manual.

El tipo de muestreo que se utilizo fue accidental ya que los sujetos que respondieron fueron aquellos que fueron a clase el día de la aplicación del instrumento.
Esta investigación se realizó en las aulas de la Escuela Normal Superior del Estado en Saltillo Coahuila México, con los alumnos que cursan los semestres 2°, 4°, 6° en horario de clases.

El instrumento se organizó en tres ejes básicos: los procesos, la personalidad, y las condiciones. Los procesos se subdividen en: las habilidades del pensamiento, y el proceso. La personalidad se subdivide en: personalidad, las habilidades del Individuo, y la motivación. Las condiciones se dividen en: las condiciones, y las herramientas

Se trabajó con siete variables maestras y 118 variables simples, estas se miden en una escala centesimal por considerar que los sujetos investigados están capacitados para ello, además de ser una escala más fina y precisa para obtener información, así mismo cuenta con 10 variables signa líticas de las cuales ocho se miden nominalmente y dos ordinalmente.

Resultados más sobresalientes

En cuanto a la variable motivación se nota una media de 89.82 lo que nos dice que la muestra le da una importancia mayor a la motivación que a cualquiera de las demás variables maestras, al tener una desviación estándar de 16.856 indica que la dispersión de los datos es corta concentrándose la mayoría de las respuestas hacia la derecha de la gráfica, provocando una curva leptocurtica.

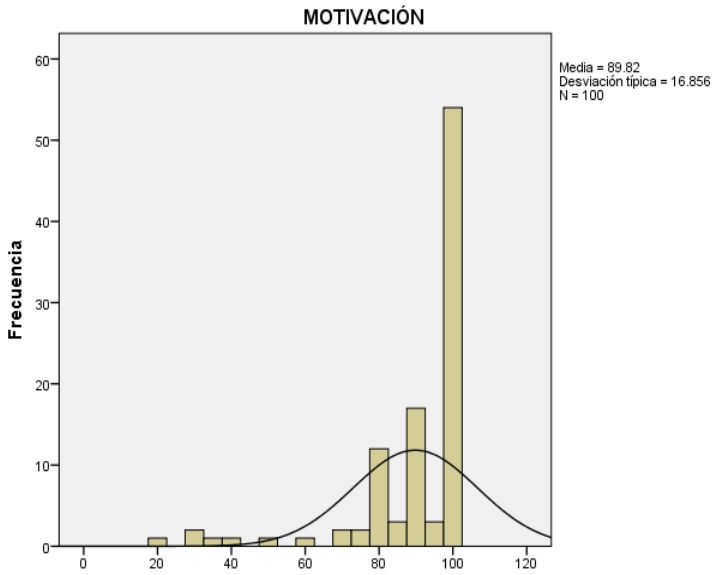


Ilustración 1. Motivación

La variable condiciones en cambio nos muestra la media con el valor más bajo de todas las variables maestras en 68.91, marcando que los respondientes le dan menor importancia a las condiciones que a cualquiera de las demás variables que se presentaron. La desviación típica de 25.990 se produce dado a que los valores de respuesta se concentraron en tres grupos, uno en los valores iniciales, el segundo dejando una brecha para situarse en los valores centrales de la escala y por ultimo separado del segundo el tercer grupo que se carga hacia los valores máximos de la escala; se observa que el segundo y tercer grupo tienen mayor carga lo que se traduce en un desliz de la media hacia los valores más altos aunque se tenga un grupo en los valores mínimos.

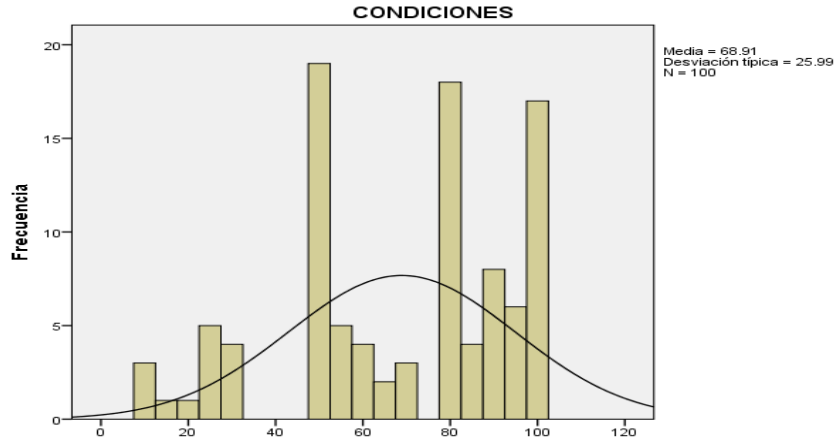


Ilustración 2. Condiciones

La variable herramientas se presenta una media de 75.49 los que nos indica relevancia de esta variable pero a su vez un grupo de la muestra subestima a la misma. La mayor parte de los valores lleva una tendencia de máximos como lo muestra la gráfica, nuevamente observamos tres grupos a lo largo de la escala pero en este caso los dos grupos cercanos a los valores mínimos y medios de la escala son pequeños.

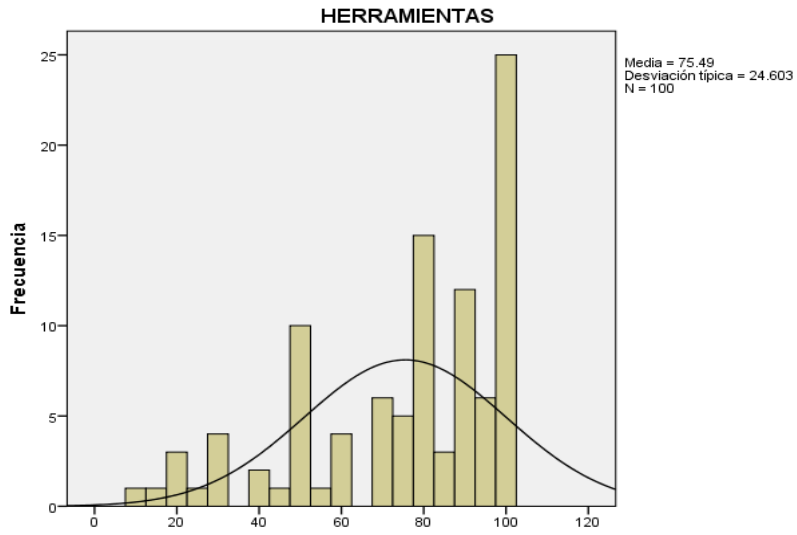


Ilustración 3. Herramientas

La personalidad muestra una fuerte tendencia a los valores máximos de la escala situando su media en 78.87, con una desviación típica de 25.122 denota que se arrastra la curva a los valores mínimos pero con un nivel de respuestas bajo.

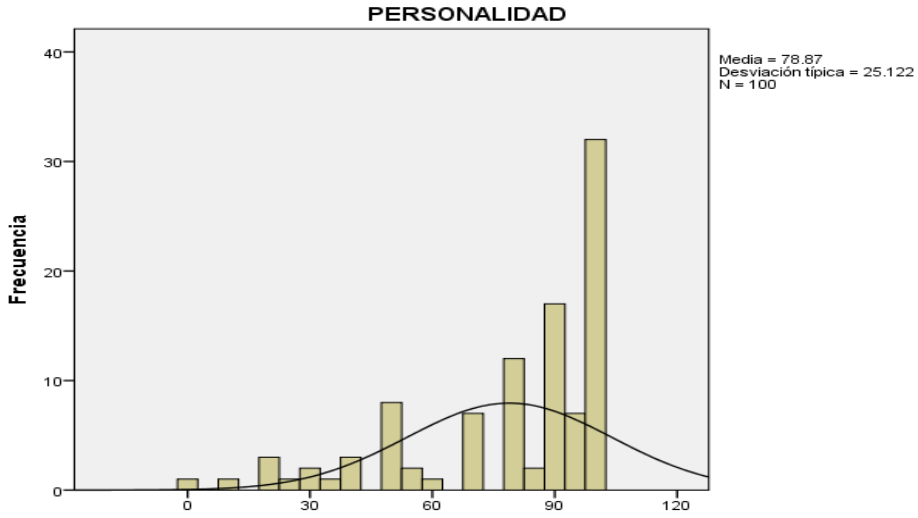


Ilustración 4. Personalidad

En habilidades del pensamiento podemos notar una media de 84.73, después de la motivación esta es la variable con mayor número de respuestas que se aproxima a los valores máximos. Con una desviación de 19.272

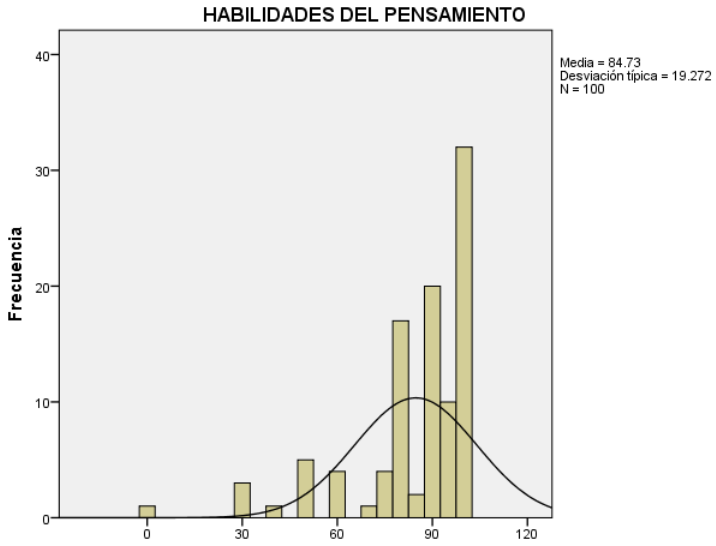


Ilustración 5. Habilidades del Pensamiento

A diferencia de las habilidades del pensamiento, las habilidades del individuo tiene una media menor con 82.77, por ello podemos inferir que se le presta mayor atención a las habilidades del pensamiento pero solo por un poco. La desviación también es muy corta pero la variación de resultados provoca un ligero estiramiento de la curva

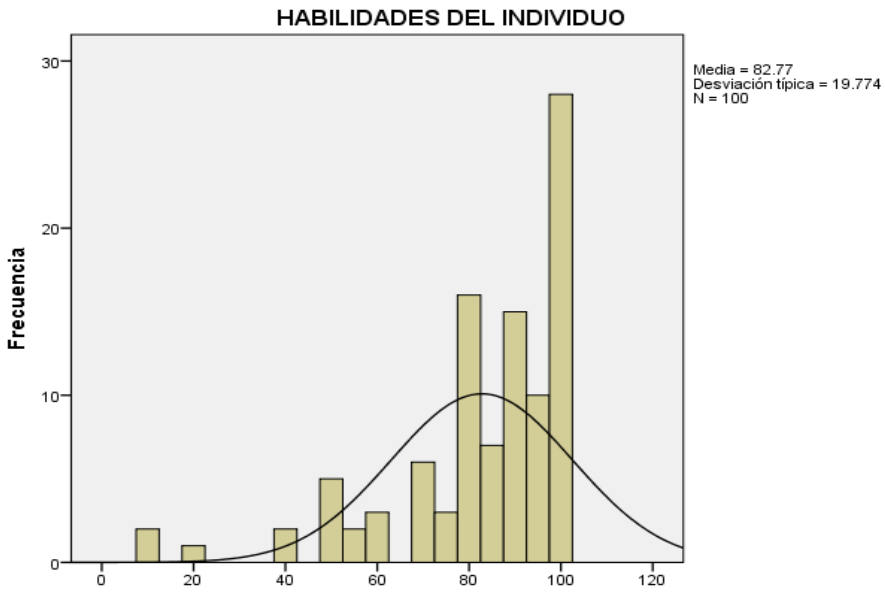


Ilustración 6. Habilidades del Individuo

El proceso por otro lado queda en término medio dentro de las variables maestras; con una media de 71.37 que si bien muestra una tendencia hacia los valores máximos se nota una varianza de 719.609; esto nos da una explicación de por qué aunque la media sea relativamente alta las respuestas se ven dispersas en la escala

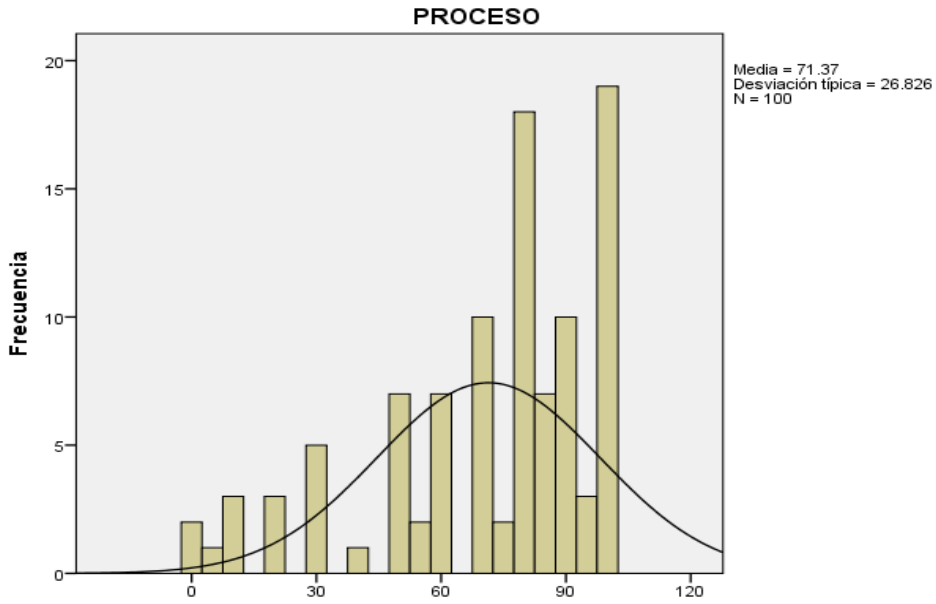


Ilustración 7. Proceso

Conclusiones

El eje que más interviene en el desarrollo de la creatividad es el de la personalidad que a su vez está dividido en: personalidad, habilidades del individuo y motivación; siendo

esta última la que carga con un mayor peso de las tres. En los ítems de la motivación destacan sentir emoción y deseo de hacer algo junto con la diversión mientras que la crítica, la flojera y la vergüenza son factores que coartan al desarrollo de la creatividad. En cuanto a la personalidad se refiere el ser una persona activa y tener la mente abierta aportan al desarrollo de la creatividad, en cambio el ser inseguro no ayuda al mismo; por otro lado el ser muy orgulloso tiene una variación de resultados por lo que podemos inferir que no a todos les ayuda el ser orgulloso para aumentar su creatividad. Las habilidades del individuo intervienen en menor grado que la motivación y la personalidad, un factor importante dentro de las habilidades fue el ser persistente ligeramente por encima de ser curioso. Los procesos junto con las condiciones tienen una menor intervención pero no son despreciables; el tener un ambiente confortable, libertad de acción y metas fijas ayudan al proceso creativo no así los tabúes ya sea de la religión o de la sociedad, a la mayoría de la población el hecho de que le pongan restricciones le inhibe la creatividad pero a una cuarta parte de la misma este hecho le favorece. El buscar soluciones, analizar el problema y tener autocritica fueron de impacto en cuanto a el proceso, trabajar desorganizado y hacer las cosas de rutina ayudan en muy poco al desarrollo de la creatividad.

Fuentes de información

De la Torre Bujones, G., & Rodríguez Herrero, P. (2009). Autorealización, creatividad y formación de profesores. *Educación y Futuro*, 71-88.

Elisondo , R. C., Donolo, D. S., & Rinaudo, M. C. (2012). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-16.

Elisondo, R., Danolo, D., & Rinaudo, M. C. (2012). Docentes inesperdos y creatividad, experiencias en contextos de educación superior. *Docencia y Creatividad*, 103-114.

Iriarte Diazgranados, F., Núñez, R., Gallego, J. M., & Suárez González, J. R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el caribe*, 85-109.

Martínez Suárez, E. M., & González Fontao, M. d. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 101-114.

Menchén Bellón, F. (2009). El maestro creativo, nuevas competencias. *Tendencias pedagógicas*, 279-289.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas.* Barcelona: Grijalbo.

Tejada Romero, P. L. (2012). Creatividad y motivación en el contexto universitario: propuestas a partir de experiencias en la didáctica de la plástica. En J. M. GARCÍA RAMÍREZ, P. J. GARCÍA SEMPERE, & M. FIORINI, *Docencia Universitaria y Creatividad* (págs. 363-370). Granada: Editorial Universidad de Granada.

GENERACIÓN DE COMPETENCIAS EN ACTORES TURÍSTICOS.

Eje temático 2: Calidad y curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

L.A.E.T. Gabriel Alberto Aviña Solares[1]
Escuela Superior de Turismo – Instituto Politécnico Nacional

M. en D.C.D. Cristina Isabel Méndez Ravina [2]
Área Central – Instituto Politécnico Nacional

M.A.O. Lilián Marisa Méndez Ravina[3]
Escuela Superior de Turismo – Instituto Politécnico Nacional

L.M. Karla Ioshara Salinas Solares[4]
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

La presente investigación es un estudio que tiene como objetivo comprender y determinar las competencias que tienen los diferentes actores turísticos dentro del municipio de Tezontepec de Aldama, en el estado de Hidalgo, México.

Al ser un municipio con baja intensidad turística pero con gran potencial debido a sus atractivos turísticos, se buscó el grado de capacitación que tienen personas que son piezas fundamentales en la toma de decisiones de la actividad turística, como son: presidente municipal y el síndico de turismo municipal, los empresarios dueños o gerentes de empresas relacionadas a alojamiento, alimentos y bebidas, servicios de recreación y personal que labora en dichos organismos, cuyo trabajo es dar servicio al cliente, en este caso al turista.

La investigación se realizó bajo una perspectiva exploratoria, que da bases al desarrollo de las competencias en los actores turísticos y la medición de estas en los elementos seleccionados. Además, se determinó bajo un diseño transversal implicando recolección de información bajo un instrumento cuantitativo como son cuestionarios y otro cualitativo como es una guía de observación dentro de las empresas seleccionadas, todo mediante una muestra finita. La aplicación de los instrumentos se dio en distintas épocas del año (temporada alta y baja), para determinar el desarrollo de las competencias de los actores turísticos.

Palabras clave: competencias, actores turísticos, competitividad, servicio al cliente.

[1] gabrielsolares@outlook.com
Escuela Superior de Turismo - Instituto Politécnico Nacional, México.
[2] cmendezravina@gmail.com
Área Central - Instituto Politécnico Nacional, México
[3] mendezravina@gmail.com
Escuela Superior de Turismo – Instituto Politécnico Nacional
[4] karla_gioye@hotmail.com
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

El turismo promueve la identificación e integración, solidifica las tradiciones y la herencia cultural, concientiza sobre el medio ambiente y es también un sector de gran importancia para el desarrollo económico y social en cualquier parte del mundo, en "México no es la excepción, ya que debido a su importancia es el generador del 8.7% del producto interno bruto (PIB)" (INEGI I. N., 2015) y además está considerado dentro de políticas públicas como son los ejes de acción y las directrices del Plan Nacional de Desarrollo.

Para que el turismo contribuya a una región de manera adecuada es necesaria la intervención de actores sociales que sean capaces de tomar decisiones correctas para coadyuvar a la mejora de la infraestructura turística, servicio al cliente y, en puestos más elevados, la propuesta de mejores políticas para el desarrollo de la actividad, así como proporcionar productos y servicios de calidad para satisfacer la necesidad de los turistas y los pobladores.

Sin embargo, existen diversas regiones o comunidades que cuentan con atractivos con potencial turístico empero las instituciones públicas encargadas de la gestión de este sector, así como la sociedad civil y sectores privados desconocen los beneficios económicos, sociales y ambientales que aporta el turismo como actividad y en gran medida no cuentan con las competencias necesarias para poder otorgar servicios de calidad a los turistas, así como la toma de decisiones a gran nivel para la gestión y correcta aplicación del turismo en el territorio, dejando de lado a los destinos en desventaja en comparación con otros.

Situando este caso en un contexto regional dentro del estado de Hidalgo existen municipios o comunidades que no han aprovechado su patrimonio y no se han beneficiado de él, tal es el caso de Tezontepec de Aldama, cuya actividad económica principal es la agricultura, sin embargo cuenta con recursos tanto naturales como culturales que no se están utilizando, y la poca actividad turística existente se ha visto opacada debido a la falta de aptitudes de los actores turísticos y el servicio al cliente. Colocando al municipio en desventaja con otros de la zona que cuentan con atractivos y servicios muy similares.

Actores turísticos

Hoy en día las ventajas competitivas de una empresa y visto desde un punto de vista más amplio, de un destino, se basan principalmente en que tan innovadores pueden resultar en sus procesos de producción, administración, ventas, en la relación que tiene con otras industrias, instituciones, con otras administraciones locales y en el fortalecimiento de sus competencias.

La manera de fortalecer lazos y crear redes de trabajo y alianzas comerciales, así como fomentar la competencia sana, la cooperación y el intercambio de información tienen como resultado un contexto innovador que es benéfico para cualquier asociación o

institución, ya que se adaptan a los cambios económicos y sociales, así como los nuevos hábitos de consumo y las tendencias que están surgiendo a partir de las nuevas necesidades de la población y las nuevas generaciones.

El estudio de la experiencia desde el punto de vista de los actores que influyen en la creación de esta, es un enfoque integral constituido por las ideas de estos entes sociales, en cuanto al conocimiento acumulado en ellos y sus emociones, como base para la perspectiva tecnológica y la toma de decisiones eficaces en el sector turismo.

Este tema ha sido escasamente abordado en la visión y expectativas de actores turísticos, así se permitirá la construcción de un escenario integrado que propicie la toma de decisiones objetivas y eficaces en las distintas dimensiones de la actividad turística. Los cambios continuos en el entorno y dentro de los destinos turísticos, promueven la necesidad de mejorar el proceso de toma de decisiones, por lo que es necesario el refinamiento continuo de la información que llega a los entes decisores (Rafael, Armando, Yanitsel, & Roberto, 2013).

Para abordar de manera real el tema de las relaciones entre los componentes del sistema turístico es necesario que se preste real atención a factores dinámicos de las relaciones entre los actores que son el fundamento del proceso productivo del turismo (Merinero Rodríguez & Zamora Acosta, 2009).

Murphy (1983) subrayó la importancia de la participación de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones y en la planificación turística de un territorio. El turismo suele ser un importante agente de transformación social, así ésta toma de decisiones debe estar fundamentada bajo competencias necesarias para que la transición se realice de manera positiva para todos los actores turísticos y el territorio.

En el presente estudio se incluirán como actores del sistema turístico aquellos que retoman Merinero Rodríguez y Zamora Acosta (2009) como son; administraciones, empresas de servicios turísticos, grupos de interés empresarial, grupos de interés sindical, agencias sociales locales, personas que poseen recursos turísticos y personas que generan opinión o influencia. Y para que sean considerados como un actor deben reunir 2 características, la primera una formal en el sentido en el que el agente pertenezca a alguno de los tipos descritos anteriormente y una funcional, que realice acciones directamente en el sistema turístico.

Constructivismo

Para comprender de mejor manera el desarrollo de competencias en actores turísticos se indaga en diversas teorías filosóficas y así, construir un cuerpo teórico sólido con relación a la variable en estudio y presentar un panorama general de esta teoría, haciendo énfasis en modelos de gestión para el mejoramiento del potencial humano.

El constructivismo es la resultante de la superación de la perspectiva antagónica entre las posición racionalista fundada por René Descartes, cuya postura afirma que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto (Cíntora, 2008) y la perspectiva empirista, de corte aristotélico; cuyo precepto está basado en que la experiencia es el elemento fundamental en la generación del conocimiento, al tiempo que sostiene la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial y crítica del individuo (Pérez, 2004).

René Descartes (1596-1650) surge como iniciador de las corrientes constructivistas modernas esencialmente por haber señalado las analogías existentes entre la técnica mecánica (al desarmar una máquina se comprende el montaje de sus partes, su estructura y funcionamiento) y la matematización (al descomponer una ecuación en sus factores, la inteligencia comprende también su composición, estructura y funcionamiento), de esta manera el “pienso, entonces existo” introduce la separación entre el mundo material y el mundo del pensamiento (Hollinshead, 2006).

Por otra parte Aznar (2009) considera al hombre como un ser vivo capaz de construir su propia realidad y, particularmente su propio conocimiento de la realidad.

Dentro de la teoría de la epistemología constructivista Piaget (2006) afirma que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve, y de esta manera estructura su mente. Así mismo, desde su visión Piaget afirma que el aprendizaje (que es inherente al conocimiento) es un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones y; al ser un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que esas personas externas, son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar (Parrat-Dayan, 2012).

Existe una corriente cognoscitiva, la cual plantea que lo más trascendental en el proceso de adquisición del aprendizaje es el desarrollo de habilidades y no de los contenidos. Este tipo de enseñanza debe focalizarse en fortalecer las capacidades de observar, clasificar, analizar, deducir y evaluar, fundamentado en el conocimiento científico, y así, una vez alcanzadas dichas aptitudes pueden ser aplicadas en cualquier tópico (Butti, 2010).

Por su parte, la corriente del constructivismo social o socioconstructivismo propone el desarrollo máximo multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz. El propósito de esta corriente se cumple cuando se considera al aprendizaje en el contexto de una sociedad, impulsado por un colectivo y unido al trabajo productivo, incentivando procesos de desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica en la formación de las nuevas generaciones (Fernández, 2009). Los socio-constructivistas; cuyos principales exponentes son Bruner y Vygotsky, sostienen que la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre sujeto y ambiente facilita el surgimiento

de nuevos rasgos o caracteres, esto implica que se genere una relación recíproca, compleja y no-lineal entre el individuo y el contexto (Camargo & Hederich, 2010).

El estudio de los principales postulados y exponentes constructivistas intrínsecamente conduce a echar un vistazo al pasado y entender que la opción constructivista surge tras un proceso de cambios en la interpretación de los procesos psicológicos de los que derivan los procesos de enseñanza y aprendizaje, mismos que responden a las tres metáforas clásicas del aprendizaje (Mayer, 1992); el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados.

Hasta este punto se ha esbozado la parte medular del enfoque constructivista desde la epistemología, su función psicológica y su función pedagógica, lo que conduce a establecer una relación pragmática de la utilidad del estudio de este paradigma para el presente proyecto de investigación. Brevemente cabe comentar que la rapidez en los cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos son grandes desafíos para el mundo moderno y tanto los individuos, como las comunidades, las organizaciones de trabajo y las naciones reconocen, cada vez más frecuentemente, que su bienestar futuro depende, en gran parte, del logro de competencias y no tanto de la simple adquisición de conocimientos.

Competencias

Diversos autores concuerdan con el hecho de que el concepto de competencia fue planteado por primero en la lingüística por Noam Chomsky en 1965 (Torrado, 1999) en su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística (Chomsky, 1970), la cual da cuenta de la manera en que los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

La tesis central de Chomsky es: los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística (Chomsky, 1970). Lo cual significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo (Tobón, 2010).

Chomsky realiza una crítica a las visiones empiristas del lenguaje, las cuales sostienen que éste es repetición de memoria. En contra de esto, propone la competencia lingüística como una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación.

De manera más específica, la competencia es la capacidad del hablante – oyente ideal para operar la lingüística. Por ello, puede entenderse como un marco de acción abstracto, general e ideal que permite comprender los casos particulares. En otras palabras: la competencia es el conocimiento que el hablante – oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones (Bustamante, 2003).

El aporte de Chomsky fue complementado por Dell Hymes (1927-2009) quien situó la competencia en un plano más allá de la lingüística, estableciendo el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1980), con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. A diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable; por el contrario, tiene en consideración los contextos donde se da la interacción. En resumen, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros entendiendo y haciéndose entender.

En el ámbito laboral, como lo describe Tobón (2009), ha tenido un cambio sustancial al pasar del modelo económico fordista – taylorista de producción, al modelo económico de la tecno – globalización, la economía informacional y la des-regulación de los mercados. Esto ha llevado a las empresas al requerimiento de prepararse para un estado continuo de competencia en lo local, lo regional y lo global. En este nuevo paradigma de gestión empresariales esencial que se lleven a cabo procesos de capacitación para que los obreros y empleados incrementen sus competencias (CEPAL - UNESCO, 1992).

Teniendo como base este constructo teórico, se puede profundizar en el punto medular de la investigación, que es referente a las competencias en el sector turístico, así es menester mencionar que en la actualidad el turismo es una de las principales actividades económicas más importantes a nivel mundial, generando empleos e ingresos.

Para lograr que un turista regrese al destino se debe maximizar la satisfacción del turista y para que los hoteles, restaurantes, agencias de viajes y prestadores de servicios turísticos en general logren esto se necesita que la mano de obra empleada sea calificada. Sin embargo se ha considerado por años que el sector turismo sea de mano de obra de baja calificación, ahora frente al contexto de competitividad las empresas buscan profesionales cuyas competencias sean las adecuadas para poder resolver situaciones complejas, principalmente relacionadas con el servicio al cliente, y de esta manera atender las demandas existentes.

De acuerdo con Leme (citado en Alves, Marreiro das Changas, & Duarte de Araujo, 2012) competencia es el conjunto de CHA (conocimiento, habilidad y actitud). Así el conocimiento es considerado el saber, la habilidad es el saber hacer (competencias técnicas, que se aprenden) y las actitudes es el querer hacer (competencias de comportamiento).

Por otra parte la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2012) define a la competencia laboral, como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada. Una buena categorización de la competencia, que permite aproximarse mejor a las definiciones, es la que diferencia tres enfoques. El primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo la concentra en

atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores.

Los profesionales del turismo deben contar con las herramientas que les permitan dilucidar las nuevas competencias pretendidas. En Anafarta, Delia y Trigo (citado en Alves et al., 2012) mencionan diferentes competencias, coincidiendo en que el imperativo es estar actualizado y aplicar conceptos de sustentabilidad y uso de nuevas tecnologías; ser dinámico; dominio de lenguas extranjeras, ya que el turismo es un fenómeno internacional; y competencias relacionadas con las relaciones humanas como es la atención.

Otra parte fundamental que se ha suscitado en los últimos años y está enfocado principalmente a las empresas (aunque los destinos también pueden localizarse en esta clasificación) son las llamadas empresas éticas, socialmente responsables y ambientalmente responsables, que si bien los conceptos no son nuevos, en países como México no tienen mucho tiempo que se han visto involucrados dentro de las prácticas empresariales.

Se replantean competencias y responsabilidades de las empresas en un plano ético, implicando a éstas un rol trascendente en cuestiones técnicas y económicas, surgiendo así el concepto de responsabilidad ética como una nueva dimensión empresarial, siendo un compromiso voluntario de las empresas con la sociedad y su desarrollo. Así como la conservación del medio ambiente desde su composición social (Narváez, Fernández, & Revilla, 2009).

Competencias en servicio al cliente

El tipo, calidad y desempeño de las personas en funciones específicas dependen de sus competencias laborales que ha desarrollado en un momento determinado

El servicio al cliente es el resultado de un proceso en el que cada área conoce su función específica; en este sentido constituye un diseño que define las competencias especializadas que deben desempeñar los funcionarios de alto nivel, nivel medio y operativo, orientados y controlados por la administración.

El momento de la verdad, hace referencia a los momentos o situaciones específicas en los que el cliente requiere cubrir necesidad o lograr un propósito específico en los cuales el contacto y la interacción con un funcionario de la empresa es crítico y definitivo, son los instantes en el que el empleado debe de abordar uno o varios problemas a solucionar. Por una parte, atender a protocolos y las políticas organizacionales y de otra resolver de la mejor manera posible las solicitudes del cliente para lograr su satisfacción, lo que le demanda poner en escena sus competencias para atender efectivamente las demandas del cliente (Kotler, 1997).

Agudelo (1998) dice que las competencias no se dan en vacío, sino requieren de capacitación y práctica para lograr un nivel de madurez, de destrezas para atender los estándares establecidos y reconocidos dentro de los sectores productivos específicos, que las describen, las formulan, y las miden, atendiendo a los indicadores que un trabajador debe hacer evidentes en un desempeño dentro del contexto en que las labores ocurren.

En el sector turismo la calidad en el servicio brindado hacia los clientes el elemento que da un valor añadido y factor diferenciador. El sentido de servicio que acompaña al producto requiere del desarrollo de mejores competencias especializadas por parte de los empleados o funcionarios encargados de las actividades vinculadas a la cadena del servicio (Botía Sanabria & Orozco, 2012).

En este orden de ideas, las competencias laborales en servicio al cliente se deben de entender como una estrategia en la que todas las áreas están directa o indirectamente comprometidos con los cliente; ello se facilita si todos y cada uno de los procesos se enfocan al logro de los resultados misionales y a que las personas que conforman la organización interioricen una vocación legítima hacia el servicio al cliente y se comprometan directamente con los resultados de la empresa (Cabarcos, 2006).

Estas competencias deben de ser parte de la formación de los actores turísticos, en todos los niveles jerárquicos, de esta forma las experiencias generadas serán de mayor provecho para todas las personas que se involucran en el sector, y así los destinos tendrán un mayor nivel de competitividad regional.

Metodología

Según Kerlinger (2002) el diseño de la investigación constituye el plan y la estructura de la investigación, y se usa para obtener respuestas a las preguntas de investigación, estableciendo un marco de referencia para el estudio de las relaciones entre variables, indicando qué observaciones hacer, cómo hacerlas y cómo realizar las representaciones cuantitativas de las observaciones.

En general los diseños de investigaciones son clasificados como exploratorios o concluyentes. El presente estudio es considerado como una investigación con perspectiva exploratoria, ya que según Malhotra (2008) su objetivo principal es proporcionar información y comprensión del problema que enfrenta el investigador. En esta etapa la información requerida solo está vagamente definida y el proceso de investigación es flexible.

Se realizó una etapa exploratoria de la situación de las variables en estudio y una metodología mixta para la valoración cuantitativa y cualitativa de los aspectos de cooperación y valor agregado a la actividad turística.

Se realizó un conteo de las empresas turísticas en la localidad, posteriormente mediante un dispositivo de geolocalización se tomaron puntos de referencia para pasarlos a un sistema de información geográfica y referenciarlo, de esta manera conocer su ubicación espacial.

Así mismo se realizó una etapa de exploración sin mencionar a los prestadores de servicios turísticos la identidad del investigador, para determinar mediante una guía de observación y medición cualitativa sus competencias laborales.

Posteriormente se realizaron dos cuestionarios, uno dirigido a las personas encargadas de la gestión municipal del turismo y otro a las personas que directamente se relacionan con el turista, para medir su nivel de capacitación y competencias.

Con información obtenida de la Secretaría de Economía (2016) se conoce que la cantidad total de empresas establecidas en Tezontepec son de 61, éstas difieren en cuanto a su giro empresarial. En virtud de esto y mediante un censo que se realizó recorriendo el municipio, buscando empresas y recursos turísticos se determinaron un total de 19 empresas relacionadas con los servicios turísticos.

Las 19 empresas seleccionadas fueron derivadas de la experiencia del investigador por parte de su formación profesional y la información obtenida del marco teórico. Dado que son pocas empresas las que se incluyeron para conocer sus principales características se realizó una guía de observación para determinar su situación.

La población de visitantes del municipio se determinó por información expedida por el Secretario General de Tezontepec quien comentó que en el año 2015 la cantidad de visitantes en el municipio fueron de 41,000 personas aproximadamente.

Variables

Tabla 1.
Variables de estudio

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Generación de Competencias	Capacidad de generar y mantener una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones aplicables a la administración	Capacidad de generar y mantener atributos necesarios para la solución de problemas de contexto combinando conocimientos, actitudes, valores y habilidades. Para esta investigación se determinarán las competencias específicas para los diversos actores turísticos de un municipio específico.

	turística. Adaptada de Tobón, (2010).	
Actores Turísticos	Son administraciones, empresas de servicios turísticos, grupos de interés empresarial, grupos de interés sindical, agencias sociales locales, personas que poseen recursos turísticos y personas que generan opinión o influencia. Y para que sean considerados como un actor deben reunir 2 características, la primera una formal en el sentido en el que el agente pertenezca a alguno de los tipos descritos anteriormente y una funcional, que realice acciones directamente en el sistema turístico (Rodríguez y Zamora, 2009).	Para la presente investigación se consideran actores turísticos a todas aquellas personas, grupos sociales y /o empresas que se involucran en la gestión y desarrollo turístico, así como prestadores de servicios de recreación, hospedaje, transportación y de alimentos y bebidas, es decir aquellos que forman parte del sistema turístico.

Conclusiones

En un primer acercamiento se dan las bases teóricas que fundamentan las variables de estudio, así como un marco general de la situación de la situación del municipio, también se indaga en la metodología que se usará para la presente investigación.

El eje conductor radica en el desarrollo de competencias para los actores turísticos en un entorno de rápidos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos, los cuales representan grandes desafíos para el mundo moderno; es por eso que actualmente cada vez más individuos, comunidades, organizaciones y naciones reconocen que el bienestar futuro depende del logro en la generación de competencias y no tanto de la sola adquisición de conocimientos sin la capacidad de poder procesarlos, clasificarlos y utilizarlos en procesos de mejora continua.

La generación de competencias supone el estudio de diversos enfoques, corrientes y modelos, todos válidos en una diversidad de contextos y situaciones, de este modo, el hacer una revisión exhaustiva de la literatura existente del tema, identificar las variables de estudio, diseñar un instrumento que facilite la recolección de datos para su tratamiento e interpretación, para posteriormente analizar dichos datos, contrastarlos

con la realidad, el contexto y generar una propuesta de solución a la problemática planteada, significa un reto.

Los hallazgos generados en la primera visita a las diversas empresas de turísticas, dieron como resultado en cuanto a las competencias que se detectaron como necesidades de capacitación, fueron:

- Los empleados carecen de conocimiento acerca de conceptos turísticos en la resolución de problemas de contexto de la actividad turística propia de las empresas.
- Carencia de un plan o manual de trabajo.
- Dificultad en el acceso para personas con capacidades diferentes.
- Falta de señalética dentro de los establecimientos.
- Carencia de certificaciones en las empresas.
- Poca o nula capacitación de los trabajadores.

Por parte, se aplicó un instrumento para conocer el grado de conocimiento del director de turismo municipal, a lo cual se determinó que las competencias que requiere son las siguientes:

- Aplicar los conceptos turísticos en la resolución de problemas de contexto de la actividad turística propia del municipio.
- Elaborar un listado de las actividades más relevantes como director de turismo municipal ante los diferentes actores (población, empresarios y administración pública) de su municipio.
- Diseñar un plan de desarrollo turístico municipal considerando los objetivos, el diagnóstico, la estrategia y el plan de acción acorde con las necesidades de su municipio.
- Ejemplificar los elementos de la Cultura Turística entre los actores turísticos de su municipio de acuerdo con las definiciones de la SECTUR Federal.
- Coordinar al equipo de trabajo en el desarrollo del Inventario Turístico Municipal con base en los lineamientos técnicos establecidos por la SECTUR Federal.
- Elaborar un documento técnico estableciendo el perfil de la demanda turística del municipio gestionando al personal y los recursos necesarios para tal fin.
- Generar el Programa de Actividades Turísticas junto con el equipo de trabajo, identificando los requisitos básicos, las acciones a realizar y las prioridades de dichas acciones.
- Diseñar una lista detallada de las funciones del Director de Turismo Municipal, tomando como base las atribuciones legales contenidas en la Ley General de Turismo, así como las Leyes y Reglamentos Estatales y Municipales.
- Elaborar una lista de cotejo para evaluar los avances del Programa de Actividades Turísticas.

Bibliografía

Agudelo, S. (1998). OIT. Obtenido de OIT: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel13.pdf

Alves, T. T., Marreiro das Changas, M., & Duarte de Araujo, M. A. (2012). Competencias y habilidades necesarias de los gestores de hoteles de lujo y super lujo. Un estudio de caso en el Polo Turístcio Via Costeira, Natal, Brasil. Estudios y Perspectivas en Turismo, 21, 604–620.

Aznar, P., Cánovas, P., Artemio, F., Antonio, G., & Pedro, G. (2009). Constructivismo y Educación, Madrid, España: Tirant lo Blanch.

Botía Sanabria, M. L., & Orozco, P. L. H. (2012). COMPETENCIAS EN SERVICIO AL CLIENTE Y EFECTIVIDAD EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS. Sus características en el sector turismo. Estudios y Perspectivas en Turismo, 21, 646–662.

Bustamante, G. (2003). El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las <competencias> en la educación colombiana. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Butti, F. (2010). De las teorias pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio-institucionales del trabajo docente, Kairos: Revista de temas sociales(Nº 25).

Cabarcos, N. (2006). UVG Cancún. Obtenido de UVG Cancún: https://uvgcancun.files.wordpress.com/2015/03/promocic3b3n-turc3adstica.pdf

Camargo, A., & Hederich, C. (2010). La relacion lenguaje y conocimiento y su aplicación al aprendizaje escolar, *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades,* (Nº. 31), 105-122.

CEPAL - UNESCO., (1992). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad,* Santiago de Chile, Chile: CEPAL - UNESCO.

Chomsky, N., (1970), *Aspectos de la teoría de la sintáxis, Madrid, España: Editorial Aguilar.*

Cíntora G., A. (2008). ¿Pueden los Ideales ser Racionales? Signos Filosóficos, X(20) , 145-154.

Fernández, A. (2009). El constructivismo social en la ciencia y la tecnología. Ciencia, pensamiento y cultura, (Nº 738), 689-703.

Hollinshead, K. (2006). The Shift to Constructvism in Social Inquiry. Some Pointers for Tourism Studies, Tourism Recreation Research, 43-58.

Hymes, D. (1980), *Paraetnografías de la comunicación,* Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Colombia.

INEGI, I. N. (25 de Septiembre de 2015). INEGI. Obtenido de INEGI: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/turismo0.pdf

Kerlinger, F. N. (2002). Investigación del Comportamiento. México: Mc Graw Hill.

Kotler, P. (1997). EL DESAFIO DE CREAR EXPERIENCIAS. Gestión, 2(5), 100–104.

Malhotra, N. K. (2008). Investigación de Mercados. México: Pearson.

Mayer, R. E. (1992). Guiding students´procesing of scientific information in text. (K. R. M. Pressley, Ed.) Nueva York: Academic Press, 243-258.

Merinero Rodríguez, R., & Zamora Acosta, E. (2009). La colaboración entre los actores turísticos en ciudades patrimoniales. Reflexiones para el análisis del desarrollo turístico. Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 7, 219–238. Recuperado a partir de http://www.pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_6.pdf

Murphy, P. (1983). Tourism as a community industry. An ecological model of tourism development. Tourism Management, 180-193.

Narváez, M., Fernández, G., & Revilla, J. (2009). Competencias éticas y sociales de las empresas turísticas de la península de Paraguaná. Visión gerencial, 8(1), 126–138.

OIT, O. I. (4 de Septiembre de 2012). OIT. Obtenido de OIT: http://www.oitcinterfor.org/p%C3%A1gina-libro/1-%C2%BFqu%C3%A9-competencia-laboral

Parrat-Dayan, S. (2012). Esencia y trascendencia de la obra de Jean Piaget (1896-1980), Persona(15), 213-224.

Pérez, A. R. (2004). El Empirismo Crítico de Karl Popper, Signos Filosóficos VI(11s), 15-33.

Piaget, J. (2006). Pláticas Sobre la teoría de la inteligencia. CPU-e Revista de Investigación Educativa, (2), 1-48.

Rafael, B. M. C., Armando, R. P. G., Yanitsel, T. D., & Roberto, E. B. (2013). EVALUACIÓN DE LA VISIÓN Y LAS EXPECTATIVAS DE LOS ACTORES DE UN DESTINO TURÍSTICO Caso de estudio Destino Holguín, Cuba. Estudios y Perspectivas en Turismo, 22, 235–250

Tobón, S. (2009), *Formación Basada en Competencias, Madrid, España: Siglo XXI.*

Tobón, S. (2010), *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, (Segunda Edición ed.), México DF, México: CIFE.*

Torrado, M. (1999), El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la educación colombiana, Santa Fé de Bogotá, Colombia: Mimeo.

1. **DALIA RUIZ AVILA.**[1]

2. **Calidad y Curriculum ¿Qué es lo que se debería enseñar?**

5. **RESUMEN.**

INTERDISCIPLINARIEDAD. ANÁLISIS DE DISCURSO Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Esta exposición se desprende de una reflexión sistemática de una parte de mi práctica profesional en Instituciones de Educación Superior como docente de estudiantes de posgrado con quienes he llevado a cabo seminarios, fungido como directora de tesis y obtenido resultados satisfactorios. El objetivo es aportar elementos teórico-metodológicos del análisis de discurso que coadyuven a que los educadores en formación posean herramientas propicias para enfrentar los retos vigentes de la realidad educativa.

A partir de los conceptos de discurso, análisis de discurso e interdisciplinariedad (Haidar, 1986; Faucault, 1985; Pécheux, 1978), se muestra la complejidad e importancia de este ámbito de estudio; se cierra este documento con una relación básica de herramientas conceptuales que el educador requiere conocer para incursionar en el análisis de diferentes tipos discursivos: materialidades y operaciones discursivas y condiciones de producción, circulación y recepción del discurso.

Palabras clave. Discurso, análisis de discurso, ciencias de la educación e interdisciplinariedad.

[1] UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. daruizavila@gmail.com

Interdisciplinariedad. Análisis de discurso y ciencias de la educación.

Dalia Ruiz Avila

Introducción

Esta ponencia se inscribe en el eje temático, qué es lo que se debería enseñar, en las escuelas normales y en la instituciones formadoras de docentes; tiene como finalidad aportar elementos teórico-metodológicos que coadyuven a que los educadores en formación posean herramientas propicias para enfrentar los retos vigentes en el sistema educativo nacional.

La pregunta que motiva esta exposición se centra en la interrogante ¿qué necesita conocer un profesional de la educación, que no es lingüista, del campo de las ciencias del lenguaje y en particular del análisis de discurso?

En mi experiencia profesional como docente de un Doctorado en Educación y de una Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, he observado que los profesionales de la educación en el desarrollo de sus trabajos de investigación para obtener el grado abordan diferentes áreas de conocimiento, es decir, que tienen necesidad de incursionar en el terreno de la interdisciplinariedad y que, en múltiples ocasiones, se refieren al discurso desde una noción de sentido común; por otro lado, los asistentes a estos posgrados generalmente son egresados de Normales y en su formación profesional no han tenido acceso al estudio del discurso y menos al análisis de éste porque en los planes y programas de formación profesional de estos educadores no se establece un acercamiento teórico-metodológico a esta disciplina.

Sin embargo, los discursos concernientes a la política educativa del país, a la Reforma educativa que ha motivado una serie de cuestionamientos por parte del sector magisterial, los planes y programas de educación básica en los que destacan campos formativos como el de “Desarrollo personal y para la

convivencia", que involucra la formación cívica y ética son materiales propicios para la realización de análisis de discurso.

Incluso en los programas de posgrado citados de la UPN y en los de licenciatura, tampoco se incluyen como parte de la formación obligatoria del estudiante; éste tiene la opción de acceder a seminarios de análisis de discurso[2] cuando requieren de conocimientos concernientes a esta disciplina para el desarrollo de sus trabajos terminales o su tutor se los recomienda[3].

La estructura de esta exposición consta de cuatro puntos: en el primero se propicia un acercamiento al campo del análisis de discurso; en el segundo se define discurso, en el tercero se discurre sobre interdisciplinariedad y por último se mencionan los conceptos que se consideran básicos para que un profesional del campo de la educación tenga posibilidades de acceder al territorio del análisis de discurso.

- **¿Qué es análisis de discurso?**

El análisis de discurso constituye un espacio significativo dentro del macrocampo de las ciencias del lenguaje. Su origen se sitúa en 1969 con las aportaciones de Michel Pécheux en la conocida Escuela Francesa de Análisis de Discurso, en este espacio empieza el proceso de acumulación científica que a partir de investigaciones realizadas con diversos enfoques abordan heterogéneas áreas del conocimiento y día a día incrementan las producciones y las publicaciones en diferentes puntos del planeta.

En México en 1978, Mario Monteford Toledo organizó en la UNAM el primer seminario sobre este campo de análisis con la asistencia de renombrados especialistas que disertaron sobre este objeto de estudio y desde hace 10 años en

[2] He impartido en el programa doctoral de la UPN el seminario de análisis de discurso, de igual forma en algunas sedes estatales de esta institución y por supuesto con mis tesistas de maestría y doctorado he realizado un trabajo de formación permanente sobre este campo disciplinario durante la preparación de sus trabajos terminales.

[3] En el terreno de la Educación Superior, únicamente en los planes curriculares de las licenciaturas de Lingüística o de ciencias del lenguaje se encuentra esta asignatura.

la Ciudad de México, existe un seminario de análisis de discurso en el cual participan investigadores y estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones UNAM. CIESAS, UPN, UAM, UNAM, ENAH; a nivel internacional está la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED); en estas dos instancias se observa que el análisis del discurso educativo o pedagógico, cada vez cobra mayor interés.

Julieta Haidar (1998), considera que en el campo disciplinario del discurso existen 10 directrices constituidas por una diversidad de modelos que se relacionan con diferentes autores y sus respectivas obras, por ejemplo, en la tendencia americana N. Chomsky con *Estructuras Sintácticas* (1974), en la británica Austin con *Cómo hacer cosas con palabras* (1996) y Toulmin con *Los usos de la argumentación* (2007); en la Alemana Schmidt con *Teoría del texto* (1978) y Habermas con *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (2001)*;* en la francesa Ducrot con su obra *Decir y no decir* (1982) y Pecheux con *Hacia el análisis automático del discurso* (1978)*;* en la Belga Perelman con *Tratado de la argumentación* (1994)*;* en Suiza Vignaux con *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva* (1986)*;* en la holandesa Van Dijik *Texto y contexto* (1988)*; en la* australiana Hodge y Kress con *análisis del discurso de los medios de comunicación masiva* (1993) y en Europa Oriental Lotman con *Semiótica de la cultura* (1976) y Julia Kristeva con *análisis textual de los formalistas rusos* (1978)*.*

Como puede observarse la enunciación del análisis de discurso se emprende desde una premisa interdisciplinaria, es el análisis lingüístico de discurso el punto fundamental para alcanzar la propuesta de la escuela francesa en la que se busca la incorporación de las aportaciones de las ciencias sociales con la finalidad de trascender las diferentes dimensiones del discurso.

El análisis de discurso se caracteriza por repensar y cuestionar diferentes conceptos de los campos disciplinarios (lingüística, ciencias sociales y humanas). Se enfoca a la búsqueda de los procesos de producción de sentido y de sus determinaciones histórico-sociales.

❖ **¿Qué es discurso?**

Todo mundo puede tener una disquisición del sentido común del discurso, lo relevante en esta propuesta es poseer una definición teórica, para este fin se retoman en esta exposición elementos de diferentes propuestas, la finalidad es abarcar de manera amplia este objeto de conocimiento (Haidar,1986).

a) Discurso es un conjunto transoracional que presenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. La primera se centra en el estudio de las relaciones formales entre los signos; la segunda se interesa por las vinculaciones entre los signos y los objetos y la última destaca las reglas de juego que instituyen las conexiones entre los sujetos (a partir de las que se establecen entre signos e intérpretes).
b) Discurso es un conjunto transoracional que presenta reglas de cohesión y coherencia. La cohesión se refiere a la estructuración de la secuencia superficial del texto, está representada por elementos formales como conectores, marcadores de secuencia, de argumentación, de tiempo, etc. La coherencia se establece en la interlocución, puede considerarse como un principio de la interpretación, brinda la posibilidad de establecer relaciones de sentido; su reconocimiento depende del conocimiento previo del interlocutor.
c) Discurso es una práctica que se relaciona con las condiciones de producción, circulación y recepción. El estudio de éstas saca al discurso de su función textual pura e inmanente, es decir, lo vincula con la exterioridad lingüística y para ello tiene que recurrir a otras disciplinas. en otras palabras, se refieren al establecimiento de las relaciones de fuerza, socio-históricas e ideológicas, que se encuentran en el interior del discurso y que coadyuvan a la construcción de sentido.
d) Discurso es una práctica constituida por varias materialidades con funcionamientos diferentes, esta noción implica que un discurso no se agota en la materialidad lingüística, que ésta no es la única que da cuenta

del funcionamiento discursivo (Foucault, 1985) y que son múltiples las objetivaciones como la cultural, psicológica, filosófica, ideológica, histórica que intervienen en su constitución.

e) Discurso es una práctica social peculiar (Foucault, 1985), este autor sostiene que el discurso es una práctica como otra práctica social y al situarlo como tal se precisa que ésta tiene una incidencia en la producción-reproducción del hacer social de la cultura, del poder, de la ideología. La importancia del discurso en la dinámica de otras prácticas sociales y su peculiaridad radica en que está antes, durante y después de cualquier práctica cultural social o histórica.

Con estas premisas se inscribe al discurso en el marco de la interdisciplinariedad; se muestra la complejidad de este objeto de estudio y de su análisis que no se ubica solamente en la dimensión lingüística ni sólo en la social, por ejemplo, la enunciación de que la educación tiene un papel trascendental en la vida pública de una sociedad, va más allá del ámbito lingüístico y se remonta a una dimensión histórica, entre otras.

En síntesis, el discurso estudiado como práctica discursiva acompaña a todas las otras prácticas sociales, piénsese en la práctica profesional de formación de educadores y obsérvese que en ésta se producen y reproducen aristas de la vida en diferentes espacios (de la cotidianidad, lúdicos, artísticos, etc.).

El discurso para la formación de profesionales de la educación presenta una dimensión particular de la praxis social:

- Produce diferentes tipos de acción (aprendizaje memorístico, enciclopédico o basado en la reflexión y el análisis).

- Contiene una extensión pragmática la de los actos de discurso (incide en las relaciones existentes entre los sujetos participantes). Por ejemplo, a las escuelas asisten estudiantes y docentes que transitan por las mismas calles, que concurren a espacios similares; lo que acontece en el aula no es ajeno ni al exterior, ni a los temas de clase, en el espacio escolar los sujetos se saludan, comparten noticias,

intercambias comentarios, median conflictos, hacen interpretaciones de sus diagnósticos sociales, transmiten conocimientos.

- Produce y reproduce de modo particular las distintas materialidades que lo constituyen (la del poder, cultural, ideológica, lingüística, social).

- Es fundamental para la producción y reproducción de la hegemonía y del poder, tanto para hacer funcionar los mecanismos de persuasión o de convencimiento como para justificar la violencia, la desigualdad, la existencia de la marginalidad.

- Genera procesos de resistencia que pueden trastocar cualquier orden vigente.

- **¿Qué es interdisciplinariedad?**

Es un hecho que el análisis de discurso es un campo por excelencia interdisciplinario ¿Cómo se explica la necesidad de esta convergencia disciplinaria?

1. Porque el discurso es una práctica cuyo funcionamiento específico incide de un modo determinante en la producción y reproducción de la vida social
2. Porque el estudio del discurso por su amplitud y complejidad no puede circunscribirse a una sola disciplina, es ineludible un acercamiento a otros campos del saber.

En el siglo XIX se subrayó la vía de la especialización disciplinaria; a lo largo del siglo XX, los surcos del conocimiento se hicieron más profundos, se fragmentó más la unidad de éste. Se estudiaron los fenómenos no como hechos complejos sino únicamente en la perspectiva de las diferentes ciencias que los abordaron.

En el campo de las ciencias del lenguaje se encuentran dos disciplinas muy fuertes: la lingüística estructural y la semiótica; la primera tiene como objeto estudiar la distribución y organización de la lengua en torno a sus niveles analíticos: fonética, fonología, sintaxis, semántica y léxico; el acercamiento teórico metodológico a la lingüística en esta perspectiva tiene hegemonía en los planos

del estructuralismo y de la generativa funcional de N. Chomski (1986), en éste no se le permite (a la lingüística) salir de su inmanentismo, es decir, no repara en la historia, el sujeto, la ideología, la cultura y demás dimensiones constitutivas de la lengua.

El otro campo es el de la semiótica o semiosis que por cuestiones de carácter analítico se le ubica como el estudio de lo no verbal, dimensión que en la perspectiva estructuralista estaría fuera de la lengua. La semiótica surge de la viña de la lingüística estructural, de las posiciones de Pierce (1974) y de Saussure (1979), este último llega a proyectarla como la ciencia de los signos; posteriormente, en un avance más contemporáneo, se desarrolla con otros planteamientos relacionados con la cultura de los que destacan los de Juri Lotman de la escuela de Tartu (1976).

Estas dos disciplinas grandes del macrocampo de las ciencias del lenguaje; una verbal y la otra no verbal formaron el primer grado de la interdisciplinariedad que se establece cuando dos disciplinas se unen o encuentran para estudiar un fenómeno de la lengua, en él se recuperan los límites del estructuralismo como paradigma, es decir, todavía el desarrollo de sus estudios se centra en el plano de la estructura de la lengua.

Las primeras tres vías interdisciplinarias que surgen en este plano teórico de primer grado se sitúan en la relación de la Antropología y la lingüística, la Antropología lingüística; de la sociología con la lingüística, la sociolingüística; y de la unión de aquella con la psicología, la psicolingüística (Haidar, 1986).

Posteriormente arranca el segundo grado de la interdisciplinariedad, en éste el objeto de estudio es más complejo, ya se estudia la dimensión pragmática, por ejemplo, la etnografía de la comunicación trabajada por Hymes y Gumperz (1964), la lingüística pragmática y el análisis de discurso. Este nivel de segundo grado surge con los modelos que se desarrollan en Alemania en torno a los actos de habla (Searle, 1980) y los modelos pragmáticos en EE. UU.

En el desarrollo del análisis de discurso se reconocen acciones que se han registrado como movimientos de carácter científico, entre los que destacan: la acumulación del conocimiento; la convergencia, en el sentido en el que se tiene que recurrir a muchas disciplinas para explicar el objeto de estudio; la ruptura teórico/epistemológica, y la constitución de las disciplinas y las interdisciplinas (Bachelard, 1974).

La interdisciplinariedad, la relación, conexión entre varias disciplinas en las que convergen aspectos teórico-metodológicas tiene la finalidad de encontrar nuevos sentidos a la totalidad, es una vía que se orienta a la solución de un problema profundo, por ejemplo, el educativo, sistema complejo constituido por diferentes dimensiones (política, objetivos, sistemas, subsistemas, planes y programas, materiales de apoyo y didácticos, uso de la tecnología de la información y la comunicación, etc), en el que la organización y el caos caminan de manera paralela, estableciendo contradicciones, complementaciones e incluso confirmaciones entre el discurso y la acción.

En síntesis, en la dinámica científica hay una convergencia obligatoria en el ámbito de las ciencias del lenguaje que trasciende a otros ámbitos de las ciencias sociales y humanas. En esta tendencia interdisciplinaria juega un papel determinante el análisis de discurso, éste es un campo de investigación al que la interdisciplinariedad le es inherente, es decir, tiene que realizarse en el marco del reconocimiento de otras ciencias (la educación, psicología, antropología, historia, sociología, filosofía, ética, etc.)

- **Conceptos básicos del análisis de discurso para el educador.**

Las herramientas teórico-metodológicas que se proponen para que un profesional de las ciencias de la educación realice investigaciones en el campo del análisis de discurso, no han de utilizarse de manera mecánica en todas las ocasiones en las que el investigador realice una indagatoria; éstas han de seleccionarse de acuerdo con la pregunta correspondiente al problema a despejar, los objetivos, sujetos, tiempo y espacio de la investigación.

Criterios tipológicos para el análisis de un discurso:

1. Objeto discursivo.
2. Funciones discursivas (ampliación de la propuesta de R Jakobson, 1986):

   Emotiva o expresiva. Conativa. Referencial. Fática. Metalingüística. Poética

3. Aparatos ideológicos (a partir de las aportaciones de Althuser, Reboul, Thompson).
4. Sujetos del discurso (Foucault, 1985)
5. Macro operaciones discursivas: Argumentación. Narración. Descripción. Demostración.
6. Oralidad – escritura

Entre estos dos patrones de producción textual no existe una barrera infranqueable, en distintas comunicaciones se establece un continuum entre ellas.

Orden oral:

Comunicación espontánea
El receptor percibe los distintos signos sucesivamente
Comunicación inmediata

Orden escrito:

El receptor percibe los signos simultáneamente
Comunicación elaborada
Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio

7. Formal – informal.

La formalidad e informalidad discursiva se relaciona con el lugar social de los interlocutores, el espacio en el que se suscita la situación comunicativa y el tipo de discurso, prioritariamente.

Tipos de discurso: Político. Histórico. Científico. Educativo. Religioso. Publicitario. Periodístico. De género. Literario. Biográfico. De la vida cotidiana. Jurídico. De divulgación. Artístico

Materialidades discursivas. La lingüística, ideológica, del poder, cultural, histórica, social, cognoscitiva, del simulacro, psicológica, psicoanalítica, comunicativo-pragmática, estético-retórica, lógico-filosófica

Condiciones de producción, circulación y recepción discursivas. Criterios de análisis.

1. Condiciones de posibilidad
2. Articulación de la Formación Social, Formación Ideológica y Formación Discursiva
3. Formaciones imaginarias: yo/nosotros frente a yo/nosotros: yo/nosotros frente a tú/ustedes; yo</nosotros frente a él/ellos; yo/nosotros frente al referente.
4. Relación discurso – coyuntura
    a) Condiciones objetivas (reales, tangibles, por ejemplo, de marginalidad)
    b) Condiciones políticas
    c) Condiciones subjetivas
    d) Condiciones militares
5. Las gramáticas de producción y recepción
6. La aceptabilidad y tipología discursiva
7. Los procesos de interdiscursividad
8. La situación enunciativa

Formación social. Se define por la articulación de diversos modos de producción, de los cuales uno es el dominante; por la estructura de las clases sociales antagónicas; por la superestructura existente y por la forma de funcionamiento del Estado.

Formación ideológica. Conjunto de actitudes, representaciones, etc. Que remiten a posiciones de clase. Su análisis se realiza en diferentes dimensiones:

a) por su capacidad hegemónica y por los tipos de hegemonía que se desarrollan
b) por los tipos de aparatos ideológicos que estructura; su relación con el estado y los medios de que dispone para su difusión
c) por la forma que adquieren las redes ideológicas

Formación discursiva. Lo que puede y debe ser dicho/escrito a partir de una posición. Orienta el análisis hacia la determinación de los efectos de sentido articulados a las formaciones ideológicas.

Restricciones de la Formación discursiva:

- Quién puede hablar/escribir
- A quién puede hablar/escribir
- De qué puede hablar/escribir
- Cómo puede hablar/escribir
- Cuándo puede hablar/escribir
- Dónde puede hablar/escribir

Obsérvese que los conceptos propuestos para que un profesional de las ciencias de la educación, no lingüista, incursione en el campo del análisis de discurso difieren de las propuestas del análisis de contenido.

Conclusiones

Como cierre de esta intervención, cuyo eje es la búsqueda de vías para fomentar la investigación en las escuelas normales, se enfatiza que el acercamiento al campo del análisis de discurso de los profesionales de la educación, permitiría que éstos:

- Adquirieran nuevas herramientas teórico-metodológicas de un campo de estudio interdisciplinario.
- Ampliaran su horizonte como investigadores con la posibilidad de mirar la realidad, su entorno sociocultural desde una óptica diferente.
- Profundizaran en las implicaciones de procesos de investigación relacionados con su práctica docente y la actividad académica en general.

Bibliografía

Austin, J. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. España: Paidós.

Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico.* Argentina: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo XXI.

Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir.* Barcelona: Anagrama.
Foucoault, M. (1985). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). *The ethnography of communication.* American Antropologist.
Habermas, J. (2001) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
Haidar, J. (1986). Seminario análisis de discurso. ENAH, México.
Hodge, B. y Kress, G. (1993). *Language as ideology*. London: Routledge.
Hymes, D. (1972). *On communicative competence.* In Pride, J.B.; Holmes, J. Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth: Penguin.
Kristeva, J. (1978). *Semiótica 1*. Madrid: Espiral.
Lotman, J. y Escuela de Tartu. *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
Pecheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
Perelman, Ch. y Olbrechts, L. (1994). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
Schmidt, S. (1978). *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.
Searle, J. (1980). *Actos de habla.* Madrid: Cátedra.
Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación.* Barcelona: Ediciones Península.
Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
Vignaux, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de la lógica discursiva.* Argentina: Hachette.

Febrero de 2017.

Dra. Dalia Ruiz Avila.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS: EL HUMOR Y LA RISA EN LA EDUCACIÓN

Eje temático 3

Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día

Anna María Fernández Poncela[1]

Este trabajo presenta y comprueba la importancia y los beneficios del sentido del humor y la risa en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el aula de manera particular.

En primer lugar, se pasa revista brevemente sobre el tema de la importancia de la risa y el humor y sus beneficios en el ámbito educativo.

En segundo lugar, se muestran, también de manera breve, los resultados de unas investigaciones empíricas -con encuesta y grupos focales- sobre el tema en las aulas universitarias, que van en la misma dirección de los estudios teóricos, demostrando con datos e información lo ya apuntado.

En tercer lugar, se exponen testimonios de experiencias de jóvenes universitarios, narraciones en su propia voz, en su paso por las aulas de educación superior, también sobre el tema. Unas como narraciones escritas solicitadas a tal efecto, otras como relatos orales como expresión de grupos de enfoque. Todas ellas también apuntan a los beneficios de la risa y el humor como panorama general, eso sí, con alguna que otra excepción.

Introducción: la educación, la risa y el humor

Dice Fernando Savater en *El valor de educar* (2010:21): “Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”, y añade en otro momento de esta obra “el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes” (2010:33), para proseguir con la idea que “El profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla…Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizás anecdótico o aparentemente trivial; hay que ser capaz de ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa menos por la materia cuyo estudio va a iniciarse” (2010:114).

Todos sabemos la importancia de la educación, como nos recuerda la cita anterior, así como la manera de llevarla a la práctica, entusiasmando al alumnado haciendo que él se entusiasme y siendo entusiastas como maestros

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, México DF, fpam1721@correo.xoc.uam.mx

y maestras, por supuesto. Y una de las vías para esta tarea es el empleo del humor y la risa en la enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, se trata de un tema todavía no tenido suficientemente en cuenta, por un lado, y de otro, poco o nada estudiado si revisamos la bibliografía sobre investigación educativa, por ejemplo, en México (Saucedo Ramos *et al*., 2013). Si bien, sí hay algunos acercamientos de carácter general que, entre otras cosas, subrayan la importancia de la risa en la educación, ya que es saludable y reenergetiza, toda vez que es recurso que alivia la tensión en la adquisición de conocimientos. "Solo la escuela se ha mantenido indiferente al auge del tema, a pesar de que la educación exige salud, y la risa es un síntoma de que la estamos disfrutando. La risa significa que la cuota de salud indispensable para conservar la vida nos rebosa y somos capaces de derrocharla en una carcajada. Aunque no he utilizado una palabra correcta, al reír más que "derrochar" fuerza la "invertimos", pues consumimos menos energía que la que después nos produce la risa. Al reír no gastamos, atesoramos" (González Llaca, 2012:98). Y es que el humor es positivo no solo para el proceso de enseñanza aprendizaje, como parte de sus funciones motivacionales, creativas, sociales, de compañerismo y distensión, además de la diversión; es satisfactorio para la salud, la terapia, y para la vida en general. Volviendo a la educación, algunos estudios apuntan hacia él como favorable a los procesos grupales y a la educación en particular, como parte de las nuevas competencias educativas, toda vez que valorado favorablemente por el estudiantado en términos generales (Fernández Poncela, 2016).

La risa es beneficiosa por la implicación emocional y "Nuestra mente necesita implicación emocional del mismo modo que necesita ejercicio" (Weems, 2015:178). Y lo es en la educación, pues en la investigación que existe se muestra "que los estudiantes prefieren ir a clases con profesores divertidos. El humor hace que disfrutemos más del entorno de clase, aumenta la motivación de los estudiantes para aprender y mejora la evaluación de los profesores" (Weems, 2015:215).

De ahí que lo que este texto pretende es iluminar y subrayar este tema, desde una breve revisión teórica hasta la presentación de resultados de investigación empírica cuantitativa y cualitativa, con especial énfasis en la aportación de testimonios de estudiantes y de su experiencia y significado del tema.

Antes de iniciar con la presentación de resultados de investigación y de forma sucinda presentar los beneficios del humor y la risa en la educación. Al respecto, varios son los autores y autoras, así como las obras que ofrecen listados sobre lo benéfico de la risa y el humor en el campo educativo, entre los que destacan Jesús Damián Fernández Solís (2008) y Doni Tamblym (2007). Aquí y por motivos de espacio elegimos la propuesta de Begoña García-Larrauri (2016):

"Aprendemos en la medida en que nos produce satisfacción y sentido de la diversión. El cambio de ánimo mejora el aprendizaje, la asimilación de los

contenidos, la motivación hacia las tareas. La buena noticia es que el profesorado puede incidir con su actitud favorable al buen humor.
Las personas que ríen juntas es muy difícil que discutan. La utilización del humor mejora el clima y las relaciones entre el alumnado y de éste con el profesorado. Deberíamos pues aprovechar el humor que surge de manera espontánea en el aula y asimismo promoverlo mediante acciones deliberadas.
El humor es un requisito para que emerjan las manifestaciones creativas en el aula. Solo cuando hay un ambiente de confianza y libre de censura, las personas nos arriesgamos a preguntar, proponer nuevas ideas, a participar, manifestarnos como somos, etc.
Favorece la atención y memorización al crear asociaciones divertidas y proporcionar momentos de descanso a la mente.
Es un antídoto contra la depresión, ofrece una visión más positiva ante las dificultades. De nuestros trabajos de investigación, con programas de humor en el aula, se deduce que genera gran satisfacción del profesorado a nivel personal y profesional e igualmente en las familias".

Este trabajo vamos a centrarnos más adelante en las funciones del humor según Fernández Solís (2008) -mismas que no señalamos aquí para no reiterarlas-, ya que éstas constituyen un magnífico referente teórico, tanto para ordenar el tema en cuestión, como y también con objeto de proporcionar estructura comprensiva a las opiniones y sentires estudiantiles recabados.

Algunas investigaciones empíricas sobre el tema del humor y la risa en la enseñanza aprendizaje

En el año 2010 se realizó una encuesta en la UAM/X cuyo objetivo fue investigar sobre la importancia y beneficios – o no- del humor y la risa en el proceso de enseñanza aprendizaje.[2]

A estas páginas traemos únicamente algunos datos y resultados sobresalientes de este ejercicio, mismos que reflejan la relación de la risa con estados de ánimo y emociones satisfactorias y energetizantes, o positivas según algunos, así como sus funciones de distensión, bienestar y relajamiento, y su función de diversión en el sentido de alegría y gozo.

-La risa es alegría (20%), saludable, (19%) felicidad (17%).
-La risa está en todo (39%), en las personas (21%), en el cuerpo (13) y en el alma (10%).
-La risa me sirve para relajarme (60%), alegrarme (14%).
-El cuerpo se siente relajado, bienestar, tranquilo y con gozo (52%).
-La mente se siente tranquila, relajada, bienestar y feliz (54%).
-La emoción que siento es de felicidad (32%) y alegría (31%).

[2] En primer lugar, decir que el tamaño de muestra fue de 504 estudiantes de licenciatura -de un universo de 13.498 alumnos/as, la confiabilidad es 95% y el margen de error 4.5%-. En segundo lugar, precisar que la distribución de la muestra se realizó según los porcentajes de sexo, división y carrera de la población total. Por su parte, la edad va de 18 a 29 años, si bien el promedio es de 23 años. El resumen aquí presentado ha sido tratado de forma amplia y profunda en dos trabajos anteriores: Fernández Poncela 2012a y Fernández Poncela 2012b.

Por otra parte, la utilización de la risa en el salón de clases, según la opinión recabada en la encuesta, suele darse en cierto porcentaje del profesorado de forma intencional en varias ocasiones, de diferente modo, y en general consideran sus efectos benéficos para la enseñanza aprendizaje.

-71% del profesorado usa el humor o la risa en el aula.
-89% lo emplean a veces.
-Los que lo usan: 44% de forma intencional para el aprendizaje; 31% porque así son.
-Los que lo usan es por medio de: 28% burlas, 19% chistes blancos, 19% juegos, 14% anécdotas y 11% comentarios.
-69% afirma que el humor y la risa tiene efectos benéficos en el proceso de enseñanza aprendizaje (13% consideran que no, principalmente porque distrae).

Ese mismo año se realizaron dos grupos focales[3], los testimonios recabados alumbran en el sentido de considerar favorable la risa y el humor en clase porque desestresa "se saca el miedo al maestro…el estrés". Otros argumentan que fomenta la atención y facilita la memoria, ya que "recuerdas más", "nos reíamos y recuerdo…las palabras exactas de cuando nos estaba diciendo eso", "porque cuando te estás riendo, pues pones mucha atención a lo que está pasando…te sientes bien en clase…no te sientes tenso", "a mí la risa me ayuda a recordar las cosas". También la cuestión de la confianza y el compañerismo "la risa…se experimenta en grupo…Entonces se siente uno más cómodo y en confianza". Si bien hubo quien consideró que la risa lo distraía en el aula: "yo siento que cuando me rio me distraigo…y pierdo así como el hilo". Como se verá al parecer siempre hay un pequeño grupo que la considera perjudicial para el aprendizaje.

En el año 2014 se aplicó un cuestionario de carácter cualitativo a un grupo de estudiantes de esta misma casa de estudios que pretendía ahondar lo ya esclarecido en la encuesta.[4]

-100% afirmaron que el humor beneficia.
-100% recomiendan el humor y la risa en el aula.
-61% percibieron que el humor y la risa se empleaba de manera intencional.
-80% afirmaron que no resta rigurosidad académica.
-98% afirmaron que crea vínculo comunitario.
-100% que ayuda a aprender mejor.
-Los beneficios son: 29% porque la clase es más amena, 27% porque relaja, 17% crea confianza, 13% mejora memoria y 13% mejora aprendizaje.

[3] En este caso se trató de 25 estudiantes de licenciatura -10 hombres y 15 mujeres- con una edad promedio de 20 años. Esto tuvo lugar también en la UAM/X.

[4] Se trata de un cuestionario con preguntas abiertas – y algunas cerradas-, a 52 jóvenes estudiantes -de entre 19 y 29, el promedio es de 21 años; 24 mujeres y 28 hombres-. El alumnado seleccionado cursaba en el momento de la aplicación una materia con una docente que de forma consciente utilizaba el humor y la risa en el aula, con lo que se pretendía ahondar en la medida de lo posible en la opinión del estudiantado sobre los efectos del mismo. Aquí únicamente se presentan datos e información de manera somera, sin embargo, puede consultarse los resultados de investigación en Fernández Poncela, 2017.

-71% afirmaron que no perjudica en nada (12% que distrae).

En la parte cualitativa del interrogante de cuestionario sobre beneficios se consideraron las funciones favorables y se dijo, en sentido similar al estudio anterior como colaboraba en estar en confianza y sin tensión: “Porque te vas soltando, relajando, entras en confianza y no sientes tan larga la clase” (mujer 23 años), “Porque puede ayudar a los compañeros más tímidos a desenvolverse” (mujer 29 años), “La liberación de la tensión hace más agradable la clase y hay más confianza. Al tener mayor confianza y hablar frente al grupo sabes que la maestra no va a regañarte sino a explicar y corregir” (hombre 22 años), “En que hace más amena la clase y la información la retengo más” (hombre 27 años). Además de la diversión “Me divierte la clase y no me aburro y eso hace que no me distraiga y aprenda” (mujer 20 años), “Aprendes de una mejor manera, no es tediosa” (hombre 20 años). Y el prestar atención y conservar en la memoria “generalmente…me aburro y ahora solo imagino cosas divertidas y ya no” (mujer 20 años), “hace que con el tiempo recuerdes lo visto en clase” (hombre 20 años). De nuevo a ciertas personas la risa les distrae “me desconcentro” (hombre 20 años) o que “algunos compañeros no saben medir sus palabras” (mujer 29 años).

Hasta aquí un resumen de estudios de caso sobre el tema en México, información y datos generales que de alguna manera contextualizan la investigación que se presenta a continuación.

Las funciones de la risa y el humor en el proceso educativo según testimonios estudiantiles

En este punto vamos a revisar, con mayor extensión y ahondando, las funciones del humor y la risa en la enseñanza aprendizaje, a la luz de los testimonios de un grupo de alumnos y alumnas de la Universidad Autónoma Metropolitana (Plantel Xochimilco) en la ciudad de México en el año 2016. A solicitud expresa, se recabaron narraciones sobre momentos humorísticos en clase que provocara un profesor/a durante la misma. El ejercicio se realizó con 32 estudiantes de licenciatura -13 hombres y 19 mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 19 y 25 años, siendo el promedio de 22 años- y el objetivo era, mediante la solicitud de una narración libre, revisar la aplicación -o no- de las funciones del humor por parte de la planta docente del centro educativo, por supuesto, según la vivencia e interpretación del alumnado.

También se cuenta con los relatos obtenidos en dos grupos focales realizados ese mismo año sobre el mismo tema y en la misma institución. Sumados ambos grupos, hay un total de 35 estudiantes -20 hombres y 15 mujeres- cuya edad promedio es de 20 años, e iba de los 19 a los 26 años-.

A la hora de su presentación, se enumeran y definen las funciones y acto seguido se transcriben una selección de partes de los testimonios que tienen que ver con cada una de ellas, tanto en la narración escrita solicitada como en

la aportación oral realizada en los grupos[5]. Si bien se trata de dos técnicas de investigación -narración y grupo de enfoque- ambas por su carácter cualitativo, así como la fecha de ejecución, y el sujeto de estudio elegido, se complementan perfectamente.

Función motivadora

"Mediante esta función el sentido del humor consigue despertar el interés y el entusiasmo por la temática en la que se esté trabajando. Aumenta el gusto por el saber y la necesidad de comprender todo cuanto le rodea. Fomenta una disposición positiva ante la tarea" (Fernández Solís, 2008:77).

-"…fue necesario para poder reanimarnos y poder estar concentrados en nuestro aprendizaje" (hombre 19 años)

-"Mi profesor llegó imitando a Chaplin…era chistoso y exagerado…la finalidad que el grupo pusiera atención…estaba explicando cómo las máquinas sustituyen la mano de obra…representándolo en una fábrica de tuercas, es una manera más sencilla de entender las cosas y a parte la clase se hace más amena" (mujer 20 años)

-"El profesor tiene un humor irónico, sarcástico y verde. La mayoría de las clases sacaba su humor y de igual manera a la mayoría nos hacía reír…su intención era despertar nuestro interés, explicar el tema y no hacer tediosa la clase. Cuando hacía algún tipo de broma era referente al tema que se estaba viendo o sobre alguien de la clase, solo para despertar interés, o para explicar el tema para no hacer tediosa la clase…te hacía reflexionar. Su intención nunca era ofender sino hacer más activa la clase y no seguir con la rutina de enseñanza" (mujer 20 años)

"El profesor se rio del programa y las lecturas, su humor fue sarcástico, ya que en pocas palabras nos dijo que nadie lee y por eso no se puede avanzar con las lecturas y que debemos leer, también fue una reflexión para motivarnos a leer" (mujer 21 años)

-"El chiste que hizo la maestra en clase fue con la finalidad de atraer nuestra atención…no fue referente a la materia pero sí cumplió el cometido de atraer nuestra atención" (mujer 25 años)

-"…nos da confianza…te motiva…vas a exponer, te puedes equivocar…te puedes reír de ti mismo y que los demás se rían y que a ti no te importe, eso hace que haya confianza (mujer)

-"…con el profesor…sabes que te va a hacer reír, que te va a calmar y pues te va a despertar" (mujer)

-"…yo como soy distraída…dormilona…si me hacen reír pongo más atención en clase" (mujer)

[5] Para distinguir ambas fuentes, a la hora de la redacción las narraciones tendrán la edad y sexo a continuación de la transcripción, mientras las participaciones en el grupo no cuentan con el dato etario.

Función de camaradería y amistad

"Ayuda a establecer sanas y correctas interacciones entre los sujetos; dicen que la risa es la distancia más corta entre dos personas. Se fomenta la unión y cooperación entre los miembros del grupo. Ayuda a compartir el tiempo necesario para la realización de tareas. Posibilita un clima de cordialidad y confianza. Refuerza y consolida los lazos de amistad (Bokun, B.1986)" (Fernández Solís, 2008:77).

-"La maestra contaba trucos para la exposición, para que no se nos olvidaran las cosas…lo cual consistía en reír sin parar antes de exponer e imaginar a todos riendo…la maestra empezó a reír y fue inevitable no reírnos con ella…con la finalidad de mostrarles a nuestras compañeras que no debemos de tener miedo de que nada malo pasará si hacemos cosas diferentes para vencer nuestros temores…sirvió para crear mejor ambiente en el salón, ya que después de eso todos nos expresábamos con mayor comodidad. Fue una manera muy buena de enseñar que todo es posible y siempre podemos buscar la manera de vencer nuestros temores" (hombre 25 años)

-"Mi maestra nos contó un chiste, fue divertido, fue intencional, el resultado fue muy bueno ya que nos alegró la tarde y despejamos un poco nuestra mente…Me sentí alegre porque es la primera vez que tengo una maestra que me cuenta un chiste en clase, es muy divertido y la clase me gusta mucho, me siento en confianza y tranquilidad" (mujer 21 años)

-"Yo creo que es bueno para una convivencia sana" (mujer)

-"…da un vínculo en relación a la confianza…si tienes un profesor que es agradable y de buen humor sientes confianza e incluso te atreves a preguntar alguna duda y acercarte a él…aunque te equivoques, el profesor te va a ayudar…te motiva para seguir avanzando" (mujer)

-"…muchos tenían ese humor y me generaba confianza y esa libertad como empatía, por si tenía una duda preguntar, y además la clase era más amena, era más divertida" (hombre)

-"…no había día que no llegara con un chiste…propició que hubiera confianza en el grupo…aprendimos a relacionarnos con todos y aprendimos a ser participativos todo el grupo y se creó un ambiente de seguridad" (hombre)

Función de distensión

"El humor y la risa funcionan como válvula de escape ante situaciones imprevistas o conflictivas. Ayuda a liberar la tensión acumulada. Ayuda a relajar la tensión muscular. Es un alivio en los momentos de crisis o de conflicto. Ayuda a desdramatizar las preocupaciones y a vivirlas positivamente" (Fernández Solís, 2008:77).

-"El aula se vuelve un espacio serio y frio…La risa provocada por parte de profesores colabora a que la tensión frente a la persona que se le deposita el peso de autoridad se aligere, se aligere la tensión y hace que nos quitemos

barreras para abundar en la participación de todos…Los chistes iban enfocados al tema…dentro de un margen de respeto…el clima dentro del aula se volvió más agradable y favoreció a que empezáramos a participar" (hombre 21 años)

-"Las clases con la maestra se me hicieron muy relajadas en cuanto a la forma de impartir sus conocimientos y al hecho de que no me sentí juzgada por ninguna pregunta que hice (a veces como alumnos sentimos que hacemos preguntas tontas), hacía chistes y permitía que los compañeros de igual forma hicieran" (mujer 25 años)

-"La maestra notó que nos apenaba un poco el tema…así que habló de forma chistosa, mostrándonos que no había porque apenarnos…lejos de preocuparnos, disfrutamos la actividad…Fue importante que la maestra nos demostrar que no pasaba nada si hacíamos el ridículo o no, lo importante era que nos divirtiéramos en esa actividad y aprender" (mujer 25 años)

-"…muy importante porque a muchos a veces nos ponemos nerviosos…con el miedo a participar…entonces el humor ayuda a generar un ambiente más ameno…te genera confianza también" (hombre)

-"…el profesor cuando sacaba el humor era cuando todos estábamos ya estresados y enojados por ejercicios que no nos salían, entonces él contaba como un chiste y hacía como que se liberara estrés, y…otra vez nos sentíamos alegres y todos estábamos más oyendes ante los problemas o los ejercicios que no nos salían" (mujer)

Función de diversión

-"Mediante esta función se experimentan sensaciones de alegría y de estar contento (Brück, C. 1988). Se goza en compañía de los otros. Se vivencia el placer de reír juntos" (Fernández Solís, 2008:77).

-"…realmente me sentí muy bien, creo que es muy bueno reír en clase" (hombre 19 años)

-"…hace que la clase sea divertida y nada tediosa…y uno asiste a ella sin problema alguno, ya que sabe la pasará bien" (hombre 21 años)

-"A veces son chascarrillos y pequeñas bromas referentes al tema que se está exponiendo dentro de la clase lo que hace que sea más amena…es bueno para que se desarrollo con gran fluidez y no se haga tan pesada" (hombre 20 años)

-"…siempre solía contarnos anécdotas, tenía una forma muy chistosa…nos contaba cosas y eso hizo que nos relajáramos un poco para seguir con los ejercicios" (mujer 21 años)

-"…sus clases eran muy amenas y divertidas porque siempre sacaba algo gracioso para que la clase no se hiciera tediosa, además de despertar un poco, porque era a primera hora" (mujer 22 años)

Función agresiva

"Por medio del humor también se puede arremeter contra los iguales y superiores. Difícil malabarismo para profesionales de la educación que desean salir victoriosos al emplear esta función. La mofa, la ironía o el sarcasmo a veces consiguen los objetivos contrarios a los pretendidos" (Fernández Solís, 2008:77).

-"Me sentí impresionado por el chiste de doble sentido, uno para contextualizar el otro en forma burlesca y en sinónimo de albur" (hombre 20 años)

-"En tono de burla el profesor nos recomendó que no era bueno consumir ese tipo de drogas, ya que el efecto era muy negativo…era la heroína de los pobres y bromeó sobre el tipo de gente que consume esa droga en general" (hombre 23 años)

-"He conocido profesores que el humor llega a ser violento y discriminatorio" (hombre 21 años)

-"El maestro preguntó algo que no sabíamos...todos empezamos a reír y a opinar…con brusquedad el profesor detuvo su risa y nos miró seriamente "Qué bueno que acepten que no saben lo que es lo que pregunté, y es bueno que se rían de su ignorancia"…Luego dijo que ya no iba a seguir preguntando porque

-"sería perder mi tiempo y hacérselos perder, porque no sabrían decirme nada"…nos dio una gran lección utilizándonos y utilizando la risa como herramienta" (mujer 20 años)

-"Tuve un profesor, él creía que sus comentarios subidos de tono o groseros eran divertidos…un día un alumno no supo responder y al algunos se rieron…y el profesor dijo que están bien pendejo y comenzó a burlarse y divertirse aunque si dio risa se me hizo una falta de respeto. Normalmente el humor de los profesores no es el indicado, no sirvió para que nadie se animara a hablar nuevamente" (mujer 22 años)

-"…nos ponía a leer…un chico al decir una palabra no la supo pronunciar, entonces el profesor empezó a reír a carcajadas, y como con algunos se llevaba muy pesado sí le dijo "estás guey…ya te pareces a nuestro presidente"…Para algunos lo tomaban mal porque era medio pesadito con todos, pero a veces es bueno porque las clases no se hacen tan pesadas…Aplicar el humor y no hacer la clase aburrida" (mujer 22 años)

-"El profesor al cuestionar a ceca de una lectura a un alumno, éste no supo contestar y comenzó a burlarse de su aspecto, así el resto de los integrantes del grupo expresaron una carcajada que después se convirtió en silencio total porque el profesor dio un manotazo en la mesa. Acto seguido comenzó a cuestionar a otros alumnos y se percibió el temor en las respuestas…Pero al llegar a una alumna, cambió el tema de las preguntas, cuestionándola ahora de qué otras actividades hacía fuera de la escuela. Que si hacía ejercicio, trabajaba, tenía hijos, o de plano que si se la pasaba bebiendo, fumando y

aparte sin estudiar…Comenzó a hablar de las personas que trabajan de intendencia, los vendedores de fritangas en la calle…En todo momento sus mofadas provocaban risas en todos nosotros. Burlarse o ridiculizar a un alumno y compáralo con las personas que trabajan haciendo el aseo de una escuela, considero que no es de un profesor para exhortar a los alumnos a que deben leer…La clase pareció divertida porque todos reían, sin embargo, si el profesor buscaba invitarnos y alentarnos a leer y estudiar, no son los modos ni las formas de hacerlo" (mujer 30 años)

-"El humor todo…muchas cosas malas y otras buenas, hay tipos de humor…Yo tenía un profesor que usaba el humor negro y creía que era bastante divertido…de plano había un punto en el que decíamos "¿Qué onda? Eso es gacho lo que estás diciendo…nos está transmitiendo cosas que pueden ser hasta machistas…hacia las mujeres, que a muchas las sacaba de onda y no pueden decir nada, bueno sentían que no podían decir nada" (hombre)

-"…la línea es delgada…docentes que efectivamente con el humor te hacen reír, pero en cualquier momentito se empiezan a mofar de la gente, de la condición de un alumno, se la situación social de un grupo…yo tuve uno que era más de burla, no era constructivo…decía "Ustedes vienen aquí pero mañana los voy a encontrar vendiendo tortas, vendiendo quesadillas, cargando gas, en una tienda de autoservicio"…al final cada quien decide como vivirlo…yo no comparto esa parte cuando el docente ya se empieza a mofar…burlarse de la gente, de los alumnos, ya rompe para mí totalmente la enseñanza…y de verdad yo dije "yo no vine aquí a la universidad a que se burlaran de mí, vine a aprender, entonces luego ya ni veníamos…ya ni entregaban los trabajos porque leía "ya viste tu falta de ortografía"" (mujer)

-"Hay maestros que hacen un humor que no parece mala onda pero lo es, ellos sienten que con ese tipo de humor motivan a la gente aunque no es así y hay gente que lo toma bien y gente que lo toma mal…deben existir límites" (hombre)

Función intelectual

"La utilización del humor en la educación hace desarrollar el componente cognitivo y racional de los sujetos. (Fernández, J. y Francia, A. 1995). Ayuda a desterrar los pensamientos distorsionados. Favorece el análisis de las situaciones teniendo en cuenta todos los elementos que la conforman. Ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos" (Fernández Solís, 2008:78).

-"…se ríe en clase por comentarios o chistes que lanza el profesor, cuando explica algún tema siempre explica una pequeña historia que contextualiza lo que se ve en clase…para reflexionar…Su finalidad es mostrar un ejemplo de manera graciosa de modo que uno pueda conservar dicha lección, y que en mi caso personal ha funcionado…El humor en el proceso de enseñanza aprendizaje me parece algo bastante positivo, ya que uno siempre recuerda historias divertidas…mejoras en la retención de lo aprendido" (hombre 21 años) "Todos esos chistes y esa forma tan libre de ser, sin faltarnos al respeto, me hizo sentir que transmitía conocimiento y que era más fácil de aprender con

esos chistes, era como ejemplarización de diversas cosas de una manera divertida" (hombre 21 años)

-"…el profesor hizo un comparativo, fue algo útil, porque se me quedó grabado ese momento y todo lo relacionado con el tema en clase" (hombre 24 años)

-"…todas esas situaciones de humor que te hacen reír, es una sensación de satisfacción que te ayuda a relacionarte con el aprendizaje y te puedes acordar de un momento" (hombre)

-"El humor ayuda a que los alumnos asimilen de mejor manera las cosas" (mujer)

-"…el profesor hacía bromas…y me parece que cuando surge algo así como que se te queda" (mujer)

Función creativa

"Estimula el pensamiento lateral o divergente (Bono, E. 1985). El sentido del humor junto con el valor, la expresión y la intuición, conforman los cuatro rasgos característicos que según la mayoría de estudios están relacionados con el perfil de las personas creativas. Ayuda a establecer conexiones nuevas. Se potencia la imaginación como elemento clave en la resolución de problemas" (Fernández Solis, 2008:78).

-"…el profesor me hizo sentir gracia y me ayudó a encontrar el razonamiento de las cosas tan ordinaras e inconscientes, relacionándolo con la enseñanza para prestar atención a cualquier detalle que se nos presente" (hombre 22 años)

-"La profesora decidió de la nada actuar fue muy cómico porque en realidad se metía en los papeles que interpretaba y aparate todo lo hacía super improvisado…Estas actuaciones que si bien no eran dignas de un Oscar, logró sin duda captar nuestra atención y lo más importante alentar al grupo a participar…aunque no fue planeado fue una táctica útil para captar la atención de los alumnos y lo suficientemente didáctica para entender una lectura tan tediosa, pasó de ser aburrido a ser interesante, educativo y divertido, lo más importante es que todos logramos capturar el contenido de esa lectura que parecía imposible" (mujer 22 años)

-"…además rompe los esquemas…quita el estrés…uno se vuelve más perceptivo…uno asimila mejor el conocimiento…se rompe también la tensión" (hombre)

Función pedagógica

"La transformación creadora es posible en un mundo que tenga por bandera el sentido del humor. Como educadores debemos incorporar a los valores con los que trabajamos (solidaridad, justicia, cooperación, paz, creatividad) el sentido

del humor como herramienta para conseguir el deseado cambio de la sociedad" (Fernández Solís, 2008:78).

-"El tipo de humor era políticamente correcto, respetuoso, los chistes iban enfocados al tema y sus aplicaciones en la vida cotidiana. Me sorprendía que el profesor, siendo del sexo masculino, evitar todos esos chistes machistas que la mayoría de los hombres ya traen normalizados" (hombre 21 años)

Las funciones y su percepción

Para cerrar este apartado remarcar cómo la función de motivar, distensión, diversión y creación de confianza en el grupo se expresan en varios relatos estudiantiles, en menor número la intelectual y creativa. No aparece la función defensiva[6]. En el caso de la función transformadora, no obstante, la misma se puede aprehender indirectamente en algunas narraciones que se seleccionaron para otras funciones, ya que se trata de mejorar el proceso educativo y la interrelación entre sus participantes para disfrutar la actividad.[7]

Especial atención merece la función agresiva por la cantidad de testimonios que se centran en la misma, así como su aceptación, o quizás su justificación por parte de quienes la reciben, como se puede apreciar en las transcripciones presentadas en las narraciones. Mientras en los grupos de enfoque como que queda más claro que hay distintos tipos de humor y uno no es tan benigno, incluso es agresivo y violento en grado sumo, y constituye una falta de respeto, además de resultar desagradable y en algunos casos doloroso.

Por otra parte, algo que no se ha traído en la relación testimonial anterior fueron las numerosas ocasiones que en los grupos focales se señaló que "es muy fácil cruzar la línea" en el sentido que "los alumnos nos pasamos de la raya y a veces puede ser contraproducente tener tanto humor en el aula y perder el objetivo que es la enseñanza" (hombre), especialmente en el sentido "medimos al profesor y en ocasiones abusamos de él por ser buena persona con nosotros" (hombre), a veces "ese humor es contraproducente…se burlan del profesor" (hombre) y el "profesor parece payaso" (mujer)

Todo es mucho más simple de lo que pensamos como la joven que dijo "que la profesora o el profesor compartan una sonrisa hacia los demás es como muy aliviador". No se trata de aplicar una técnica muy estructurada y estudiada como hay quien cree, se trata más bien de intentar fluir con la vida, ser

[6] *Función defensiva:* "En otras ocasiones el humor se utiliza para defenderse de sus adversarios. Se consigue reír uno de sus propias faltas o dificultades antes de que lo hagan los otros. Por medio de esta función se consigue debilitar y contener los ataques explícitos de los supuestos enemigos. Uno se muestra frágil y sobre todo humano lo que le hace ganarse la aprobación y el afecto de sus contrarios" (Fernández Solís, 2008:78).

[7] *Función transformadora:* "Ante la pedantería del método, el sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández, J. y Francia, A. 1995:65). Asimismo ayuda a mejorar la relación entre los agentes protagonistas de la educación (educador-educando). Dicho de otra manera más sencilla, por medio del sentido del humor se goza educando y se aprende riendo" (Fernández Solís, 2008:78).

amables, abiertos, respetuosos y fluir en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y hacer todo lo mejor posible y con la mayor sensibilidad, humanidad y conciencia posible.

Conclusiones

“Los investigadores comprobaron la retención de los alumnos, seis semanas después de empezar las clases, y descubrieron que aquellos que habían asistido a las clases con un humor relacionado con la materia del curso obtuvieron una nota bastante más alta que los demás alumnos. En resumen, el humor es beneficioso para el aprendizaje, aunque solo si se centra en lo que intentamos aprender” (Weems, 2015:216).

El humor es una variable multidimensional señala García-Larrauri (2006) que tiene que ver con la creatividad -lo ya visto de la función creativa-, la flexibilidad en la vida -fluir y disfrutar también-, distanciamiento y perspectiva de la misma -la función de distensión-, así como el establecimiento de lazos sociales -esto es, la confianza, desde la creación de vínculos hasta la solución de conflictos-. Todo ello lo hemos visto a lo largo de este texto, primero de manera general en estudios que aportan datos específicos, y en segundo lugar, a la luz de los testimonios cualitativos de un grupo de estudiantes que exponiendo sus vivencias y experiencias, iban desgranando las funciones del humor en clase y en la vida, si bien aquí nos centramos en el espacio del aula educativa.

Sin repetir los resultados de estudios y las expresiones estudiantiles, sí remarcar la importancia de un buen clima en el aula, divertido y satisfactorio que ayuda a la creatividad, el aprendizaje y la convivencia. Se trata de contribuir como docentes y el alumnado también en la medida de lo posible, a la co creación de una atmósfera favorable en clase, con objeto de retener mejor la información, sentirse bien en el aprendizaje, facilitar la atención, optimizar la memoria, fluir con el desarrollo del tema, además de un mayor rendimiento y calificación mejor del alumnado, en general, toda vez que el/la docente disfruta más la clase también. Se dice que “El humor y la risa son dos recursos valiosos para vencer la sensación de agobio resultado de la tensión que despierta todo conocimiento nuevo” (González Llaca, 2012:98). Pero hay mucho más, tiene que ver con sentimientos agradables, emociones gratificantes, sensaciones placenteras, vivencias y experiencias inolvidables. El humor y la risa son instrumentos del docente, es más, el profesor mismo es su propio instrumento siguiendo a Carl Rogers (2007), y precisa favorecer un ambiente de calidez y seguridad a partir de actitudes de respeto, confianza, aceptación, empatía y congruencia, según este autor, y añadimos aquí, y buen humor.

Para cerrar este trabajo una breve reflexión, la risa es gratis y el buen humor se contagia, si podemos hacer que el clima educativo y la atmósfera en el aula sean de buen humor adicionado con la risa ¿por qué no hacerlo? ¿Qué nos impide crear o contribuir a crear un espacio amable, cálido y alegre? Y no únicamente por los beneficios del humor en el proceso de enseñanza

aprendizaje, sino por la salud del alumnado, del profesorado, y de la interrelación que se despliega en el espacio educativo entre ambos protagonistas del mismo.

Referencias

Fernández Poncela, Anna María Fernández Poncela, Anna María -2012a "Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol 3, n°8, UNAM/Universia en http://ries.universia.net/index.php/issue/current
-2012b "Humor, risa y vida. Sensaciones, percepciones y opiniones sobre el tema" en *Diálogos sobre Educación*, n°4, enero-junio, Universidad de Guadalajara, en http://www.revistadialogos.cucsh.udg.mx
-2016 *Humor en el aula. El humor desde el ámbito educativo y terapéutico. Su uso práctico en el proceso enseñanza-aprendizaje. El humor en la vida*. México: Trillas.
-2017 "El recurso didáctico del humor" en *Revista Educación* n°41, enero-junio, Universidad de Costa Rica, San José.

Fernández Solís, Jesús Damián 2008 "Pedagogía del humor" en *El valor terapéutico del humor,* Bilbao: Desclée De Brouwer.

García-Larrauri, Begoña 2006 *Programa para mejorar el sentido del humor en el aula*. Madrid: Pirámide.
-2016 "El buen humor al igual que el mal humor se contagia… ¿Qué vas a elegir tú?" en Fundación Botín en http://www.fundacionbotin.org/post-plataforma/el-buen-humor-al-igual-que-el-mal-humor-se-contagia-que-vas-a-elegir-tu.html

González Llaca, Edmundo 2012 *La letra con ~~sangre~~ humor entra. La risa como método de enseñanza*. México: Trillas.

Rogers, Carl R. 2007 *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy; Carlota Guzmán Gómez; Etelvina Sandoval Flores; Jesús Francisco Galaz Fontes (Coords.) 2013 *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES.

Savater, Fernando 2010 *El valor de educar*. México: Ariel.

Tamblyn, Doni 2007 *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Weems, Scott 2015 *Ja. La ciencia de cuándo reímos y por qué.* Barcelona: Taurus.

Resumen

La investigación en ciencias sociales pretende hallar nuevas fórmulas que permitan facilitar y mejorar el aprendizaje, tanto a estudiantes universitarios como al conjunto de la sociedad. Este trabajo pretende poner en relieve la importancia de las acciones de transferencia de conocimiento llevadas a cabo por las universidades, a partir del análisis del caso de la colección editorial H2PAC. Esta iniciativa, impulsada por la Editorial UOC –sello editorial de la Universitat Oberta de Catalunya–, tiene como propósito acercar a los ciudadanos los conocimientos académicos impartidos en los diferentes estudios que se ofrecen en la universidad catalana.

Para ello, se realizará un análisis de los principales datos de ventas de la colección relativos al año 2015. En primer lugar, se abordarán algunas cuestiones generales del sello editorial para, posteriormente, ahondar en la colección H2PAC. Aspectos como el número de obras publicadas, las áreas temáticas, el precio o el canal de venta, son un indicador de la importancia de este recurso docente fuera de las aulas (en este caso, virtuales).

Esta iniciativa comparte la dinámica docente de la UOC basada en ofrecer un modelo de aprendizaje personal y continuo, y facilitar las herramientas necesarias para la resolución de los casos expuestos. Son nuevas formas de aprendizaje donde, además, los formatos y los canales de venta traspasan la naturaleza de la UOC, inmersa en un entorno únicamente digital.

LA COLECCIÓN EDITORIAL H2PAC: DEL AULA A LA SOCIEDAD[1]

Eje temático: 3. Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día.

Carolina Serra Folch

Elisenda Estanyol Casals

1. Introducción

Uno de los grandes desafíos de las universidades es equilibrar de forma dinámica las tres misiones que actualmente tienen encomendadas: la enseñanza, la investigación y el desarrollo económico y social (Beraza y Rodríguez, 2007). Sin embargo, a pesar de que algunos autores afirman que para lograr una gestión eficaz del conocimiento en una organización es preciso hacer un uso intensivo de las nuevas tecnologías, utilizando aquellas herramientas que favorezcan y promuevan de forma eficiente tanto la gestión del conocimiento como su transferencia (Galindo, Sanz y de Benito, 2011), no se deben olvidar otras herramientas convencionales que puedan servir de apoyo.

Esto se hace evidente en el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (en adelante UOC), una universidad online que, precisamente, busca alternativas no siempre tecnológicas para promover la traslación de los conocimientos académicos, impartidos en un entorno únicamente online, fomentando así su divulgación entre los ciudadanos.

Este trabajo analiza el caso de la colección editorial H2PAC, un proyecto impulsado por la Editorial UOC, y que responde al modelo educativo de la UOC, basado en la personalización y el acompañamiento del estudiante mediante el *e-learning*. Para ello, la estructura se plantea en tres bloques. El marco teórico, en primer lugar, sitúa el estado de la cuestión en el entorno universitario actual. Así, el estudio de nuevas dinámicas para la trasferencia de conocimientos a la sociedad permite ver la importancia de esta iniciativa. Planteado este contexto, se procede al análisis de los datos más relevantes de la colección H2PAC. El número de obras publicadas, las áreas temáticas a que corresponden, el precio, el formato, el idioma o el canal de venta, son aspectos que evidencian la importancia que tiene este recurso docente fuera de las aulas. Para llevar a cabo esta investigación, además, analizaremos cinco aspectos principales, obtenidos a partir de los datos de ventas del año 2015, facilitados por la editorial. El primero, las áreas temáticas que comprende la colección y la participación de ventas de cada una de ellas, así como la que engloba un mayor porcentaje de ventas de

[1] **Universitat Internacional de Catalunya (UIC), España, cserra@uic.es; Universitat Oberta de Catalunya (UOC), España, eestanyol@uoc.edu.**

ejemplares. La estacionalidad es otro factor determinante que permite saber en qué períodos se incrementan las ventas. El comportamiento de las ventas en las diferentes ciudades españolas y el idioma de publicación son dos indicadores importantes que también tendremos en cuenta en este análisis. El cuarto aspecto que abordaremos responde a los formatos; H2PAC es una colección que se presenta en tres formatos diferentes. El quinto y último punto es el porcentaje de ventas según los canales de distribución. Todos estos aspectos permitirán realizar una radiografía del comportamiento del mercado y del perfil de consumidor de esta iniciativa. El estudio de estas nuevas dinámicas de divulgación nos conduce a la tercera parte de la investigación: la exposición de las principales conclusiones, que se extraen del análisis de los datos abordados y expuestos en el párrafo anterior. Nos encontramos ante nuevas formas de aprendizaje donde, además, los canales de venta que se establecen traspasan las fronteras en las que se enmarca la UOC, cuya naturaleza docente la sitúa únicamente en un entorno digital y que, sin embargo, ha encontrado en el formato físico y en los canales de venta tradicionales, un complemento excelente para la difusión de sus materiales docentes a estudiantes y otros miembros de la sociedad.

Por su naturaleza, este trabajo se presenta bajo un diseño metodológico de corte cualitativo; a partir de la recogida de datos relativos al objeto de estudio y su posterior análisis, se establecen determinadas conclusiones que permiten conocer algunos datos acerca de la idoneidad del proyecto en cuanto a su propósito inicial basado en la transferencia de conocimiento.

En el contexto actual, donde “la capacidad de acceso a la información para adquirir conocimiento que ha sido generado por otros, y construir nuevo conocimiento a partir de lo que ya es conocido se ha potencializado a través de las tecnologías de información y comunicaciones (TIC)” (Burgos, 2010: 2), sorprende que la transferencia de conocimiento de la UOC se desarrolle a través de obras impresas en papel, un instrumento tan alejado del entorno donde se desarrolla su actividad docente.

2. Divulgación y transferencia del conocimiento universitario

Los principales objetivos de la universidad son la enseñanza superior y la investigación, pero también la transferencia del conocimiento que genera a la sociedad. Es lo que Campos (2007) bautiza como la tercera misión de la universidad: la divulgación del saber en el contexto de la nueva sociedad del conocimiento. O lo que Sánchez (2013) define como la misión de socialización y comunicación del conocimiento. Una herramienta de apoyo en el proceso democratizador de la ciencia y de la Sociedad (Wynne, 1999).

En este sentido, la divulgación de los resultados de las investigaciones impulsadas desde la universidad se realiza frecuentemente a través de la publicación en revistas científicas especializadas, una práctica necesaria para que los profesores

e investigadores puedan acreditarse a través de los organismos competentes[2] y desarrollar su carrera académica. Los criterios de valoración al respecto premian aquellos artículos publicados en revistas científicas de impacto[3] y dan menos puntos a otro tipo de publicaciones, como los libros divulgativos. Sin embargo, Rivera-Tapia & Puebla (2002:152) señalan al respecto que las publicaciones científicas de impacto generalmente son incomprensibles para el público no especializado, lo que dificulta que el conocimiento llegue a capas más amplias de la sociedad.

Según Sánchez, la escasa valoración que este tipo de actividades tiene en las distintas evaluaciones académicas provoca que la divulgación al gran público –sin perder el rigor científico– del conocimiento generado en la universidad, sea una práctica menos frecuente. Señalando como uno de los motivos el hecho de que "algunos académicos consideran que se trata de una tarea menor […] y consideran que el uso de una terminología asequible puede distorsionar el concepto mismo de la ciencia" (2013: 512).

Sin embargo, la alfabetización científica pasa por dar la posibilidad a los ciudadanos de estar en contacto con el nuevo conocimiento generado –también desde la universidad–, sin que esta divulgación pretenda convertirlo en un experto en la materia ni tampoco convertir a las nuevas plataformas de difusión en aulas sustitutas (Estrada, 2011:139). Para Rivera-Tapia & Puebla (2002:153) la correcta divulgación de la ciencia no debe esperar que el público lo domine como un especialista, sino "que adquiera una idea clara de lo que se trata, cuidando el no deformar el conocimiento científico".

La correcta comunicación del conocimiento científico implica el cuidado de los formatos y del lenguaje para hacerlo asequible y comprensible para un público no especializado ni vinculado a la universidad. Un público que se interesa de forma libre y proactiva por este conocimiento.

Así, fuera de la *educación formal*, entendida como "el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad" (Coombs, 1985) el individuo puede optar por buscar el conocimiento a través de otras vías, que pasan por la *educación informal*, es decir, aquella "adquirida por las personas durante toda su vida a través de actitudes, valores, aptitudes y conocimientos; a partir de su experiencia cotidiana y de las influencias de su medio" (Marenales, 1996:2), por la *educación no-formal:* aquella "adquirida por las personas a través de la actividad educacional organizada que

[2] En España la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es el Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. [En línea] <http://www.aneca.es> [Consulta: 18 octubre 2016]

[3] El factor de impacto mide la repercusión que ha obtenido una revista en la comunidad científica. Es un instrumento utilizado para comparar revistas y evaluar la importancia relativa de una revista concreta dentro de un mismo campo científico. El factor de impacto de una revista es el número de veces que se cita por término medio un artículo publicado en dicha revista.

esté situada fuera del sistema de ecuación formal" (Marenales, 1996:2) y la *educación permanente* (*Lifelong Learning*) entendida como la educación a lo largo de la vida de las personas. Este último concepto, el de la educación permanente, como recuerda Tünnermann (2010), está recogida por la UNESCO en su recomendación de "abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios".

En este contexto es en el que la divulgación de los conocimientos generados desde la universidad puede estar al alcance y ser accesible a las personas que libremente estén interesados en él. Sin embargo, tal y como constatan Galindo, Sanz y de Benito, para adaptarse a esta nueva demanda la Universidad debe "evolucionar desde una organización clásica hacia un enfoque más emprendedor que promueva una mayor interacción, más continua y dinámica, con su entorno empresarial y social" (2011: 256).

Libros de pequeño formato, con un fuerte componente práctico, y de reducido contenido, como los que conforman la colección H2PEC, pueden ser de utilidad para este contexto de educación permanente, ya sea en un contexto formal o no-formal de aprendizaje.

3. Aprendizaje basado en retos y casos

El aprendizaje basado en retos es un método educativo que, a partir de un problema inicial, pretende que el estudiante explore los conocimientos necesarios que le permitan dar con una solución. Esta estrategia de enseñanza se denomina ABP (Aprendizaje basado en Problemas) o PBL (*Problem-based learning*), se enmarca en la teoría de la psicología cognitiva (constructivismo) y persigue que se integren conocimientos teóricos y prácticos.

Como apuntan Jiménez, Lagos & Jareño (2011:83) la primera característica destacada de este método de aprendizaje es que supone la inversión del proceso tradicional, es decir, en el ABP primero se presenta un problema y después se selecciona la información necesaria antes de abordar su resolución.

Sobre esta base metodológica docente se basa el formato de los títulos que conforman la colección editorial H2PEC, donde se presenta un reto, después un módulo didáctico formado por unas 50 páginas con el conocimiento imprescindible, y finalmente una propuesta de solución.

4. Aproximación al caso H2PAC

Desde el año 2009, y con el propósito de transmitir conocimiento, la editorial ha orientado las casi cuarenta colecciones diferentes de que dispone hacia la especialización. Así, publica obras de muy diversa tipología enmarcadas en las

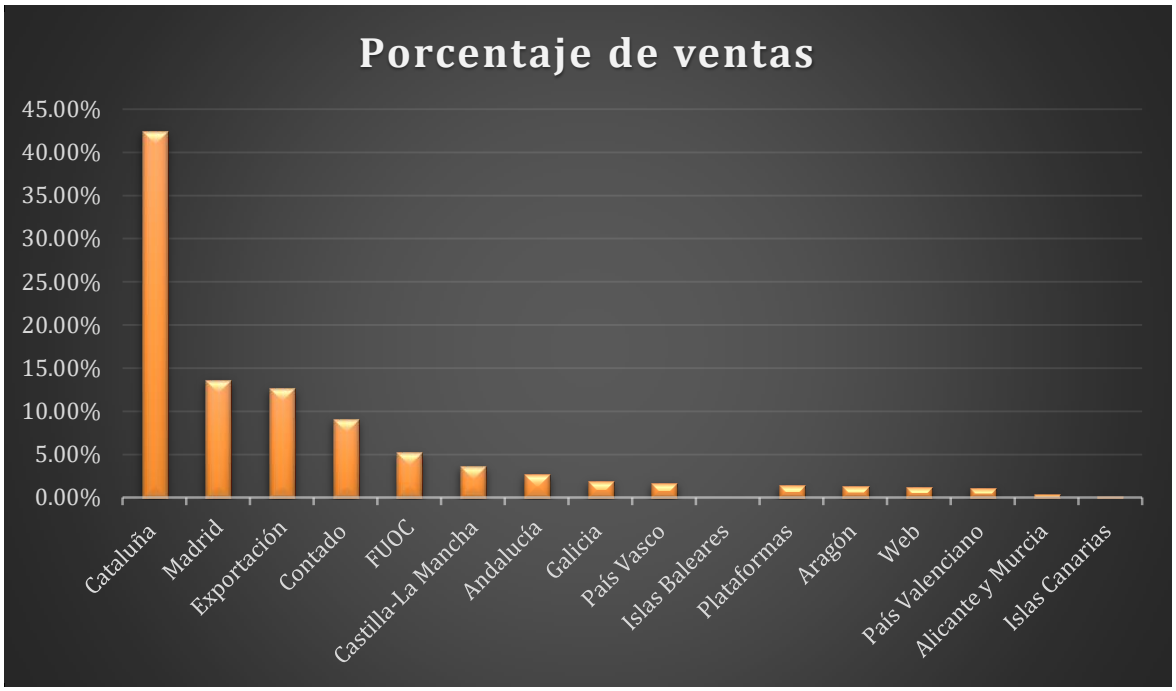
siguientes áreas temáticas: Comunicación, Psicología, Ciencias de la Educación y Tecnología.

En el caso de la colección H2PAC, el número de títulos publicados ha ido creciendo muy rápidamente. En el 2016 se consolida con un total de treinta y cinco títulos en el mercado, seis en catalán y veintinueve en castellano. En cuanto a las áreas temáticas, comprende siete diferentes[4]: Economía, Empresa y Turismo; Comunicación y Sociedad; Psicología y Educación; Ciencia, Tecnología, Informática, Telecomunicaciones e Industria; Arte, Humanidades, Asia oriental, Filosofía, Religión, Historia, Literatura y Lenguas; Sociedad y Sociedad de la Información y del Conocimiento; y Derecho y Ciencia Política.

De estas áreas, en el año 2015, Comunicación y Sociedad es la que presentó el mayor porcentaje de venta, con el 60% del total. Le siguieron Empresa y Economía, con una representación del 22%; Artes y Humanidades, y Derecho, con un 7% cada una, y, finalmente, con un 5%, Informática y Multimedia.

Por zonas, el siguiente cuadro expresa la distribución geográfica de ventas durante 2015[5]:

Figura 1. Porcentaje de ventas por zona geográfica en 2015



Fuente: elaboración propia.

[4] UOC. [En línea] <http://www.editorialuoc.cat/h2pac_1> [Consulta: 29 octubre 2016]
[5] Datos facilitados por la Editorial UOC.

Por ciudades, donde más ejemplares se vendieron en 2015 fueron: Cataluña y Madrid, con una representación del 42,4% y 13,6% de las ventas totales respectivamente. Por su parte, el País Valenciano, con un 1,1%, Alicante y Murcia, con un 0,4% entre las dos, y las Islas Canarias, con un 0,1%, son los lugares donde menos número de ejemplares se vendió durante ese año.

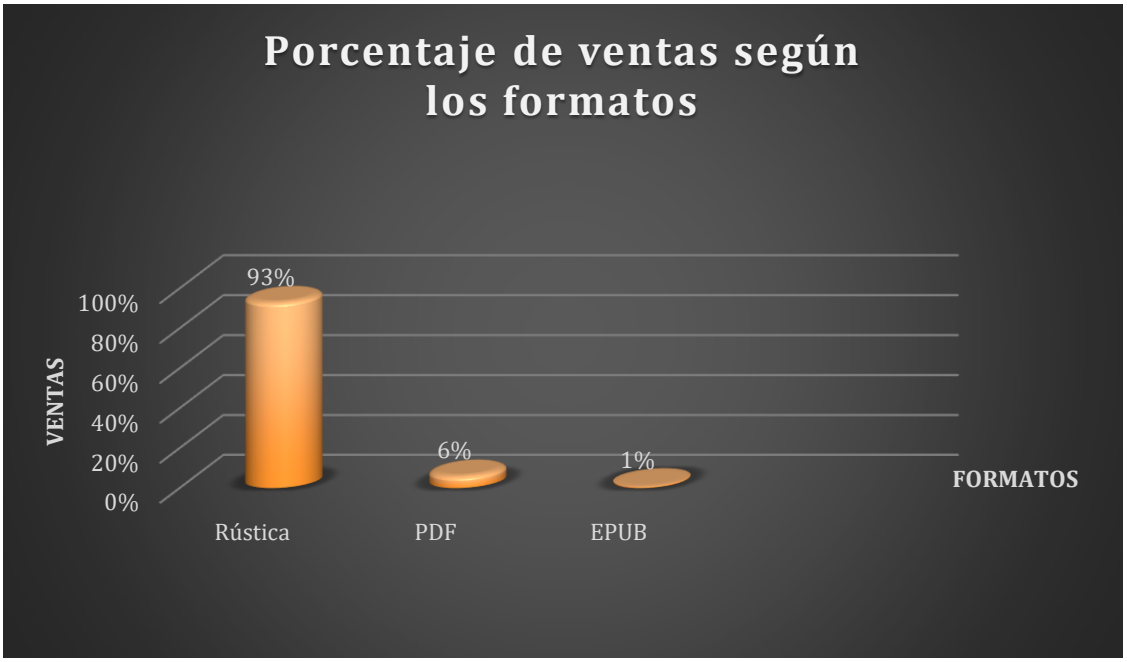
En lo que respecta a la estacionalidad, los períodos de ventas presentan una gran concentración, especialmente en septiembre, con un 26%, y mayo, con un 11% del total de las ventas. Le sigue abril, con un 10%, y marzo con una representación del 9%. Enero, julio y agosto, en cambio, son los meses que presentan un índice menor de ventas, con un 3% en los tres casos[6].

Para la venta de este tipo de bienes, es necesario cumplir con una política de producto, precio y distribución, orientada a facilitar el producto al consumidor, velando por que esté a su alcance (Baena, 2011). En este sentido, la presentación de la colección H2PAC se comercializa bajo tres apariencias diferentes: la versión impresa en papel, el formato ".pdf" y la "publicación electrónica" o "Epub". La primera se presenta en formato rústico y se vende tanto en puntos de venta físicos –principalmente en librerías– como en canales de distribución online. Por su parte, las versiones digitales solo pueden ser adquiridas a través de canales online. En cuanto al precio, las obras físicas oscilan entre los diez –la obra más barata– y los dieciocho euros –la más cara–, unas cifras que coinciden con el formato ".pdf". El formato "Epub", en cambio, se comercializa bajo otros parámetros, con unos precios que oscilan entre los cinco euros con noventa y nueve céntimos y los doce euros.

A modo de resumen, el siguiente cuadro expresa el porcentaje de ventas de cada uno de los formatos existentes durante el año 2015.

Figura 2. Porcentaje de ventas en 2015 de H2PAC según los formatos

[6] Datos facilitados por la Editorial UOC.



Fuente: elaboración propia

Vemos, por lo tanto, que los canales de venta de la colección H2PAC traspasan las fronteras en las que se enmarca la Universidad, cuya naturaleza docente la sitúa siempre en un entorno únicamente online. Como se muestra en la Figura 1, en 2015, a través de la web solo se vendió un 1,2% del total, un dato alejado del contexto de la UOC. Además, de este porcentaje, solo el 47% corresponde a formatos digitales, mientras que el 53% de las ventas realizadas a través de la red fueron de ejemplares físicos[7].

5. Consideraciones finales

"La creciente implicación de las universidades en la transferencia del conocimiento […] responde a demandas políticas que ven en éstas una fuente de innovación y de desarrollo económico y social" (Bayona, González, 2010:16). En este caso, la colección H2PAC permite a la UOC optimizar los esfuerzos realizados en la elaboración de los materiales docentes elaborados para llevar a cabo su modelo formativo. La presencia de las obras en puntos de venta físicos y en entornos online son dos aspectos que repercuten en la imagen que transmite la Universidad y que le permiten consolidar su posicionamiento como entidad pionera en la transferencia de conocimiento.

En este caso, el modelo planteado en las diferentes obras que componen la colección editorial H2PAC responde al modelo educativo de la UOC: el *e-learning*.

[7] Datos facilitados por la Editorial UOC.

Así, se facilitan las herramientas necesarias para que el lector pueda resolver el caso práctico expuesto en la obra.

De los datos expuestos y analizados en este trabajo, la primera conclusión que se extrae responde a la primacía de determinadas disciplinas o áreas de conocimiento. La iniciativa de crear este proyecto dirigido a un público más amplio y heterogéneo obedece a la creencia de la UOC por el interés social y cultural que despierta el ámbito de la comunicación. Con un 60% de ventas, Comunicación es el área temática que presenta mayor interés, mientras que Informática y Multimedia, quizás por su propia naturaleza (con un consumidor más adaptado a los entornos online), representa el ámbito donde menos ventas se realizaron en el año 2015.

La segunda conclusión hace alusión a los formatos de comercialización más vendidos. De las tres presentaciones existentes, el formato en papel ha sido el más escogido por los consumidores, con un 93% del total de las ventas, mientras que los formatos digitales representan solo el 7% restante. Este dato, sin duda, sorprende por la fisonomía de la UOC, que enmarca su actividad docente en un entorno exclusivamente online.

En este sentido, a pesar de ser una universidad online, la vinculación de la UOC con Cataluña sigue siendo muy estrecha, de lo que se deriva que esta comunidad autónoma lidere la lista de ventas de H2PAC, lo que nos conduce a la tercera conclusión de este estudio. Sin embargo, el idioma no representa un dato determinante para la relevancia de venta.

Finalmente, el dato que más sorprendente es el de la estacionalidad de las ventas. La fuerte concentración en septiembre, con un 26%, (coincide con el inicio de curso), y los meses de mayo, con un 11%, y abril, con un 10%, convive con el bajo volumen de ventas que se produce en los meses de enero, julio y agosto, que solo representaron el 3% en cada caso del volumen de ventas anual. Se aprecia, por tanto, que, a pesar de la voluntad de la Universidad por impulsar esta iniciativa para acercar la materia a un perfil de consumidor diferente al estudiante de la UOC, los datos de venta muestran una realidad diferente.

6. Bibliografía

Alonso, L., García, I. (2010) *Diseño de exposiciones. Concepto, instalación y montaje,* Alianza Editorial, Madrid.

Artigas, Selva: "Educación formal, no formal e informal", Temas para el concurso de maestros de primero grado, Ed. Aula, Montevideo, 1992.

Baena, V. (2011) *Fundamentos de marketing: entorno, consumidor, estrategia e investigación comercial*, Editorial UOC, Barcelona.

Bayona, C., González, R. (2010) *La transferencia de conocimiento en la Universidad Pública de Navarra,* Universidad Pública de Navarra, Navarra.

Burgos, J. V. Distribución de Conocimiento y Acceso Libre a la Información de Recursos Educativos Abiertos (REA). *Revista Digital: La Educación* 2010; 143: 1-14.

Campos, E. B. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista madri+ d*, (41), 2.

Coombs, P.H. (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Santillana, Madrid.

Didriksson, A. *La Universidad de la Innovacion una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. México, D.F.: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad; Plaza y Valdés, 2005.

Estrada, J. C. O. (2011). Educación y divulgación de la ciencia: Tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, *8*(2), 137-148.

Galindo, J., Sanz, P., de Benito, J. J. (2011) La gestión y transferencia del conocimiento en el ámbito de la tercera misión de la universidad como fuente de innovación y generación de riqueza. En: Actas del 12º Congreso de Economía de Castilla y León.

Jiménez, J. J., Lagos, M. G., & Jareño, F. (2011). Una experiencia interdisciplinar de Aprendizaje Basado en Problemas con estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *LIBRO DE ACTAS*.

Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros, Editorial Aula. Recuperado el*, *19*.

Rivera-Tapia, J. A., & de Puebla, P. (2002). Ciencia y divulgación. *Revista Biomédica*, *13*(2), 152-153.

Roca, A., Castellblanque. M., Serra, C. *et al.* (2015). *¿Dónde cuentan sus historias las marcas?*, Editorial UOC, Barcelona,

Sánchez, R. (2013). Divulgación del conocimiento: un desafio universitario permanente. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, *27*(1), 4.

Sangrà, A., & Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales:¿ O estamos formalizando lo informal?. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *10*(1), 107-115.

Serra, C., Castellblanque, M., Estanyol, E. (coord.) (2015) *¿Quién se esconde detrás de una campaña de publicidad?*, Editorial UOC, Barcelona.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2010), “La educación permanente y su impacto en la educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 120-133, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/25/educacion_permanente, [Consulta: 23 de noviembre de 2016]

Wynne, B. (1999). Knowledges in context. En: E. Scanlon. Communicating Science: contexts and channels. London: Routledge Studies in Science, Technology and Society.

Título

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA, UNA TAREA PARA LA NEUROEDUCACIÓN. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COAHUILA

Dalia Reyes Valdés[1] [2]

Eje temático: Neurociencias, Neuroeducación (genética epigenética) y otros desafíos.

RESUMEN

El proyecto de investigación en curso sobre los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social entre estudiantes de educación secundaria es el seguimiento a la tesis de maestría *Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje* (2012), en donde cinco estudiantes normalistas de último grado cursaron el Taller de Reflexión sobre Discurso Docente, diseñado *ad hoc* para ese estudio de intervención, a fin de desarrollar estrategias discursivas que se plasmaran en sus planificaciones de clase. Aquí se retoman los resultados de esta última, consistentes en el acrecentamiento de la disponibilidad léxica tanto de normalistas como de alumnos de secundaria, gracias a la generación de ambientes de aprendizaje basados en ejercicios propios de la neuroeducación, registrados en instrumentos de evaluación y grupos focales, así como en altos puntajes en exámenes de oposición que han dotado a los hoy profesores de entre 10 y 40 horas en propiedad. Partiendo de esos resultados, ahora se muestran lo arrojado en el avance inicial de la investigación que busca saber en qué grado ese acrecentamiento léxico estimulado durante el trayecto en la escuela secundaria está relacionado con factores aspiracionales que proyecten a los jóvenes hacia mejores espacios sociales. Se detalla el avance al respecto con los estudios previos realizados en España y América Latina, así como la consideración de diversos lingüistas que describen la búsqueda de la relación disponibilidad léxica-espacio social como un campo escasamente estudiado. La base teórica que fundamenta la propuesta radica en López Morales y López Chávez en lo que respecta a la disponibilidad léxica, así como la conceptualización que hace Bourdieu de *habitus* y espacio social, más las propuestas en ciernes sobre la emocionalidad en la educación.

[1] Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. México.

[2] Dirección electrónica dreyesvaldes@hotmail.com

Introducción

Los estudios de disponibilidad léxica han sido, hasta ahora, predominantemente cuantitativos. López Morales (1996) en España y López Chávez (2003) en México desarrollaron y aplicaron las fórmulas para la obtención de índices de disponibilidad más actuales y apegados a una metodología que permita comparar el estatus del lenguaje en grupos acotados respecto de estándares previamente establecidos.

La correlación cualitativa en el ámbito social de estos índices es un campo escasamente estudiado que no ha impactado en la actividad áulica para corregir esos números, porque la enseñanza de la lengua requiere ambientes de aprendizaje que exigen la interacción socio emocional de sus actores. Esto lo confirman los antecedentes que se abordan en este estudio, en donde se encuentran numerosos conteos pero pocas lecturas correlacionadas sobre las implicaciones sociales de esos resultados numéricos.

La enseñanza escolarizada es una de las vertientes constructivas de la disponibilidad léxica, capital en el que cabe, además de un número finito de palabras, la representación individual y colectiva del mundo social al que pertenece una persona; tal representación no es inmutable: su acrecentamiento o su limitación podría determinar el nivel prospectivo para aspirar a otros espacios sociales.

La escuela ha sido la instancia encargada de materializar el discurso que derivará en la conformación de ciudadanos cuyos perfiles respondan a las necesidades nacionales emergentes; en ese ejercicio histórico la enseñanza escolarizada ha regulado la conformación de un bagaje léxico que contiene los parámetros de lo permitido y lo prohibido en cada época.

En este estudio consecutivo a la tesis *Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje* (Reyes, 2012) se plantea que la escuela y los discursos que en ella se producen, circulan y son recibidos, llevan implícita la posibilidad de limitar o dotar a sus estudiantes de herramientas léxicas para sentirse conformes con el estatus presente o proyectarse hacia otra perspectiva social.

Identificar los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social permitirá corregir las acciones discursivas docentes y las que están implicadas en los discursos fundamentales de planes y programas a fin de construir individuos con habilidades comunicativas que les permitan prefigurar la posibilidad de alcanzar un mejor estatus social en el amplio contexto que esto implica.

Aunque el avance aun no alcanza la parte metodológica, es importante mencionar que se asentará en el análisis hermenéutico de Gadamer (2003) y el discursivo transdisciplinar según lo aplica Haidar (2006); en lo referente a los métodos para el estudio de la Disponibilidad Léxica serán fundamentales la fórmula y los estudios de López Chávez (2003) y de López Morales (1996); finalmente, 25 años de ejercicio docente frente a grupo aportarán la base empírica.

1. Tesis *Impacto del Discurso Docente en la Práctica Social del Lenguaje*

La tesis cuyo título aparece en el apartado se encuentra en proceso de publicación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. La investigación se llevó a cabo entre 2011 y 2012 con estudiantes de la Escuela Normal Superior de Coahuila y alumnos de cinco secundarias de la localidad.

El proceso metodológico mixto tuvo como objetivo encontrar relaciones entre los elementos discursivos vertidos por el docente y su aplicación en la práctica social por parte de alumnos de secundaria, e intervenir en el manejo discursivo frente a grupo para mejorar el nivel de reflexión en el docente y de percepción en el alumno.

La pertinencia del método para la búsqueda de las características del impacto del discurso docente en alumnos de secundaria se argumenta con la descripción que hacen Creswell 1) y Hernández Sampieri y Mendoza (2008) sobre estudios mixtos. Los autores resaltan sus posibilidades de representar un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación. La recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos incurrió también en dicha metodología, puesto que la integración y discusión conjunta se utilizó para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández y Mendoza, 2008 p. 546).

Durante todo el proceso se valoró la percepción de la realidad por parte del conjunto de alumnos que conformaron el objeto de estudio con los objetivos enseguida detallados

- Proveer al estudio de un contexto más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa.
- Visualizar relaciones “encubiertas” que no han sido detectadas por un solo método.
- Triangular datos cualitativos y cuantitativos respecto de la percepción del discurso docente.
- Derivar impacto de estudio cualitativo sobre análisis del discurso docente en secundaria.
- Ampliar examinación de procesos para su derivación holística.
- Explicar con mayor amplitud los resultados cuantitativos por medio de una metodología cualitativa.
- Potenciar el estudio a más aplicaciones.

La población participante en el estudio estuvo conformada por dos grupos interactuantes. El primero se conformó con cinco alumnos de la Escuela Normal Superior de Coahuila, estudiantes del 7º grado de la licenciatura en educación media en la especialidad de español.

El segundo grupo lo conformaron 168 jóvenes de 1º, 2º y 3er grados, pertenecientes a cinco escuelas secundarias diferentes, dos de turno matutino y tres de turno vespertino. Del total, 83 son mujeres y 85 hombres, cuyas edades

oscilan entre los 13 y los 16 años.

1.1 Instrumentos para la recopilación de la información.

El estudio exploratorio inicial consistió en una encuesta aplicada a los 168 alumnos de secundaria cuyos resultados resumidos fueron:

- La mayoría no suele usar, en su contexto amistoso y familiar, conceptos vertidos por su profesor.
- La mayoría no encuentra relación temática entre los asuntos abordados en clase y con su vida diaria
- Los conceptos que aprende provienen, en su mayoría, del libro de texto.
- La mayoría no se siente atraída por la forma como habla su profesor.
- La mayoría encuentra funcionalidad en hablar como lo hace su profesor solo para solicitar un empleo.
- La mayoría prefiere trabajar en el cuaderno que escuchar a su profesor.
- A la mayoría le deja más impronta el trabajo realizado en el libro que el derivado de conversar con el docente.

En la Tabla 1 se especifican los ítems, su objetivo y práctica social correspondientes.

ITEM	OBJETIVO	PRÁCTICA SOCIAL
1.- **Las palabras que usa tu practicante de Español tú:** a) las usas después en casa o con amigos b) te parecen demasiado raras y las olvidas c) las consideras iguales a las tuyas d) las ignoras, no te das cuenta de cómo habla	Identificar el nivel de aplicación literal en la práctica social del lenguaje	Aprendizaje. Resolución de problemas.
2.- **La forma de hablar de tu practicante de Español:** a) te gusta b) te aburre c) no me he fijado cómo habla	Identificar el nivel de percepción valorativa individual de funcionalidad lexical para la motivación.	Construcción del ser. Percepción individual.
3.- **Los asuntos que aborda tu practicante cuando habla con el grupo ¿están relacionados con lo que sucede en tu vida diaria?** a) siempre b) a veces c) rara vez d) nunca	Detectar la correlación del discurso docente con su realidad contextual.	Construcción del ser. Percepción individual.
4.- **Hablar como tu practicante de Español podría ayudarte a:** a) conseguir empleo b) encontrar amigos/novio c) resolver un problema familiar d) nada	Determinar la valoración funcional semántica del discurso docente.	Pertenencia comunitaria. Posibilidad de socialización.
5.- **Las definiciones que da tu practicante de Español son:**	Conocer el nivel de identificación del	Aprendizaje. Resolución de

a) del libro de texto b) las que nosotros consultamos c) del diccionario d) él las dice con sus palabras	discurso docente como inductor de la creación de conceptos.	problemas.
6.- **¿Qué prefieres de tu profesor de español?** a) que hable b) que dicte c) que lea en voz alta d) que observe lo que haces en el cuaderno	Conocer el nivel de motivación provocada por el discurso docente.	Aprendizaje. Resolución de problemas.
7.- **¿Tu practicante conversa con el grupo?** a) siempre b) algunas veces c) rara vez d) nunca	Identificar la percepción del acto comunicativo "incidental" del practicante de español.	Pertenencia comunitaria. Posibilidad de socialización.
8.- **¿Qué recuerdas más de tu clase de español?** a) lo que escribí b) lo que leí c) lo que dijo el profesor d) lo que consulté	Identificar la valoración de aprendizajes significativos a partir del discurso docente.	Aprendizaje. Resolución de problemas.

TABLA 1 Organización de ítems, objetivos y práctica social. Estudio exploratorio**.**

1.2 Diseño del tratamiento: Taller de Discurso Docente.

El Taller de Discurso Docente, integrado como variable independiente, conformó la etapa de tratamiento para conocer si, a partir de la intervención, se lograría un cambio de conducta perceptiva de los estudiantes de secundaria hacia el discurso del practicante. Se estructuró en tres fases que, en total, sumaron 100 horas distribuidas en 20 semanas: 50 horas de actividades en el aula, 50 horas de práctica frente a grupo.

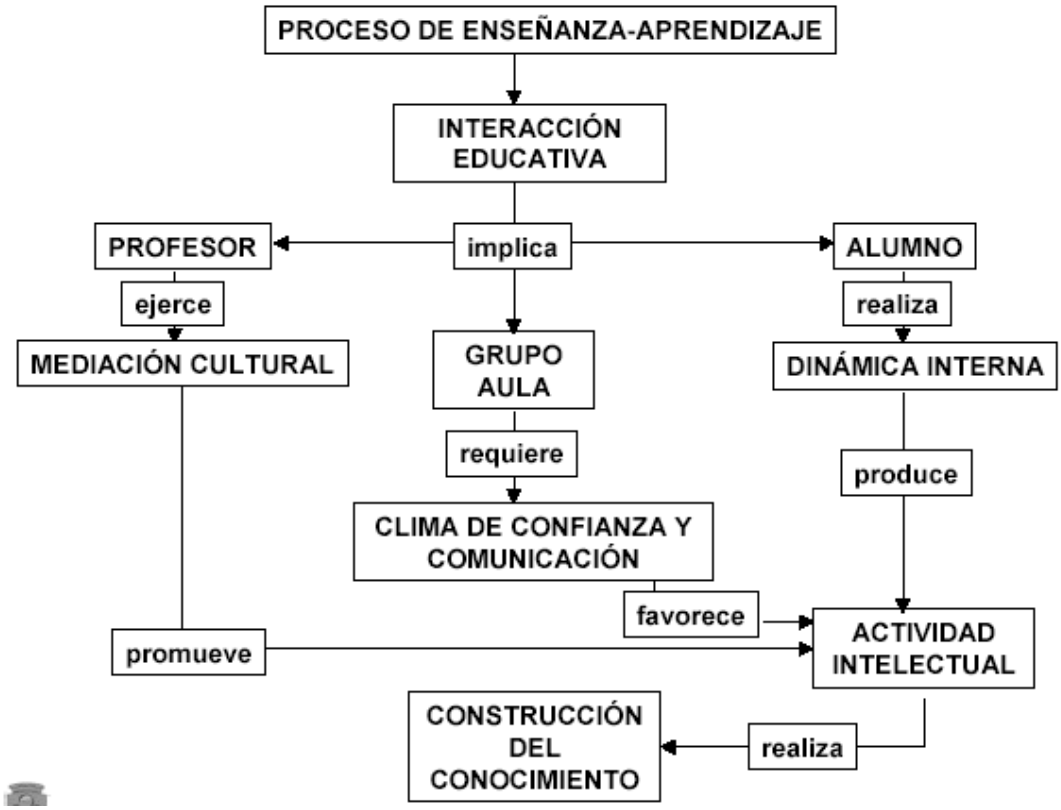
TALLER DE DISCURSO DOCENTE IMPARTIDO A MONITORES	
FASES	**PROPÓSITO**
PRIMERA FASE	Estimular la habilidad de la escucha en los monitores.
SEGUNDA FASE	Estimular la habilidad del habla de los monitores frente al grupo de normalistas.
TERCERA FASE	Ejercicio de la competencia didáctica en el aula de secundaria, usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua.

TABLA 2. Organización de los contenidos del Taller de Discurso Docente impartido a monitores.

De acuerdo con la postura de Francisco Mora, autor del libro *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama* (2013) la manera de abordar los temas escolares mediados por estrategias que retomen los asuntos de interés del alumno será determinante en el logro de propósitos no solo académicos, sino ontológicos. El lenguaje usado por el docente es una herramienta, sin embargo, dice (Autoconocimiento Integral, 2015):

> *Existen problemas en la relación neurocientífico-maestro sobre todo en el lenguaje utilizado por los primeros para dirigirse a los segundos en la transferencia de estos conocimientos. y en los segundos, los maestros, para captar, con certeza y seguridad esos conocimientos a la hora de emplearlos con los alumno*

La estimulación en los monitores para valorar la relevancia del lenguaje en la calidad de las relaciones sociales de todos los individuos fue una constante en el aula y una indicación clara para que esta información fuese transmitida a los estudiantes de secundaria: la riqueza del lenguaje es una vía para tener mejor calidad de vida al contar con más recursos de interacción con diferentes personas, comprender más y mejor los mensajes, y entender el mundo que los rodea sin demeritar la emocionalidad como una constante. El siguiente esquema representa la forma como se asumió la interacción practicante-alumno.



Esquema 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en las aulas a partir del Taller de Discurso Docente.

Es evidente la relevancia concedida a los ambientes de aprendizaje generados a partir de la interacción comunicativa oral, cuando se implicaba la experiencia personal del monitor en sus relatos, lo que generó el clima de confianza y acrecentó las posibilidades de apertura por parte del estudiante de secundaria.

Abordar las temáticas de conversación desde un caso posible fue un acto encaminado a mostrar situaciones probables en otra persona, cuya resolución estuvo estrechamente relacionada con la capacidad comunicativa. Los avances en la motivación, interacción y construcción del aprendizaje de los estudiantes de secundaria, fueron registrados en diarios de campo por parte de los monitores.

En la Tabla 4 aparece una muestra de los registros que los estudiantes normalistas hicieron en su periodo de práctica, donde se evidencia la transición que tuvieron tras llevar el Taller de Discurso Docente. Los comentarios fueron transcritos tal como los redactó el monitor en su diario de campo, de ahí que se encuentren cambios o incongruencias de tiempo, número o persona; hay iconos y frases coloquiales que se respetaron.

Monitor	**COMENTARIOS EN DIARIOS DE CAMPO**		**Práctica social y actos de habla. (VanDijk, 1980)**
	Inicio del estudio	**Término del estudio**	
1	Hay apatía. Los equipos no quieren exponer. /Nada mas un equipo llevó exposición☹. Sólo asistieron 13 alumnos. Asocié la contaminación del ambiente con la que hay en la secundaria; no volvieron para las indicaciones. /Nadie quiere a Sofía ni a Fany en su equipo./ Areli se llevó mi libro. /Nadie volvió por las indicaciones de la tarea.	Se analizó, asoció y reflexionó la tesis "**toda persona tiene derecho a la educación"** y se concluyó a nivel grupal./ Areli habló sobre problemas con Estrella./ **Me puse nerviosa, dije muletillas: ehhh… y un "haiga"** ☹./ Cambio positivo en Adán desde el proyecto de la campaña./ El dia de hoy Sarahí me dijo que Jessica quería agredir a la hora de la salida a una alumna del ·E; se hizo operación mochila y Jessica guardó el picahielos en su blusa./ **Pude explicar las oraciones utilizando ejemplos de la vida y pasándolos a los textos**./ Hablé con ellos sobre la tolerancia a la diversidad… hablé sobre un señor que lava coches, sobre Jessica y sobre cada uno de ellos. /**Se sentaron, comencé a hablar sobre la radio de Monclova y de mi abuelo.** / Decidieron hace run proyecto sobre tolerancia en un programa de radio que se transmite durante el recreo en la escuela.	**Lenguaje y pertenencia comunitaria.** *Ideológico.* Derechos de Estado. *Referente.* Identificación en una comunidad. *Autoreflexivo.* Autoevaluación del docente; metacognición. *Informativo.* Resalta condición social y circunstancia. *Inclusivo*. Identificación de generalidades a particularidades. *Performativa.* Auto reconocimiento de capacidad enseñanza-aprendizaje./ Dirigida a un grupo para su identificación. *Persuasivo*. Modo de persuasión patémico.

Tabla 3. Registro de diario de campo del Monitor 1.

La selección de textos escritos por los monitores en sus diarios de campo se hizo con la guía de la tipología dimensional referente a los diversos propósitos de la práctica social. Otra característica contenida en los párrafos citados fue que los asuntos donde se resolvieron problemas de enseñanza-aprendizaje, involucraran el acercamiento oral docente-alumno.

1.3 Grupos focales para la fase de evaluación.

Del total de168 alumnos en los grupos, hubo bajas de estudiantes en las escuelas secundarias al iniciar el semestre enero-julio, lo que redujo el universo de aplicación a 156 adolescentes. Al término del estudio, se realizaron cinco grupos focales –uno por cada monitor- con un total de 62 alumnos.

La conducción de las conversaciones guiadas se llevó de acuerdo con la temática establecida desde el instrumento de diagnóstico y en concordancia con las tres formas de práctica social: lenguaje y el ser, lenguaje y pertenencia comunitaria y lenguaje y resolución de conflictos.

Por medio del análisis de grupos focales, se detectó la transición en la postura de los adolescentes frente a la relevancia otorgada al discurso del docente y a su influencia en el propio. Aunque no era objetivo de este estudio, también se pudieron recopilar resultados de modificación actitudinal en los monitores respecto del impacto significativo de su expresión oral –aunada a la corporal- frente a los alumnos y la utilidad de su racionalización para los procesos de auto comprensión individual y profesional.

Los resultados finales recogieron afirmaciones de los alumnos de secundaria que, en general, incluían lo siguiente:

a) Hablar como su profesor ayuda a explicar mejor cómo se sienten.
b) Hablar bien les da mejor reputación.
c) Tener mejor vocabulario les permite enseñar palabras nuevas a sus amigos
d) Tener mejor vocabulario les genera nuevos amigos.
e) Cuando hablan mejor la gente piensa que son más inteligentes.

Las conclusiones para esa investigación confirmaron la hipótesis referente a que el impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje, en alumnos de secundaria, es significativo, pero, en general, el docente no se hace consciente de ese impacto y expone un discurso no controlado que poco aporta al acrecentamiento de la disponibilidad léxica de sus estudiantes. Al mismo tiempo se demostró la sensibilidad con que los alumnos de secundaria reciben las estrategias discursivas docentes reflexionadas y cómo reaccionan de forma positiva e inmediata a ellas.

2. Avance de la investigación Factores Correlativos entre Disponibilidad Léxica y Espacio Social.

La escuela materializa el discurso educativo. Este discurso ha regulado históricamente los juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2007) que limitan o dan acceso al individuo a los diferentes espacios que conforman una sociedad y conllevan, cada uno de forma inherente, un estilo de vida y una aspiración social.

En su versión impresa, el discurso educativo erradica de los acuerdos políticos la predestinación social, pero sigue vigente en la oralidad implícita y explícita el

distanciamiento entre la prefiguración ontológica prometida por los planes educativos y la realidad social de millones de individuos en ciernes, quienes van a buscar en la escuela algo que en su gran mayoría no logran encontrar: las herramientas para construir una vida mejor (Marina Arjona, en López Chávez, 2003).

El profesor y su discurso han sido susceptibles de estudios. Los resultados se publican en foros académicos atendiendo a la relevancia del docente como modelo ante sus estudiantes y, de muchas formas, considerándolo parámetro léxico para millones de individuos en formación. Estos individuos multiplicarán los esquemas de lenguaje aprendidos y, en el mejor de los casos, los enriquecerán por la autogestión del aprendizaje (Reyes, 2012).

Los procesos de adquisición del lenguaje apenas hace dos décadas se encontraron como multicausales (López Chávez, 2003), configurados por diversas vertientes que interactúan con el individuo, sea éste consciente de esa interacción o no. Sobre esta base, tras las teorías antropológicas y sicológicas relativas a la lingüística, aparecieron los estudios de disponibilidad léxica en la década de los 50.

La disponibilidad léxica nació como un factor de uso deseado para extranjeros que aprendían una segunda lengua, de manera que las fórmulas desarrolladas para ella se abocaron a la contabilización de términos bajo paradigmas cuantitativos. López Morales (1996, pp 251-252), uno de los estudiosos del tema, reconoce que:

> *Se trata de datos elocuentes, pero sería erróneo suponer que las diferencias cuantitativas puedan dar ellas solas cumplida cuenta de las diferencias sociolectales. Estas diferencias podrían, sin embargo, alcanzar importancia sobresaliente si llegara a comprobarse, fuera de toda duda razonable, que existen implicaciones cognoscitivas serias en la menor disponibilidad léxica de los sociolectos bajos.*

Lo anterior plantea la necesidad de que el acrecentamiento de la disponibilidad léxica en la escuela recurra a las estrategias planteadas por la empatía, la emocionalidad y la importancia personal de los temas tratados en el aula, temas que la neuroeducación tiene como punto axial. Este aspecto, en el plano socio educativo, y la siguiente afirmación de López Morales, en el metodológico, han impulsado los propósitos de este estudio correlativo entre disponibilidad y sociedad:

> *Es un campo aún lleno de obstáculos peligrosos. Lo único evidente es que algunos estudios nos dicen de cierta base empírica para hablar de desniveles de disponibilidad léxica y que éstos están en clara asociación con factores sociales* (1996, p252).

Esos factores sociales a que refiere el autor, se pretende enmarcarlos en este estudio dentro del concepto de *espacio social* que defiende Bourdieu (2002, 2011), donde se suceden las concepciones de un campo de acción vigente y otro

potencial, no de forma aislada, sino más bien en una correlación no premeditada, cuyo conjunto se parece bastante a la semiosfera de Lotman (1996).

Se considera que buscar los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social dará seguimiento a los trabajos que muestran el estatus léxico del hispanohablante en el mundo, en general, y en México, en particular. Es importante mencionar que las investigaciones mexicanas sobre disponibilidad léxica son reconocidas en el mundo, algunas de ellas consideradas antecedente y guía para este proyecto de tesis (López Morales, 1996).

De forma particular, abordar la escuela secundaria como hontanar léxico para un estudiante adolescente, se funda en la certeza de que el ambiente educativo y el profesor ejercen influencia significativa en la conformación de disponibilidad, porque, más allá de la imagen sociopolítica del docente, este sigue siendo un modelo para sus alumnos, como quedó de manifiesto en la tesis de maestría *Impacto del discurso docente en la práctica social de alumnos de secundaria* (Reyes, 2012).

La escuela será considerada como punto nodal para el enriquecimiento de la disponibilidad léxica, no sólo porque así lo estipulan los documentos fundamentales de los planes y programas, sino porque es el medio que debería de permear las falencias léxicas o capitalizar lo sobresaliente en sus alumnos para dotarlos de una herramienta social (SEP, 2011) y no está sucediendo. No se ignorará la circunstancia política que exige a la educación básica enseñanza-aprendizaje para la inmediatez de una evaluación acotada y emergente que no considera la formación para una vida.

2.1 La enseñanza de la lengua y los ambientes de aprendizaje.

La transmisión de la carga semiótico discursiva contenida en el discurso docente hacia el adolescente se ha reponderado en las nuevos estudios lingüísticos de la oralidad. La interacción, natural e inevitable, se torna en problema cuando el transmisor no es consciente del contenido en sus exposiciones y del impacto causado en el receptor; los conteos léxicos en adolescentes han dan cuenta someramente de ello (Blanche-Benveniste, 1998; López Chávez, 2003).

Todo lo anterior tiene estrecha relación con los planteamientos relativos a la neuroeducación sobre la existencia de un contenido escolar porque es vigente en el contexto social de sus estudiantes, sin embargo, hasta ahora los conteos de disponibilidad léxica en el mundo han buscado ventilar estadísticas individuales o comparadas entre cantidad de palabras frecuentes y palabras disponibles usadas por distintos universos. Hay una clara tendencia a seleccionar universos entre estudiantes de nivel básico o medio básico, lo que se relaciona con conclusiones que aluden a la escuela como un ambiente que debería dotar de léxico a sus estudiantes en niveles esperados (López Chávez, 2003; López Morales, 1996; Arriaga, 2010).

Sin demeritar los acontecimientos lingüísticos durante preescolar y primaria, en este estudio el tránsito por la escuela secundaria se considera determinante para la construcción léxica de un individuo, porque es una etapa cuando el joven ha desarrollado habilidades suficientes para operacionalizar relaciones abstractas, como la semiosis, en su acepción relativa a la inferencia según concepto de Abbagnano (2004).

Piaget (2008), Vigotsky (1979), (Bruner (1980) y Bernstein (1977) analizaron de forma independiente los acontecimientos mentales respecto del lenguaje durante lo que el primero llamó etapa de las operaciones formales, a partir de los 12 años. Paradigmas modernos han permeado las acotaciones temporales sin aportar cambio significativo a la pre adolescencia.

Sin afirmar que los estudios de disponibilidad léxica parten de una base completamente empirista, sí se encuentra que la adquisición del lenguaje es un acontecimiento que parte de experiencias individuales, externas e internas, que poco a poco serán asociadas de diversas formas según el contexto vivencial de la persona. De hecho, la Teoría de Disponibilidad Léxica tiene su fundamento psicológico en el asociacionismo, un paradigma que nace con los conductistas (Michea, 1980).

Siendo así, la disponibilidad léxica se considera un bagaje cuyos elementos –palabras y vocablos- no perviven aislados, sino en asociación unos con otros y, a su vez, aunados a frases, a experiencias múltiples en donde fueron adquiridos. Esa adquisición no es inmutable, porque es posible generar nuevas asociaciones a partir de nuevas experiencias que, directa o indirectamente, lleven a la reconceptualización (Michea, 1980).

Las experiencias léxicas, siguiendo a Barthes (en Eco, 2011), Gadamer (2007), Foucault (2008) y Eco (2011) no son causadas exclusivamente por los encuentros con textos alfabéticos, sino por una amplia gama de discursos sensoriales cuyo nivel de validación tiene qué ver con el elemento seductor y la fuente que los proporciona, sobre todo el nivel de autoridad o grado de modelo que se le adjudica a dicha fuente. En la escuela secundaria, el profesor sigue siendo un modelo para sus estudiantes, tanto en su conocimiento como en su comportamiento físico y discursivo (Reyes, 2012).

En la tesis mencionada (Reyes, 2012), los estudiantes que conformaron el universo de estudio llegaron a considerar que hablar como su profesor les daría prestigio, y que un profesor diciendo palabras altisonantes *no se oye bien*.

Si se conjuga la prexistencia de disponibilidad léxica en los estudiantes que llegan a la escuela secundaria, el acrecentamiento léxico inevitable a lo largo de la vida, la edad sicológica de los adolescentes y la consideración de la escuela como un modelo, debería ser esta instancia la causa determinante de un enriquecimiento en sus estudiantes, circunstancia que no se refleja en los estudios realizados alrededor del mundo. En América Latina, Chile y Colombia se han interesado en ello, pero es en México donde se desarrolla una escuela de Disponibilidad Léxica

que se fortalece y concluye que más que evolución léxica por la intervención escolar, hay involución (Arriaga, 2010).

La adquisición del lenguaje no es un acontecimiento efímero ni desorganizado (López Chávez, 2003), sino un suceso integral que construirá la identidad del hablante, ya que el conjunto de vocablos y palabras contiene la concepción que éste dará al mundo conocido. Si no hay una instancia que le ofrezca la posibilidad de prefigurar la existencia de otros mundos u otros espacios, tampoco habrá un tránsito diastrático (Hymes, 1972) del individuo, en ninguno de los planos vitales en los que se mueve el ser humano.

Los factores correlativos entre disponibilidad léxica están contenidos de por sí en el lenguaje que se adquiere; las palabras detonan un concepto individual que es a la vez coto y posibilidad. Esta posibilidad de prefiguración, aspiración o proyección, que nos diferencia de los animales, existe únicamente en el lenguaje porque cuenta con el sentido potencial, y suceder en la escuela, pues así lo establecen los planes y programas (SEP, 2006), pero no hay evidencia de estimulación consciente en el aula.

Se pretende estudiar la disponibilidad léxica – el vocabulario disponible - como la representación acotada de una creencia que regirá las decisiones y los derroteros de un individuo para concebir mundos aún no conocidos y que, sin embargo, están ahí. Conocer los bagajes léxicos y las habilidades de un estudiante para la práctica social de los mismos en diferentes espacios sociales permitirá saber si los juegos del lenguaje que le plantean al alumno en la escuela satisfacen los requerimientos de comunicación eficiente de la práctica social.

Las limitaciones discursivas en docentes de educación básica han sido profusamente estudiadas en todo el mundo. En Chile, Jessica Cabrera (2003, p. 42) hace un estudio de la relación e implicación de la comunicación y sus disciplinas en el contexto educativo para conocer el tipo de comunicación predominante del docente en el aula y saber si hay una influencia positiva o negativa en los alumnos. Entre sus conclusiones aparece que:

> *Los profesores establecen una comunicación predominantemente autoritaria, lo hacen para lograr los objetivos de su planificación, presentando un rol de conductor de contenidos, lo cual se relaciona con los procedimientos didácticos del conductismo donde el aprendizaje es considerado como un proceso de estímulo-respuesta y presenta una falta de participación en el proceso de construcción de significados..*

En 2008, la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (Vol. 1. Núm 2) publica los resultados del estudio sobre evaluación del discurso docente de profesores del área de lenguaje. Las conclusiones de González, Presis y San Martín (2008) fueron:

> *Resulta difícil para los profesores aquí estudiados realizar preguntas o seguimientos que hagan uso de la metacognición, un hecho lamentable tomando en cuenta la incidencia que tiene en los*

> *aprendizajes y desarrollo de habilidades de los estudiantes el contar con profesores que practican un discurso metacognitivo*. (p.9)

Cuantifican, además, la expresión docente monosilábica, constantes repeticiones o muletillas y la exposición no secuenciada que imposibilita cerrar circuitos comunicativos a partir de la interacción docente-alumnos.

Las siguientes tesis también se ocupan del discurso docente y se analizarán a profundidad con sus hallazgos y conclusiones: publicadas por la Universidad Pedagógica Nacional son: Terán (2004) y Hernández Cervantes (2002) en su contraste entre el discurso del profesor y su práctica docente en matemáticas. Guzmán López y Rodríguez Reyes (2004) hacen lo propio con docentes de Formación Cívica y Ética en su trabajo Análisis del discurso docente en la asignatura Formación Cívica y Ética. En Nuevo León, los estudios de Díaz (2009, p. 6) y De Los Santos (2003) configuran el antecedente de una problemática de transmisión discursiva deficiente entre docente y alumno.

La interacción –que se ha llamado socioformación en las pedagogías modernas- se traduce en la funcionalidad de los aprendizajes dentro del aula, como el parámetro que legitima la asignatura de español dentro del currículo de educación básica. En el plano fáctico, la interacción comunicativa entre los estudiantes de educación básica es, predominantemente, comunicativa-oral, y es por esta vía como los adolescentes validan el lenguaje a utilizar (Vigotsky, 1979).

Hasta ahora, no se localizaron estudios que correlacionen el discurso docente con la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria, pudiera deberse a lo reciente de la exigencia tras la Reforma 2006 y constatada en 2011 (SEP, 2006 y 2011).

Conclusiones

Abordar los factores de disponibilidad léxica desde un punto de vista cuantitativo es ya insuficiente para obtener resultados sobre impacto del discurso docente. La neuroeducación plantea como urgente lo que la investigación *Impacto del discurso docente en la práctica social* demostró como viable.

La interacción docente-alumno, más allá del rol prescrito que juega cada uno en el aula, abre una posibilidad de identificación respecto de lo que es relevante para un alumno de secundaria; las estrategias discursivas que integren la conversación guiada como un medio de acercamiento detonará una interacción comunicativa que allane el camino para lograr, por ende, los propósitos educativos del nivel.

La emoción, erradicada de la escuela durante muchos años, nunca está escindida del individuo, porque es parte de su naturaleza y echarla andar no es un acto volitivo, sino implícito en el ser humano. Involucrarla en la enseñanza del lenguaje no es un método de trabajo docente fútil, en realidad representa una evidencia de que se comprende cuánto las aulas deben de ayudar a formar personas que llevan a cuestas una realidad personal e intransferible.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola (2004). *Diccionario de Filosofía.* México: Fondo de Cultura Económica.

ARRIAGA, Ricardo (2010). *Educación e involución de la complejidad lingüística*. Zacatecas: UAZ.

AUSTIN, Jean (1982). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidos.

BENVENISTE, Emile (1991) *La enunciación.* padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad1/Enunciacion.DOC

BERNSTEIN, Basil (1977). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.* Madrid: Akal.

BOURDIEU (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social.* Compilación y traducción de Isabel Jiménez. México: Siglo XXI

BRUNER, J.S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.

CABRERA, Jessica. (2003) *Discurso docente en el aula.* Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera, Casilla 54-D, Temuco, Chile.

CRESWELL, John (1998). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas.* Argentina: Universidad de Buenos Aires.

DERLORS, Jack (1994). *Los cuatro pilares de la educación.* México: UNESCO

DE LOS SANTOS, Ernesto. (2003) *Análisis del discurso docente en* secundaria. Monterrey, N.L: UANL.

DUCROT, Oswald (1986*). El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. España: Paidós.

ECO, Umberto (2011). *La estructura ausente*. México: DeBolsillo.

ECHEVERRÍA, Ricardo (2008). *Ontología Lingüística*. México: Siglo XXI

FOUCAULT, Michel (2008). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI

GADAMER, Hans-Georg (2007). *Verdad y Método*. Ebook: Sígueme.

GONZÁLEZ, PRESIS Y SAN MARTÍN. (2008*) Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en el área de lenguaje*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (Vol. 1. Núm 2) http://iep.univalle.edu.co/iep2007/_index.php?option=com_content&task=view&id=510&Itemid=293

HAIDAR, Julieta (2006) *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de argumentos*. México: UNAM.

HAVELOCK, Erik. (1995) *La ecuación oral escrito una fórmula para la mentalidad moderna*. Gedisa: Barcelona

HERNÁNDEZ y MENDOZA (2008) *Metodología de investigación*. México: Mc Graw-Hill

HYMES, Dell. (1972) Hacia etnografías de la comunicación. Traducción Juan Gómez España: Pride&Holmes.

LÓPEZ CHAVEZ, Juan. (2003) *¿Qué te viene a la memoria?* México: UAZ.

LÓPEZ MORALES, Humberto (1996). *Los estudios de disponibilidad léxica, pasado y presente*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

LOTMAN, Iur (1996). *La semiosfera I.* España. Frónesis cátedra

MAINGUENAU, Dominique (1976). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachete.

MICHEA, René. (1950) *Vocabulario y cultura*. *Las lenguas modernas*. Anvers: De Sikkel.

MORA, Francisco. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza editorial.

MORÍN, CIURANA, DOMINGO. (2006) *Educar en la era planetaria*. México: Gedisa.

PIAGET, Jean (2008). *Biología y conocimiento.* México: Siglo XXI

REBOUL, Olivier (1986). *Lenguaje e ideología*. México: FCE.

REYES, Dalia (2012) *Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria.* Tesis inédita.

SEP *Plan de Estudios 2011*. *Educación Básica, Secundaria*. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011) *Programas de Estudios 2011*. *Guía para el maestro. Educación Básica, Secundaria*. México: SEP.

DOMINGO CIA LAMANA. (2007) Wittgenstein, la posibilidad del juego narrativo. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/rama.pdf

VIGOTSKY, Lev (1979). *Thought and languaje*. Cambridge: The MIT Press

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LOS ADOLESCENTES Y LA TOMA DE DECISIONES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA PROFESIONAL: EL CASO DE LA ENP-UNAM. PLANTEL 7-EZEQUIEL A. CHÁVEZ.

Lidia Capistrán Hernández y Patricia Mar Velazco

Posgrado de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, México.

e-mail: lidia_capistran@hotmai.com

RESUMEN: Se realizó un estudio en dos fases para determinar los factores que influyen en la toma de decisiones de elección de carrera profesional en los estudiantes de bachillerato del Plantel 7 de la Escuela Nacional Preparatoria "Ezequiel A Chávez" de la UNAM (ENP-7). Se encontró que en la toma de decisión de la elección de carrera existen aspectos multifactoriales que los estudiantes deben enfrentar en un periodo crítico de su vida cuando están construyendo su identidad; etapa compleja porque se encuentran bajo la influencia de su familia, amigos, el campo laboral, el país, y sus profesores.

En la primera fase se entrevistó a 500 alumnos de diferentes ciclos para identificar los factores internos y externos que intervienen en la construcción de su identidad y para determinar la influencia en la elección de carrera profesional. Como resultado se estableciron 16 categorías de las respuestas a la pregunta *¿Cómo influye la construcción de la identidad del adolescente en el proceso de elección de carrera profesional, durante el ciclo escolar?.*

En la segunda fase se construyó un instrumento de frases incompletas para dar seguimiento al proceso de toma de decisiones que les lleva a elegir su carrera profesional. El instrumento se adaptó al curso de Orientación Profesional de la ENP-7 para estudiar los detalles del momento en que se encontraban los adolescentes. Se interpretaron las respuestas incorporándolas a la problemática de la construcción de la identidad y la elección de carrera profesional. Del estudio se concluye que es necesario el acompañamiento del orientador para culminar la construcción de su identidad, y para que adquiera herramientas que le permitan completar el proceso de elección de carrera.

I. INTRODUCCION

Para cumplir con la misión de contribuir al desarrollo del País con la formación de profesionistas con visión y capacidad para identificar y resolver los problemas nacionales, la Universidad Autónoma de México (UNAM) a través de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) proporciona una formación integral y orienta a los estudiantes de bachillerato para que identifiquen sus capacidades y puedan dirigir sus energías de manera eficiente. En la ENP-UNAM cursan el programa de Orientación Educativa (OE) donde se imparten elementos que les permite definir una carrera profesional de acuerdo a su perfil académico. En ENP-UNAM se imparten las asignatura de 4º y 5º de orientación educativa y en 6º se les da apoyo; este trabajo se realizó con estudiantes del Plantel 7-Ezequiel A. Chávez (ENP-7).

El curso de OE se ha impartido con alto grado de éxito por varias décadas, sin embargo no se ha puesto atención suficiente al hecho de que cuando los estudiantes elijen carrera pasan por la etapa de su vida donde están definiendo su identidad. Considerando que la elección de carrera requiere analizar información especializada y alto grado de compromiso, la acción de elección de carrera introduce elementos de complejidad que no necesariamente pueden ser atendidos por el estudiante. Para examinar esta problemática en este trabajo se planteó la necesidad de estudiar los aspectos asociados y se planteo analizar las respuestas a la pregunta: *¿La construcción de la identidad en los adolescentes de la ENP-7, es un componente esencial en su elección de carrera profesional?*, Capistrán-Hernández, (2012)

De acuerdo a los especialistas, la problemática que enfrentan los adolescentes por la elección de carrera es multifactorial y se produce en el periodo de los 15 a 20 años. Esta etapa coincide con la edad promedio de los estudiantes de bachillerato. Por esto, en este trabajo se investigaron los factores internos y externos que intervienen en el proceso multidimensional de construcción de la identidad de los jóvenes y su influencia en el proceso de elección de carrera.

Los factores internos hacen referencia a la construcción de la identidad, acompañada por el autoconcepto, la autoestima, el sentido de vida, un proyecto de vida, los valores, intereses, aptitudes, personalidad ocupacional, y el rendimiento académico, que

constituyen las características personales. (Salmerón, 1999). Los factores externos son los recursos económicos, sociales, profesiones que oferta la UNAM, carreras en otras universidades, expectativas familiares, la influencia de los amigos y el mercado laboral en México. Los factores internos y externos tienen que ver con el deseo de realización personal. Salmerón, (1999).

Para el estudio se usaron herramientas de la pedagogía, la sociología, la antropología y la psicología. Solo así es posible abordar la problemática señalada porque los estudiantes se encuentran en una etapa crítica de su vida, que debe ser observada y apoyada por los orientadores, los profesores en general, la familia y la sociedad. La hipótesis de investigación se sustenta en que en el periodo en que los estudiantes deben tomar una decisión relevante de su vida están en una etapa problemática de su desarrollo. Capistrán-Hernández, (2012)

Con estas bases se fijaron los objetivos de analizar el proceso de la construcción de la identidad del adolescente en la etapa en que requiere elegir su carrera profesional, e Interpretar la construcción de la identidad de los estudiantes de bachillerato de la ENP-7. La investigación se realizó en dos fases, en la primera se realizó una exploración amplia a 500 adolescentes en diferentes grupos de estudiantes inscritos en el curso de Orientación Educativa para identificar las categorías y con ellas construir un instrumento de exploración para conocer los factores que intervienen en la elección de carrera. En la segunda fase se aplicó el instrumento a 37 estudiantes considerando que es un numero suficiente y que este grupo está relacionado al primero.

II. IDENTIFICACIÓN DE LAS CATEGORIAS Y CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO.

El estudio se realizó con la metodología de la investigación cualitativa utilizandola para diseñar una vía flexible para observar el escenario y a las personas en una perspectiva holística y en su contexto, Álvarez-Gayou, (2005). El proceso cualitativo no es lineal, sino interactivo recurrente, las etapas en realidad son acciones para adentrarnos en el problema de investigación, y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente.

Encontramos que los planteamientos cualitativos son abiertos pero deben situarnos en tiempo y lugar, expansivos para que paulatinamente se vayan enfocando en conceptos

relevantes de acuerdo con la evolución del estudio, aunque no esten direccionados en un inicio. Se fundamentan en la experiencia e intuición, se aplican a un menor número de casos porque el entendimiento del fenómeno es en todas sus dimensiones, internas y externas, pasadas y presentes, se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, para valorar los procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes. Hernández Sampieri, (2006).

Analizando las entrevistas de 500 estudiantes de la ENP-7 las categorias que se identificaron son 16 y los ejes de análisis son: identidad y elección de carrera profesional.

♣1. Orientación profesional

♣ 2. Elección de Carrera

♣ 3. Apoyo de Familia

♣ 4. Intereses y Aptitud Académica

♣ 5. Área 1, Físico-matemáticas y de las Ingenierías

♣ 6. Área 3. Ciencias Sociales

♣ 7. Toma de decisiones

♣8.Proyecto de vida

♣ 9. Autoconcepto

♣10.Género

♣11.Autoestima

♣12. Éxito o Fracaso escolar

♣13. Eficiencia en Orientación Profesional

♣14. Es necesaria la Orientación. Profesional en 6º grado

♣ 15. Los temas de 5º grado son insuficientes

♣ 16. Cuento con el apoyo de ENP.

Luego de la identificación se procedió a contrastarlas con las definiciones convencionales.

En seguida se uso la técnica del ***test*** de frases incompletas, porque de acuerdo a las respuestas previas de los alumnos se nota que existen obstáculos en la elección de carrera profesional, como son su *autoconcepto*, su *autoestima* y el *proyecto de vida*, lo

que indica que hay dificultades en la construcción de su identidad. Casullo, M. M.; Cayssials, A. N., (1996). El Test de frases incompletas sirve para apreciar la inteligencia, consiste en un texto al que faltan algunas palabras que el sujeto tiene que analizar y escribir en los espacios en blanco. En esta técnica se presenta una serie de palabras, previamente ensayadas y estudiadas, y se pide al sujeto que diga lo que significan sin detenerse. Las respuestas se califican de distinta manera según su grado de abstracción.

La información se extrae de una serie de preguntas sobre la categoría que se pretende estudiar y de los datos supuestamente accesibles a todos los sujetos de la población en que se usa el test. Las frases incompletas nacen en el ámbito clínico de la evaluación de la personalidad porque permiten estudiar sentimientos, actitudes y reacciones específicas ante las personas y objetos, y además su utilidad se puede ampliar a otros campos de la psicología, como el asesoramiento educacional, vocacional y laboral, social, política e investigación de mercado.

Sacks, concluye que con su técnica era posible conocer actitudes y tendencias clínicamente significativas de la personalidad del informante y que se debía investigar y ampliar más las respuestas mediante la técnica de la entrevista y finalizar con un análisis interpretativo. Sacks, J.; Levy, S., (1967). En la orientación educativa, como en otras áreas de aplicación de esta técnica, no existe un modelo único, (Capistrán Hernández Lidia, 2005). Sin embargo, en general, los ítems que componen las frases incompletas buscan evaluar diferentes aspectos relacionados con expectativas y actitudes, metas, toma de decisiones y los posibles conflictos que puedan obstaculizar la elección de carrera profesional.

Con base en las categorias identificadas se construyó el Test de frases incompletas, las cuales se pueden consultar en la referencia de Capistrán-Hernández (2013).

III. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y RESULTADOS OBTENIDOS

El instrumento se adaptó al curso de Orientación Educativa considerando que se podría interpretar y analizar el momento en que se encuentran los adolescentes por sus respuestas y el cómo estaban construyendo la identidad, y haciendo su reflexión para elegir carrera. El instrumento tiene 30 frases incompletas que se aplicaron a 37 estudiantes de 17-19 años de edad del grupo 657 de 6º año de la ENP-7, turno vespertino del área de Ciencias Sociales de la generación 2006-2008.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se enuncian las frases que corresponden a cada categoría, las respuestas de los estudiantes, se indica el porcentaje de respuestas de cada frase, y a los autores que fundamentan cada categoría, así como el concepto de cada categoría y la interpretación de las respuestas de los estudiantes. Por las características de la temática solo se interpretan 4 categorías, incorporándolas a las cualidades de la construcción de la identidad y la elección de carrera.

Categoría 2: Elección de Carrera Profesional. Frases incompletas 5 y 24:

5. Tengo claro que carrera elegir _____porque_____

24. Deseo estudiar mi carrera profesional _____porque _____

Los estudiantes revelan en su discurso escrito lo siguiente;

☺ Indecisión en la elección de carrera un 62.16%

☺ Ser reconocido e importante 45.94%

☺ Intereses, 48.6%

☺ Proyecto de vida, 24. 3%

☺ Estudiar una carrera para tener una estabilidad económica, 21.6 %

☺ Especifican la carrera tentativa, 13.5%

☺ Reconocimiento de aptitudes, 10.8 %

Sobre la elección de carrera el 62.16% manifiestan indecisión. El 45.94%, quieren estudiar una carrera profesional para sentirse reconocidos. Se ve que elegir una carrera profesional es un medio para alcanzar el éxito, sentirse reconocidos e importantes. Estas respuestas pudieran estar ligadas a la búsqueda de identidad vocacional, ya que es muy importante el éxito y el reconocimiento social a través de estudiar una carrera profesional, Habermas, (1987).

El 48.6 % relaciona la elección con el gusto hacia determinada carrera. Al gusto Herrera y Montes (2006), le llama intereses hacia esa carrera profesional. Elegir una carrera profesional es para tener un desarrollo de todo el potencial humano y lograr el proceso educativo por toda la vida con éxito para si mismo, para el entorno, la comunidad. Al evaluar las carreras los alumnos les atribuyen valores intrínsecos o extrínsecos.

Categoría 7: Proyecto de Vida. Las respuestas se obtuvieron de las frases incompletas 28, 29 y 30.

28). Mi misión profesional es la carrera _____ porque pretendo _____

29). Las estrategias que utilizo para construir mi proyecto de vida son_____

30).Tengo claro hacia donde dirijo el sentido de mi vida, porque._____

Con los siguientes resultados:

☺ Misión profesional 22 declaraciones con un 59.4 %

☺ Estrategia de proyecto de vida, hablan de realizar metas y proyecto de vida en un 18.9 %, pero estos alumnos aun no tienen claro como elaborar el proyecto de vida lo mencionan pero en forma vaga.

☺ No tienen dirección y sentido de vida en 22 respuestas que hacen el 59.4 %

☺ Un porcentaje de 8.1% demandan en sus respuestas ser reconocidos.

☺ Ganar mucho dinero. Una chica dice que quiere estudiar la carrera de Derecho para ganar mucho dinero, esta respuesta la dá el 2.7%.

En esta categoría el 59.4 % asocian a la misión profesional y lo relacionan con idea de determinada carrera profesional, 5 dicen que estudiaran la carrera profesional de derecho, 3 estudiantes relaciones Internacionales 2 educandos economía, 1 biología, 1 ingeniería civil, 1 Medicina Veterinaria y Zootecnia, 3 Informática, 1 Periodismo,1 Ciencias políticas y 1 Psicología. El 24.3 % muestra dificultad para elaborar un Proyecto de Vida, y se pudiera interpretar que aún no la han construido su identidad, lo que indica que el proceso de la toma de decisiones hacia una carrera profesional no ha concluido. De acuerdo a las respuestas el estudiante con la guía del profesor debe trabajar haciendo énfasis en esta estrategia mediante la reflexión y conocimiento del

proyecto de vida en 6º grado.

Categoría 8: Autoconcepto. De las frases incompletas 2, 3, 4, 6, 16 y 17:

2. La construcción de mi identidad me parece que _____

3. La identidad para mi es_____

4. Mi identidad la he buscado como _____

6. Me conozco realmente que puedo decir que yo soy_____

16. Como adolescente me siento reconocido públicamente porque_____

17. Me reconozco como un ser humano valioso, capaz y seguro de mi mismo porque_____

Con los siguientes resultados:

☺ La construcción de mi identidad. 15 respuestas representan el 40.5 % en donde los colegiales dicen que su identidad está en construcción y 7 contestaciones el 18.9 %, manifiestan una identidad fortalecida.

☺ Mi autoconcepto; 24.3 % se refieren al autoconcepto respecto a lo que les gusta hacer.

☺ Mi proyecto de vida; 24.3 % ve una conexión del autoconcepto con el proyecto de vida

☺ Mis características negativas, un 62% se agrupan de la siguiente forma:

☺ 6 se reconocen como flojos, 5 como inseguros, 8 irritables y 4 no se sienten reconocidos públicamente.

Las respuestas indican que los estudiantes conciben su autoconcepto como parte inherente a la identidad. Pudiera interpretarse como un autoncepto devaluado y relacionado con una identidad en procesos de construcción, en la que hace falta trabajar en sexto grado.

Categoría 12: Autoestima.

En la etapa adolescente suele aumentar considerablemente la necesidad de autoestima. En algunas investigaciones recientes se ha comprobado que la mayor o menor autoestima influye significativamente en la motivación y en el rendimiento académico de los adolescentes. La autoestima se desarrolla, por tanto, formando el

carácter, educando la voluntad: hay que desarrollar en los hijos hábitos de esfuerzo, de trabajo bien hecho, de autodominio, de autodisciplina. Hay que favorecer la adquisición de virtudes como la fortaleza, la templanza, la paciencia y la perseverancia.

☺10.8 % enuncia que eligen para el futuro lo que indica que van hacia su Proyecto de vida.

☺ 18.9 %, reflexiona hacia la consciencia de sus habilidades e intereses en su elección de carrera.

☺ 2.7 % tiene Interés por el pago económico, estos alumnos eligen tomando en cuenta la remuneración económica

☺ 1 Alumno no contestó que equivale a un porcentaje de 2.7%

En algunas investigaciones definen la autoestima como la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y se deriva de los sentimientos de la persona acerca de todas las cosas que es ella, Pope, M. & C. (1998).Para Branden, la autoestima es el componente evaluativo del concepto de sí mismo y la define como la discrepancia entre el autoconcepto real y el yo ideal. Cuando el yo ideal y el yo percibido corresponden, entonces la autoestima será positiva. Una persona con baja autoestima difícilmente encuentra de que enorgullecerse. Branden dice que la autoestima está compuesta por un sentimiento de eficacia personal y otro de valor propio. Es la suma integrada de confianza en las propias capacidades y el respeto en uno mismo. Es la convicción de sentir y pensar que uno es competente para la vida y ser digno de ella. Branden (2001)

CONCLUSIONES

Se realizó un estudio para determinar los factores que influyen en la toma de decisiones para la elección de carrera profesional en los estudiantes de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria 7 “Ezequiel A Chávez” de la UNAM en Mèxico. Se concluye que en la toma de decisiones para la elección de carrera existen aspectos multifactoriales que los estudiantes deben enfrentar en una etapa crítica de su vida. Esta etapa es compleja porque estan bajo la influencia de su familia, amigos, el campo laboral, el país, y de sus profesores. Se encontró que la mayoría de los alumnos que participaron

en la investigación presentan cierto grado de inmadurez y están en el proceso de la construcción de su identidad.

Asi mismo, del estudio se concluye que es necesario el acompañamiento del orientador educativo para culminar la construcción de su identidad, y para que el adolescente adquiera herramientas que le permitan completar exitosamente el proceso de elección de carrera profesional.

BIBLIOGRÁFIA.

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2005). Cómo Hacer Investigación Cualitativa, México, Paidós.

Capistrán Hernández Lidia. Orientación Educativa IV, La Etapa de la Adolescencia, UNAM, México, 2005.

Capistrán-Hernández Lidia; La elección de carrera y la construcción de la identidad en los adolescentes; Tesis de maestría en pedagogía; Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, México (2013)

Branden, N. (2001). La psicología de la autoestima. México: Editorial Paidós.

Casullo, M. M.; Cayssials, A. N., (1996); Casullo, M. M., Cayssials, A. N., Fernández Liporace, M. M., Wasser de Diuk, L., Arce Michel, J. y Álvarez, L. (1996). Proyecto de vida y decisión vocacional. Bs. As.: Paidós. Cap. 5.

D'Angelo, O.- Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida. La Habana, 1994.

Hernández Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación México McGraw Hill/Interamericana Editores 2006.

Habermas J.; Teoría de la acción comunicativa,II. Crítica de la razón funcionalista, Taurus humanidades(1987), altea. taurus, alfaguara, S. A.

Herrera y Montes, L. La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza, SEP, 1957, México.

Verónica Valdés Salmerón; "Orientación Profesional, un Enfoque Sistémico"; Editorial Pearson Educación, Segunda Edición 2004.

Pick Susan, Yo Adolescente, Ariel escolar (1995)

Pope, M. & C. Autoestima y Autoconcepto (1998)

Sacks, J.; Levy, S., La Técnica de las Frases Incompletas, Paidós (1967)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UNA REFLEXIÓN DESDE LOS SABERES PRODUCIDOS EN AULA

Ana Karen Soto Bernabé, asoto110@gmail.com

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen

El presente trabajo muestra la sistematización del trabajo docente realizado durante cuatro ciclos escolares (2013-2016) en la materia de Historia de la educación, en el primer semestre de la licenciatura en innovación y gestión educativa. La sistematización ha sido elaborada por la autora desde el primer periodo con el objetivo de tener elementos para mejorar la práctica docente y hacer propuestas didácticas para el abordaje de esta disciplina. El objetivo del trabajo es, por un lado, enunciar cómo se ha trabajado la materia con cuatro generaciones continuas, los logros alcanzados, así como las dificultades que implica la enseñanza de la historia con jóvenes entre 18 y 26 años cuando la idea que tienen acerca de ésta es que es “aburrida” y, en general, la experiencia escolar previa que han tenido ha sido de carácter memorístico y de bajo provecho para la vida cotidiana.

Por el otro, enuncio algunas tensiones ubicadas en la práctica educativa, por ejemplo, que los objetivos de formación del bachillerato respecto al dominio de saberes de ciencias sociales dista enormemente del nivel real de conocimientos con el que arriban los jóvenes a la licenciatura, situación que implica el abordaje paralelo de contenidos procedentes de distintas historias –de la educación en México, la historia nacional y la universal. Otra tensión ubica las decisiones didácticas y pedagógicas que deben tomarse durante la planeación y desarrollo de la materia, como el recorte necesario de temas para priorizar la profundidad con que se aborda cada tema, no obstante, dada la amplitud del periodo que debe revisarse, dicho recorte resulta en un análisis fragmentado de la configuración de “lo educativo” en nuestro país. También ubico el hecho de que pese a que la licenciatura aspira a que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, reflexivo, dialéctico y creativo, habilidades en las que la historia puede abonar dada su naturaleza disciplinaria, ésta es abordada únicamente en el primer semestre del programa educativo y, posteriormente, no es retomada por los profesores en otras materias.

En la parte final, presento algunas propuestas didáctico-pedagógicas, que emanan de la reflexión del camino transitado en la práctica, como vías posibles para continuar el trabajo en la materia de Historia de la educación, para ello tomo en cuenta las propuestas que algunos didactas de las ciencias sociales han hecho respecto a actividades a realizar, matizando sus propuestas al contexto en el que se ubica la licenciatura.

Eje temático

2. Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

Introducción

En las siguientes líneas ofrezco una reflexión en torno a algunos dilemas didácticos a los que me he enfrentado como profesora de la materia de Historia de la educación en el primer semestre de la licenciatura en innovación y gestión educativa (LIGE) en una universidad pública mexicana. La reflexión parte de un trabajo de sistematización comenzado en 2013, primer periodo en que impartí la materia, hasta el último periodo trabajado en 2016, lo que resulta en cuatro periodos escolares con cuatro generaciones –grupos- distintos. Presento más detalles sobre esto en líneas posteriores.

El objetivo de la materia es proporcionar una perspectiva analítica y descriptiva de larga duración (Braudel, 1968) sobre el proceso de conformación del esquema escolar en México desde el siglo XV hasta mediados del siglo XX, para ello recurro a dos corrientes históricas: la historia social (Kocka, 2008)[1] y la historia cultural (Burke,2006)[2], de tal forma que permitan ubicar el proceso de construcción del mundo escolar ante la confluencia de procesos políticos, económicos y sociales específicos. Esto implica reconocer que "lo educativo" se ha construido a lo largo del tiempo a partir de las confluencias sociales en las que participan sujetos concretos y, también, ha habido producciones discursivas y prácticas diversas en las que se ubican dinámicas de cambio y permanencia. Lo anterior con el propósito de "romper con lo que se acepta como evidente y verdadero" (Zemelman, 2006:3).

Respecto a la sistematización, la realicé al término de cada semestre, recuperando las notas que tomé durante cada sesión de trabajo con el grupo, asimismo, incorporé las opiniones que los estudiantes realizan tanto a mi trabajo como al diseño y desarrollo del curso en la última sesión del semestre. Para elaborar el presente texto he analizado y comparado la experiencia de cuatro años de trabajo, en lo que he ubicado dos ejes, del pedagógico resalto: enfoque y propósitos generales, las características generales del grupo al inicio y al término del semestre, y transversalización de los contenidos disciplinares. El didáctico refiere a conocimientos previos de los estudiantes respecto a la historia mexicana o universal, y a las actividades que se llevaron a cabo. A partir de estos ejes, en las siguientes líneas hablaré, primero, de cuáles han sido las formas de trabajo con los cuatro grupos, los ajustes que se hicieron tanto a los contenidos como a las actividades. Enseguida, señalo cuatro tensiones ubicadas en la experiencia de enseñar historia y los retos que

[1] Según Kocka (2008) la historia social, como subdisciplina de la historia, está centrada en el estudio de las estructuras y los procesos que sitúan a la sociedad como objeto y sujeto de la historia. Además, reconoce que los cambios sociales son más progresivos y de largo plazo, motivo por el que los efectos no siempre son visibles de manera inmediata.

[2] El desarrollo de las teorías culturales de los antropólogos y los sociólogos influyó el campo de la historia, en el sentido de que propone acercarse a los procesos sociales de construcción de las tradiciones, los discursos y las prácticas que los distintos grupos que integran la sociedad (Burke, 2006).

afronta la didáctica de esta disciplina. Cierro el trabajo con un conjunto de propuestas que emanan de análisis realizado y vislumbro como vías posibles de trabajo, las cuales deberán ser puestas en práctica para valorar su pertinencia y factibilidad.

Qué y cómo enseñar Historia de la educación: las veredas transitadas

La materia de Historia de la educación tiene una modalidad de curso teórico, modalidad con la cual se trabajó en el semestre de 2013, no obstante, luego de la sistematización, decidí diseñarla como seminario que permitiera mayor interacción entre los estudiantes y el asentamiento de un grupo de aprendizaje activo en donde ellos también investigaran fuentes por su cuenta y dialogaran continuamente entre equipos los temas. Así, los siguientes tres semestres (2014, 2015 y 2016) he trabajado con esta modalidad con resultados positivos.

Respecto al diseño de la materia, empleo el método de las unidades históricas (Villalpando, 2012) para destacar grupos complejos de hechos vinculados entre sí como producto del devenir histórico (Carr, 1985). Los periodos que deben abordarse, en 30 sesiones, son: Época prehispánica (1400-1521), la Nueva España y la consolidación del virreinato (1521-1700), el siglo de las luces (1700-1820), la república independiente (1821-1870), el porfiriato (1871-1910), el periodo revolucionario y pos-revolucionario (1910-1950) y la crisis del estado de bienestar (1960-1970).

Como puede notarse es un periodo largo de estudio en un espacio corto de trabajo. Sin embargo, las unidades históricas permiten seleccionar temas según su relevancia y trascendencia en el periodo, para ubicar aspectos coyunturales. De esta manera, una primer unidad histórica abarca del México prehispánico a la nación independiente, luego el origen de la educación pública y el porfiriato, y, finalmente, la revolución y la formación del Estado-nación. Para el análisis de cada unidad histórica es importante ubicar geográfica y temporalmente los acontecimientos educativos.

Generalmente, en la ubicación geográfica los estudiantes enuncian los lugares en donde algo sucedió, aun cuando no hacen distinciones entre acontecimientos de tipo universal, regional, nacional o local. Esto dificulta el desarrollo del pensamiento histórico debido a que consideran que si un acontecimiento no es geográficamente cercano a ellos no tiene, por tanto, ninguna importancia para su vida, sin considerar que la geografía no reduce el impacto de las prácticas o ideas que configuran dicho suceso. Para trabajar esta parte he recurrido, principalmente, al análisis y seguimiento de notas periodísticas actuales para señalar cómo lo que sucede en otra parte del mundo (tsunami, crisis económica, guerra civil) tiene efectos positivos y no deseados en algunos ámbitos de vida de nuestro país.

La ubicación temporal de los acontecimientos y comprender que éstos no son aislados ni fragmentos de la realidad sino que forman parte de un devenir, resulta complicado. He detectado que algunos estudiantes tienden a fragmentar los sucesos en grandes cohortes temporales en sentido lineal, por lo que los sucesos siempre ocurren hacia delante y no logran identificar aquellos que son paralelos. Otros estudiantes intentan complejizar estos bloques temporales identificando causas y consecuencias,

pero no logran establecer argumentos claros de cómo los sucesos se vinculan o influyen mutuamente o, incluso, señalar cuáles son los cambios y las continuidades que hay entre un cohorte temporal y otro.

Lo que sucede también es que a los estudiantes les cuesta utilizar correctamente los indicadores básicos de tiempo, distinguir entre épocas, periodos, años, décadas, siglos, así como no utilizar criterios del presente para hablar del pasado. Para trabajar sobre estas cuestiones, en los periodos en los que he dado la materia he empleado diversas estrategias de enseñanza que pretenden adaptarse a las características de cada grupo.

Como estrategias generales de trabajo planteo dos, una es la elaboración constante de trabajos escritos cortos (ensayos, reportes, comentarios de lecturas) para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades comunicativas y aprendan a sostener argumentos (epistemología evaluadora –Aisenberg y Alderoqui, 1995). En los trabajos escritos están obligados a situar temporal y geográficamente el suceso que abordan, considerando que ese trabajo está dirigido a un público que no conoce nada de la educación ni de México. Al inicio les cuesta trabajo, pero poco a poco aprenden a enunciar con claridad a qué época refieren y el alcance que tiene el tema.

La otra estrategia es la lectura previa sobre el tema para cada sesión, esta lectura se acompaña de la toma de notas o la elaboración de algún diagrama (mapa mental, mapa conceptual, esquema, redes semánticas) para incentivar la síntesis de información, la identificación de sucesos, y el análisis de las causas y las consecuencias de los mismos. Lo que ha denotado esta forma de trabajo es la mejora paulatina de la comunicación escrita en los estudiantes, así como su familiarización con la literatura especializada, lo que implica aceptar que un documento académico no se lee como si fuera una novela y que, además, contiene un léxico propio del campo disciplinario.

Como estrategias particulares, por ejemplo, en el semestre de 2013, el grupo fue numeroso (36 estudiantes) con un promedio de edad de 21 años, es decir, varios retornaban a la escuela después de dos o tres años de haber egresado del bachillerato y, además, muchos de ellos trabajaban. Esta situación conllevó a que la primera parte del curso estuviera enfocada a refrescar los saberes previos a través de la proyección de películas y documentales y debates; posteriormente, trabajé con sociodramas, lectura comentada y visitas a museos. Los grupos de 2014 y 2015 fueron muy similares entre sí, compuestos por 30 estudiantes en edad normativa para el ingreso a la universidad (18-19 años) y sin necesidad de trabajar. Ambos grupos, en general, reconocían acontecimientos y periodos de manera clara, aunque tenían dificultades para precisar el impacto de éstos. Debido a que su conocimiento era mayor, les propuse trabajar con la elaboración de líneas del tiempo que no fueran lineales, es decir, buscaron otras formas de representar el tiempo; construyeron relojes, espirales, diagramas de vectores, redes y móviles que les posibilitaron pensar reflexiva y creativamente los temas abordados. También hicieron periódicos murales, videos con formato de noticieros o carteles en los que difundían a otros estudiantes de la universidad lo que estaban aprendiendo.

El grupo más reciente, del semestre de 2016 ha sido el más pequeño de los cuatro, 19 estudiantes, algunos son padres de familia y el promedio de edad es de 21 años, además, cuatro de ellos tienen carreras truncas. Estas características provocaron que, por ejemplo, los debates y el análisis de fuentes primarias (archivos históricos) fueran las actividades preferidas del grupo, no así la proyección de documentales o películas y los sociodramas. Desde el inicio noté que les gustaba el trabajo en equipos, situación que aproveché en varias ocasiones para hacer análisis parciales del tema por equipo y luego presentar los resultados en plenaria grupal. Cabe mencionar que las visitas a museos las hicieron por su cuenta a partir de una serie de opciones que les proporcioné al inicio del curso y ellos decidieron a qué museo ir y en qué momento del semestre. Sin embargo, los conocimientos históricos previos de los jóvenes eran pocos, situación que ocasionó el descarte de varios temas del programa para priorizar la profundidad y la claridad de los que sí fueron abordados.

Con base en la experiencia narrada, puedo dar cuenta de que no es posible crear habilidades cognitivas, como el análisis o la inferencia, o la interpretación del conocimiento histórico si éste se presenta fuera del contexto. Por lo tanto, durante las sesiones recupero tres áreas de la historia de manera paralela, los aspectos particulares de la historia de la educación, los acontecimientos relacionados con ésta propios de la historia de México, y la influencia de la historia universal en ambos. En ello, el uso de imágenes motiva a la imaginación y a la descripción por parte de los estudiantes para que se sitúen en la época a la que se hace referencia, también “datos curiosos” sobre la época o sobre la vida de los personajes involucrados.

En suma, el camino hasta ahora transitado es resultado del objetivo particular de motivar a los estudiantes a encontrar la historia como algo interesante y necesario tanto para desarrollar conocimientos especializados, como para conformar una forma de pensamiento crítica y reflexiva a partir de lo cual puedan formar su propio criterio. También que se reconozcan como ciudadanos que hacen historia y, en ese sentido, como seres inacabados, en permanente cambio y con exigencia epistemológica (Zemelman, 2006). Para fortalecer la práctica educativa, considero importante ubicar cuáles son las tensiones presentes en ésta, así como los desafíos que la didáctica debiera comenzar a atender para hacer de la enseñanza de la historia un espacio gozoso de la construcción de sí mismo, el reconocimiento de la diversidad y a apuesta por un mundo mejor.

Tensiones pedagógicas y retos didácticos

A lo largo de tres periodos escolares he identificado diversas problemáticas que enfrentan los estudiantes para apropiarse y analizar hechos histórico-educativos, así como para elaborar lecturas críticas y reflexivas de la situación actual de la educación en relación con otros ámbitos de vida. En primer lugar ubico que los saberes históricos previos de los estudiantes son incipientes en la mayoría de los casos, y, en otros, se tratan de un conjunto de fechas, personajes y acontecimientos variados que no siempre encuentran relación entre sí. Esto pese a que en los ciclos escolares anteriores (de educación básica), los estudiantes llevan al menos 5 o 6 cursos de historia de México e

historia universal. Esta primera tensión expresa una brecha entre los saberes que debieron alcanzar en la escolarización previa y los que realmente lograron.

De esto se deriva una segunda tensión que está relacionada con las concepciones que los estudiantes tienen sobre la historia que, en general, son poco alentadoras. Desde el proceso propedéutico de la licenciatura, los aspirantes expresan que la historia es aburrida, poco útil fuera de la escuela y entonces ¿para qué estudiarla?, les parece repetitiva o no les gusta. Estas concepciones son corolario de las experiencias previas que han tenido con este campo de conocimiento a través de profesores que les piden memorizar, que les relatan hechos simplificados o que hablan de la historia como un saber erudito. Por ello, la apuesta de las teorías constructivistas por crear experiencias didácticas en las que el estudiante goce de construir su conocimiento, se convierte en un anhelo, mas que en una realidad de trabajo.

Los estudiantes llegan predispuestos y afirman que la historia no tiene ninguna utilidad para su vida cotidiana y profesional. Empero, recurren a la historia para enunciar desde el sentido común porqué la situación educativa actual es así. También, buena parte de los alumnos no distinguen entre los mitos o relatos (*story*) y la historia (*history*). Ello implica que la primera parte de la materia se enfoque en analizar la historia como disciplina de conocimiento, su legitimidad y utilidad (Pereyra, 1993). Un desafío de la didáctica es trabajar en torno de que aun cuando la historia es una ciencia interpretativa, eso no significa que todas las versiones existentes de un hecho son igualmente aceptables, se requiere un trabajo crítico sobre las fuentes para arribar a explicaciones consistentes de lo sucedido.

Una tercera tensión es entre la necesidad de conformar una empatía histórica (Carretero y Limón, 1994; Carretero, 1996; Carretero, Pozo y Asencio, 1989) y la deconstrucción de los estereotipos, mitos y relatos aprehendidos como historia. La empatía histórica permite superar las ideas simplistas de los acontecimientos y de las causalidad fatalista del tiempo, por ejemplo, que solo hay "ganadores-perdedores", "conquistados-conquistadores", "buenos-malos", "atrasados-avanzados", "primitivos-civilizados" sin considerar que las acciones de los sujetos están vinculadas al espacio y tiempo que les tocó vivir. Por el contrario, posibilita la conformación de una conciencia de tiempo que incluya la idea de que los puntos coyunturales configuran los procesos, que lo que hoy en día somos es producto de la permanencia y del cambio, y que los criterios del presente no son pertinentes ni útiles para valorar el pasado (antes no había tecnología, sus costumbres eran muy atrasadas, hablaban otra lengua, eran machistas porque las mujeres no iban a la escuela, por ejemplo), pues se hacen juicios de valor.

Otro desafío para la didáctica es que los estudiantes transiten de la descripción de los hechos (preguntarse qué y cuándo) al análisis y la explicación de éstos (cuestionarse cómo sucedió y por qué). Al inicio del curso resulta complicado pues, como se ha mencionado antes, los estudiantes portan una tradición escolar que les solicita datos específicos de la historia: fechas, personajes, causas y consecuencias. Sin embargo, a partir de cuadros analíticos, esquemas mentales y debates se propicia el desarrollo de un pensamiento causal profundo y no solo superficial (Pimienta, 2006) que se aleje de los juicios de valor de los hechos abordados y que apueste más por generar comprensiones holísticas del hecho histórico.

Finalmente, la cuarta tensión está relacionada con el hecho de que la licenciatura aspira a que en los primeros semestres los estudiantes desarrollen conocimientos generales básicos necesarios para la profesión con un pensamiento dialógico, crítico y reflexivo, no obstante, es el único curso con perspectiva histórica que tienen en toda la licenciatura. Esto tiene que ver con que en el diseño curricular se priorizan las demandas formativas del campo laboral respecto a cuestiones prácticas, dejando de lado los fundamentos epistemológicos de esas formas de ser y hacer profesionales. Además, una característica de conocimiento histórico es que éste es abstracto y, por ello, su utilidad es limitada o nula para el mercado de trabajo.

Si bien la historia no es la única vía para conformar un pensamiento crítico, sí es una fuente importante de conocimiento social, político, cultural de la sociedad en la que vivimos, y potencia el desarrollo cognitivo, el razonamiento causal simple y complejo, esto es que se empleé la historia como forma y como método de conocimiento. De esta manera, los estudiantes aprenden a formular hipótesis, a jerarquizar fuentes y contrastarlas, a adquirir conceptos estructurales y a comprender y armar explicaciones (Domínguez, 1986). Esto posibilitaría el cambio en las concepciones que se tienen sobre la historia y el pensamiento crítico como la expresión de un esfuerzo por comprender las ideas de los otros y los propios. Las propuestas siguientes, se enuncian en ese sentido.

Algunas propuestas para seguir caminando

En los apartados anteriores he mostrado un conjunto de reflexiones en torno de la enseñanza de la historia de la educación en la fase inicial de un programa de licenciatura. Una lectura transversal de la experiencia permite ubicar que es preciso trabajar en cuatro áreas de manera paralela para superar algunas de las tensiones descritas, y afrontar los retos que implica el trabajo en aula. La primera es sobre el diseño del curso y la posibilidad de proponer, en la siguiente restructuración de la currícula, al menos un semestre adicional para trabajar con la materia, de tal forma que los contenidos sean repartidos en dos periodos.

La segunda tiene que ver con la historia como ciencia, las concepciones generalizadas que tienen los estudiantes y cómo superarlas, así como la fuerte occidentalización que en México tenemos acerca de lo que ha sucedido a lo largo del tiempo. Es cierto que durante un largo periodo tuvimos mayor influencia de Europa y luego de los países anglosajones, pero también es preciso conocer la historia latinoamericana y de oriente para trazar coordenadas de comprensión globales acerca de los fenómenos que nos aquejan hoy en día, particularmente en el campo educativo, como la privatización, la mercantilización o los debates sobre la acreditación y la calidad.

En ese sentido, parte de este trabajo está asociado a los estudiantes y la disposición y apertura que deben mostrar a acercase a formas de explicar el mundo distintas a las que ya conocen, como que los mexicanos no somos víctimas de una

conquista que exterminó el esplendor mesoamericano, sino que somos producto del inédito viable, de la continuidad y ruptura entre ciertas ideas y prácticas. También es importante la distinción entre el relato, el mito y la historia, las funciones que cada uno cumple y sus formas de legitimación. Esto corresponde a una tercera área.

Para concluir este trabajo, en la cuarta área, ubico el trabajo didáctico que queda por hacer. Por ello, propongo tres estrategias de trabajo, misma que deberán ser debatidas, implementadas, revisadas, evaluadas y re-creadas tantas veces como sea necesario, para ajustarse a los objetivos que se persigan, a los contenidos que se aborden o a los sujetos con los que se trabajará. Pensando en mis estudiantes y en el contexto en el que me encuentro es que las presento.

1. Dado que es una licenciatura en educación, sugiero ubicar con más claridad en cada periodo o etapa estudiada cuál era la concepción de educación que se tenía -y cómo ésta respondía a un tipo de sociedad, así como las tecnologías educativas de las cuales se disponía y los métodos empleados para que dicha concepción se ejecutara.

2. Para evitar juicios o formación de estereotipos, implementar el uso de analogías ancladas a la instrucción conceptual, por ejemplo, ejercicios en donde se les cuestione "supón que tú fueras... qué harías". Analizar en plenaria grupal las decisiones expuestas por cada participante y crear conciencia acerca de cuáles son los diversos motivos que pueden influir en una decisión.

3. De igual manera, para una mejor configuración de las nociones de tiempo histórico y la ubicación geográfica, propongo usar la biografía como referente para la comprensión de los ritmos del cambio, la causalidad lineal, la causalidad compleja, las duraciones -larga o corta, elementos que podrían trabajarse con mayor profundidad a través de la memoria y los procesos de selección e interpretación que hacemos sobre ésta. Ello implica también una máxima de Paulo Freire, la posibilidad de asumirnos como seres históricos, inacabados pero finitos.

Bibliografía

Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) (1995). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Educador.

Braudel, F. (1968) La larga duración en La historia y las ciencias sociales. Madrid: Alianza.

Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona. Paidós.

Carr, E. H. (1985). *¿Qué es la historia?* México. Editorial Artemisa.

Carretero, M. (1996), Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia, Madrid, Aprendizaje Visor.

Carretero, M., J. I. Pozo y M. Asensio (1989), La enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Aprendizaje Visor.

Carretero, M. y M. Limón (1994), "La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación", en Cuadernos de Pedagogía, núm. 221, pp. 24-26.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*. 34. 1-21

Huber, G. y Carnap, M. (2012) ¿Cómo evaluar la actividad del aprendizaje? *Metaacion MAGAZINE*. 1. 3

Kocka, J. (2008) Historia social. Un concepto relacional. *Historia social.* 60. 159-162.

Pereyra, C. *et al* (1993) *Historia ¿para qué?* México. Siglo Veintiuno Editores. (e.o. 1980)

Pimienta, J. (2006) *Constructivimos. Estrategias para aprender a aprender.* México. Pearson Educación.

Villalpando Nava, J. M. (2012) Historia de la educación en México. México. Editorial Porrúa.

Zemelman, H. (2006) Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología. Zemelman, H. y Gómez Sollano, M. *La labor del maestro: formar y formarse.* México. Pedagogía Dinámica.

LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE LAS HISTORIAS DE VIDA

Resumen. Esta ponencia es fruto de un ejercicio investigativo cualitativo desarrollado con los estudiantes del programa de licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad del Tolima, pretende identificar y analizar las características, avances, limitaciones y problemas en la evaluación de los estudiantes en la Educación Física escolar en las dos últimas décadas desde las historias de vida

Los resultados permiten identificar algunos pocos avances pero aún se evidencia la presencia de prácticas evaluativas repetitivas, descontextualizadas, altamente instrumentales centradas en el resultado o en la calificación y en algunos casos no se desarrollan actividades de evaluación. En general falta reconocer la importancia por un lado de la Educación Física escolar y por otro, de la evaluación de los estudiantes como un proceso eminentemente formativo par aprender, construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error.

Palabras clave: evaluación de los estudiantes; investigación cualitativa; historias de vida; Educación Fisica escolar; evaluación formativa.

THE EVALUATION OF STUDENTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM THE LIFE STORIES

Summary. This paper is the result of a qualitative research exercise developed with the students of the degree program in Physical Education, Sport and Recreation of the University of Tolima, aims to identify and analyze the characteristics, advances, limitations and problems in the evaluation of students in the School physical education in the last two decades from the life histories

The results allow us to identify a few advances, but we still show the presence of repetitive, decontextualized, highly instrumental evaluative practices focused on the result or the qualification and in some cases evaluation activities are not carried out. In general, it is important to recognize the importance of physical education on the one hand and the evaluation of students as an eminently formative process to learn, build and reinforce knowledge and to learn from error.

Universidad del Tolima, Colombia. lsgarcia@ut.edu.co

Keywords: student evaluation; qualitative research; Life stories; Physical School Education; Formative evaluation.

Eje temático 5: Evaluación ¿solo los resultados cuentan?

LuzStella Garcia Carrillo

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa se puede considerar uno de los aspectos o procesos más determinantes que en las últimas década ha logrado posicionase como uno de los ejes para la mejora educativa, además, nos llegan nuevos discursos y normas que expresan renovados enunciados sobre cómo se recomienda desarrollar la evaluación en sus diferentes modalidades y ámbitos.

Pero, aunque hoy en las instituciones educativas se habla mucho sobre la evaluación, especialmente la de los estudiantes y se aplican comparativamente más evaluaciones Santos (2012), aún nos falta mayor reflexión, trabajo y acciones concretas para transformar el sentido y significado formativo de las practicas evaluativas. En este orden de ideas, se destaca el concepto de evaluación formativa en la educación que no es un concepto Nuevo, en su evolución histórica ha respondido a las tendencias tensiones y problemas educativos.

La Educación Física escolar es la realizada en la educación formal como área fundamental y obligatoria en la educación básica primaria y secundaria y media vocacional, que se denomina Área de Educación Fisica, Recreación y Deportes.

Respecto a la evaluación del área se observen algunos avances en cuanto a su reconocimiento, investigación y producción bibliográfica pero, es necesario desarrollar un trabajo estructurado a mediano y largo plazo que permita superar paulatinamente el rezago epistemológico y el desconocimiento conceptual y practico sobre la evaluación de los estudiantes en la Educación Física, porque, es frecuente observar algunas incoherencias, inconsistencias y contradicciones frente al significado de la evaluación en la mayoría de las áreas curriculares y en los diversos niveles educativos. Es decir no es un problema exclusivo de la Educación Fisica, ni del país.

En consonancia es necesario enfatizar que la evaluación educativa y la evaluación formativa tienen múltiples representaciones y significados como “una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza que, si se ha entendido con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a los profesores como a los estudiantes” (Popham, 2013;14).

La investigación titulada “una mirada desde las historias de vida a la evaluación de los estudiantes en la Educación Física escolar”, es un estudio que surgió de un

ejercicio desarrollado en clase con los estudiantes del curso de evaluación en la Educación Fisica del programa de Lic. en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad del Tolima para convertirse posteriormente en un proyecto de investigación desde una metodología cualitativa a partir de las narrativas de las historias de vida, que llevan a los participantes a "una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno a un tema... Durante la narración de individuo se le solicita que se explaye sobre los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010;437).

En este caso las experiencias vividas como estudiantes en relación con la evaluación en sus clases de Educación Física en la Educación Básica y Media fueron plasmadas en un texto escrito en una historia de vida que fueron interpretadas a partir de las categorías de análisis definidas con antelación, aunque emergieron otras muy interesantes; los estudiantes participantes en la investigación, cursaron sus estudios secundarios, hace no más de 10 años. Es necesario aclarar que esta investigación es parte de una investigación más amplia que abarca otras áreas y contextos.

La investigación tiene como finalidad aportar en la resignificación de los procesos de evaluación de los estudiantes en la Educación Física escolar desde una perspectiva pedagógica y formativa, además de propiciar el debate y construcción conceptual y procedimental de los aspectos deficientes. Ya que la evaluación de los estudiantes en la Educación Física escolar durante muchos años fue una actividad desconocida e invisibilizada con insuficiente reconocimiento, estudios e investigaciones sistemáticas y que al igual que la evaluación educativa gana progresivamente importancia y espacios.

Además, la evaluación en Educación Física en el país y la región es un campo de investigación que cuenta con grandes posibilidades de desarrollo y transformación.

Es importante no perder de vista el anquilosamiento de algunas prácticas evaluativas con significados y procedimientos operativos tradicionales que promueven un aprendizaje acumulativo y memorístico, como un ejercicio eminentemente técnico y procedimental de orden sicométrico, que entiende que evaluar es solo calificar, medir, comparar o rendir cuentas como lo explican entre otros: Álvarez (2001), Santos, (2010), Moreno (2011), Perrenoud (2008), Popham (2013), García Carrillo (2012) Pérez Gómez (2012). Dado que generalmente, las preocupaciones y esfuerzos de los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia giran en torno a las notas que los alumnos obtienen tras la evocación de contenidos o la información suministrada por el professor, que debe ser repetido en un examen o prueba.

Desafortunadamente se ha distorsionado el interés por el trabajo escolar que se concentra en algunos casos solo en buscar un resultado expresado en una calificación, número o letra exclusivamente.

La evaluación no es un evento aislado o una actividad terminal en el proceso de enseñanza porque aún en la evaluación escolar prevalece una fuerte cultura de la

evaluación marcada por el control, el castigo y un sinnúmero de tradiciones y creencias.

En este escenario, se parte de la premisa falsa al considerar que evaluar es fácil y no se requiere preparación y formación específica del profesor para aplicarla porque, supuestamente evaluar es solo un procedimiento o un protocolo de diligenciamiento de formatos o instrumentos o simplemente contestar unas preguntas.

Lo anteriormente expresado lleva a la perdida y desconocimiento de la riqueza pedagógica y las funciones formativas de la evaluación como son el aprendizaje, la construcción de conocimiento y el aprender del error. Hoy se continua insistiendo que la evaluación "ha de concebirse como una herramienta y una ocasión para el aprendizaje" (Pérez Gómez, 2012; 231).

La separación entre la evaluación y la pedagogía, desconoce que los procesos evaluativos, son ante todo procesos altamente formativos de carácter pedagógico que posibilitan la mejora y crecimiento de la institución educativa y sus actores. También se reconoce que "es difícil conjugar la evaluación formativa y evaluación certificadora en la misma relación pedagógica y el mismo tiempo espacio" (Perrenoud, 2008; 92). La evaluación formativa implica dos procesos complementarios: calificar y evaluar, los dos son necesarios e importantes que deben entregar información sobre el recorrido y condiciones en que se desarrolló el aprendizaje.

¿ES FORMATIVA LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

Generalmente no se tiene una comprensión del término "evaluación formativa", al que asignan variedad de significados, ya que en los vaivenes del uso se apropia de múltiples sentidos o los pierde, "La formativa es la función tan permanentemente presente en los discursos pedagógicos como ausente de las prácticas en el aula.., probablemente porque las formas de practicar la evaluación nunca respondieron a la intencionalidad formativa" (Álvarez, 2009;213).

Insisto, no es nuevo en los discursos educativos, el termino evaluación formativa fue acuñado por Scriven en 1967, aunque si es nueva la conceptualización, la fundamentación pedagógica y el marco político, económico, social y educativo en que hoy se desarrolla. Este concepto está presente hace más de 20 años en la mayoría de los documentos y normas del Ministerio de Educación Nacional y de otros organismos multinacionales que orientan la educación. Igualmente es un concepto planteado y desarrollado en los documentos y reglamentos de la evaluación en las instituciones educativas.

Sin lugar a dudas, con frecuencia se habla y afirma que la evaluación de los estudiantes se aplica desde una perspectiva formativa, pero, en muchos casos es un proceso desconocido, poco apropiado para su aplicación por algunos profesores. Se puede considerar que "la evaluación formativa "un concepto disperso, difuso e

incomprendido, García Carrillo (2014) la identifica como un concepto vagabundo en el sentido que se tiene una idea vaga, imprecisa, parcial e incompleta, que trivializa e instrumentaliza sus fundamentos, usos e implicaciones en las aulas.

No quiero decir que evaluar formativamente es fácil y es una actividad rápida, Perrenoud (2008) al respecto afirma:

> "Una evaluación más formativa no toma menos tiempo, pero brinda informaciones, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones en cuanto a las estrategias y actitudes de los alumnos, y por lo tanto alimenta directamente la acción pedagógica, mientras que el tiempo y la energía volcados a la evaluación tradicional distraen de la invención didáctica y la innovación "(89)

La evaluación formativa se caracteriza por ser procesual, contextualizada, comprensiva y articulada a los demás procesos educativos es decir se articulan en la trenza pedagógica, García Carrillo (2014)

Si la evaluación formativa es é implica la producción y reconstrucción de conocimiento y no de reproducción mecánica y la repetición de una información sin ningún análisis e interpretación. Como lo afirma, García Carrillo (2012)

"La evaluación es parte de la cultura escolar, no se ha entendido que la evaluación tiene como principal finalidad la formación del estudiante y la mejora de los procesos en las diferentes dimensiones del desarrollo humano y de las competencias y desempeños específicos. Evaluar formativamente implica trabajar en torno al conocimiento, al aprendizaje reflexivo y a la posibilidad de aprender, que permita identificar el desarrollo de los procesos formativos, los avances y las dificultades" (18)

En la evaluación formativa se presenta un amplio y variado abanico de posibilidades en los procesos, los contenidos, técnicas e instrumentos pero se confirma como bien lo describe, Díaz (2005) la subsistencia de los sistemas de evaluación de la Educación Física:

> "Orientados al producto acostumbran a centrarse en la medida de los aspectos vinculados a la condición física, a las habilidades motrices y a los deportes. Así, el objeto de la evaluación es casi en exclusiva el alumno y su eficiencia o rendimiento físico, el rendimiento motor y la ejecución correcta de los elementos técnicos de los deportes" (26)

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Concepto de evaluación en Educación escolar Física

Aunque no se preguntó específicamente sobre el concepto de evaluación, esta categoría de análisis emerge y se expresa en todo el texto. El concepto de evaluación que prevalece es medir, se mide para comparar y clasificar, es decir la nota se asigna a

partir del resultado o producto que permite clasificar al estudiante. Lo confirman las apreciaciones de los estudiantes:

"Por lo general sus evaluaciones eran por medio de las competencias" (5), cuando los estudiantes participantes en la investigación se refieren a las competencias hablan de los desafíos, y las disputas entre los estudiantes para dar un ganador y clasificar.

En el "Grado octavo clase final de educación física, consistía en darle 10 vueltas al colegio, el primer puesto se sacaba 5, el segundo 4,, el tercero 4,0, el cuarto 3,5 y del quinto e adelante los que acabaran la prueba se sacaban 3,0.(8)

El profesor "evaluaba en las ultimas clases de cada periodo, lo que evaluaba era pases de baloncesto cuantas veces encestaba, según las cesta era la nota. Evaluaciones escritas con todas las preguntas que eran memorísticas y algunas exposiciones, una nota extra era llevar un material deportivo (un balón, un aro, un ajedrez, etc.) y le subían la nota".(8)

Estos tres ejemplos, son una muestra que permite afirmar que el concepto de evaluación se queda casi exclusivamente en medir el rendimiento o la marca o la clasificación del estudiante en una prueba o test específico para calificar y entregar una nota como lo afirma Blázquez (2008), Sáenz- López Pastor (1997 - 2000), Torres (2001), López Pastor (2004), García Carrillo (2). La nota está en correspondencia con el lugar ocupado, o el número repeticiones o la precisión en la ejecución de una técnica deportiva o gimnástica, no se tiene en cuenta otras dimensiones del desarrollo humano y proceso formativos.

Un aspecto llamativo que ha sido objeto de polémica entre los profesionales del área, es la conveniencia de las clases de Educación Fisica teóricas en el aula, de lo dicho por los estudiantes se puede deducir que algunos colegios aún se desarrollan. Además, de aplicar pruebas escritas con preguntas sobre las medidas de las instalaciones deportivas, los reglamentos de algunos deportes y temas como el calentamiento entre otros.

Se desconoce que evaluar implica dos procesos, el calificar que permite socialmente certificar y el evaluar que consiste en valorar los avances, dificultades y desarrollos del estudiante. "Los conceptos de medida y evaluación son indisolubles e inseparables. La medición antecede a la evaluación y es el eje alrededor del cual gira todo el proceso evaluativo" (Díaz, 2005; 27)

En cuanto a los contenidos desarrollados en la clase de Educación Fisica, se identifica que aun prevalen las actividades para desarrollar la condición y capacidades físicas, además de la práctica de algunas actividades deportivas como el baloncesto y futbol.

Hay clase en el horario pero no se desarrolla una clase estructurada de Educación Fisica

Especialmente en la Educación básica primaria aunque en secundaria también pasa lo mismo, no se imparte una clase de Educación Física y mucho menos se estructura un proceso de evaluación de los estudiantes. En el plan de estudios se reconoce la Educación Física como un área o asignatura con una intensidad anual y un profesor responsable, en el horario del estudiante aparecen unas horas semanales.

En la cotidianidad de la escuela, no se planifica y estructura la clase desde las orientaciones y parámetros pedagógicos y técnicos. La sesión de clase en muchos casos es un espacio para la práctica libre de actividades físicas según los gustos y deseos del estudiante o se organizan partidos o torneos deportivos o simplemente especialmente las niñas se quedan en el salón o sentadas hablando. Solo en muy contados casos en primaria se estructura y desarrolla una clase desde orientaciones pedagógicas y didácticas. Es decir el estudiante hace lo que quiera y en el tiempo correspondiente a la clase y como quiera, generalmente es una práctica libre y auto organizada por los estudiantes.

En ocasiones el profesor en la clase realiza actividades operativas como llamar a lista, revisar el uniforme y prestar a los algún tipo de material para que jueguen o se entretengan.

En secundaria el panorama cambia un poco, por ser el profesor un profesional con formación en el campo de la Educación Fisica, Recreación y Deportes y nombrado específicamente para desarrollar actividades de docencia en el área, se observa unos procesos formativos más acordes y en correspondencia a las tendencias pedagógicas y curriculares actuales.

En cuanto a los contenidos en la clase de Educación Física especialmente en secundaria, el principal y casi exclusivo medio para desarrollar los procesos formativos son los deportes, generalmente para los hombres futbol o el microfútbol y las mujeres el baloncesto, también se practica el voleibol, algunas modalidades atléticas y gimnasia básica y en el piso.

Lo anterior tiene como consecuencia que algunos profesores y los estudiantes no tengan claridad sobre la finalidad y la metodología de la clase de Educación Fisica y su evaluación, lo que provoca el desconocimiento todos los aspectos relacionados con la evaluación de los estudiantes, como uno de ellos afirma: “es muy importante que los profesores expliquen el método de evaluación y su finalidad” (8)

La evaluación en la básica primaria siempre fue sacar una hoja y responder “nunca me explicaron por qué en algunas evaluaciones perdía sencillamente daban una nota en ese tiempo era por letras (deficiente (D), insuficiente (I), aceptable(A), sobresaliente(S), excelente (E)” (8)

Características de la evaluación de los estudiantes en la Educación escolar Física escolar

Al no realzarse un proceso de evaluación de los estudiantes continuo, sistemático y planificado, las características de la evaluación formativa, brillan por su ausencia, a continuación explicamos algunas:

La retroalimentación, es hoy una de las características imprescindibles para que la evaluación de los estudiantes adquiera sentido formativo, como realimentación permite fortalecer y reafirmar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Se afirma:

"En la parte de feedback positivos se veía muy poco dos profesores lo intentaban, el resto daban feedback negativos tal vez sin intención, comparaban a los alumnos y algunas veces hacían una escala de quien muy bien, quien bien y quien mal, sencillamente el profesor solo veía el resultado las notas, nunca se preocuparon del avance del alumno de como el empezó y como termino según el curso, la evaluación siempre fue muy general.(8)

En la secundaria; se observan algunas experiencias y avances

Como bien lo describe "En noveno y décimo tuve el mismo profesor el cual realizaba sus clases y la evaluación de una manera mixta, en un periodo veíamos futbol, en otro periodo veíamos atletismo, es otro periodo veíamos solo preparación física y en el último periodo vimos clases de baile. Resaltar la metodología del profesor a la hora de evaluar ya que siempre sacaba nota y realizaba muchos feedback al finalizar la clase, estaba en proceso de evaluación en todo momento y pues al final si realizaba una evaluación especifica del tema que se estuviera desarrollando".(5)

"Resaltar la metodología del profesor a la hora de evaluar ya que siempre sacaba nota y realizaba muchos feedback al finalizar la clase, estaba en proceso de evaluación en todo momento y pues al final si realizaba una evaluación especifica del tema que se estuviera desarrollando".(5)

En general se dan muchas prácticas de evaluación asistemáticas, con acciones espontaneas sin una fin un objetivo claro, lo que lleva a pensar que previo a la aplicación de la evaluación de los estudiantes no hay una planeación y diseño y su fundamentación teórica es débil o inexistente.

Respecto a las limitaciones y problemas

La investigación ha permitido identificar como una de los mayores problemas la distorsión por un lado en la Educación Fisica y en la evaluación de la Educación Física escolar.

Un estudiante escribió un texto que muestra que la identidad de la Educación Fisica se confunde con el deporte, especialmente el deporte como fenómeno social de masas, aunque las fronteras de las dos son difusas y en el contexto escolar se

recomienda trabajar el deporte escolar o formativo “era la predisposición de mis compañeros, quienes solo pensaban en jugar futbol y que el profesor no dictara la clase, algunas veces ocurría esto, pero otras veces el profesor se disponía a dictar la clase común y corriente para el que la quisiera recibir y el que no pues sencillamente tenia mala nota”.(5). A la Educación Fisica pocos academicos y profesores le reconocen una identidad propia y para otros tiene una identidad imprecisa.

También en algunos casos: “la poca participación de las niñas en las clases de educación física, ya que a muy pocas de ellas les interesaba recibir la clase, algunas veces ponían muchos peros y no dejaban que la clase fuera amena, sino que por el contrario se tornaba aburrida por más interesantes que estuvieran los contenidos”(5).

La evaluación en todas áreas, modalidades y niveles ha sido vista como un proceso negativo para castigar, controlar y reprobar como bien se describe: “La evaluación se utilizaba en la parte si el estudiante incumplía o fallaba a clases”(8).., “En la básica primaria la evaluación era más una “camisa de fuera o una arma” para que los estudiantes se comportaran bien y sean disciplinados” (8). En la Educación Fisica se devela que aún hay rezagos de las clases de Educación Fisica de corte militarista.

Otras categorías de análisis emergentes

El profesor de Educación Física

Una categoría de análisis emergente es la que denomine “profesor de Educación Física” especialmente en cuanto a un factor determinante en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades de clase, además, de su formación profesional en la Educación Fisica, Recreación y Deportes y áreas afines, la formación especializada o profundización y la actitud o compromiso también son factores determinantes en su labor formativa cotidiana.

En la básica primaria en las instituciones educativas oficiales no se nombra un profesor con formación profesional en el área de Educación Fisica, Recreación y Deporte, porque el docente director de curso en primaria asume toda la enseñanza.

En la Educación Básica secundaria y Media, el Ministerio de Educación convoca concurso docente y nombra profesores para el área, pero se presenta una situación que se convirtió en bastante común; que profesores con formación profesional en otras disciplinas, asumen algunas horas de clase de educación Fisica o Educación artística para completar su asignación laboral, hecho que genera que cualquiera y de cualquier manera ofrezca la clase y el proceso de evaluación de los estudiantes. “los profesores de educación física eran los mismos profesores que nos dictaban las diferentes materias que se veían en preescolar y en primaria” (5).Esta afirmación es recurrente y muestra que no existe un profesional responsable preparado en el área y comprometido en primaria, en la secundaria, profesores con formación profesional universitaria son los que orientan las clases de Educación física.

RECOMENDACIONES PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

A partier de los aportes y conclusiones de la investigación, me permito presentar a modo de sugerencia para su estudio y debate algunas recomendaciones que ayudaran a desarrollar una evaluación formativa en la Educación física escolar.

Sin lugar a dudas en la evaluación de los estudiantes de la Educación Fisica escolar se observan avances y retrocesos. Se debe reconocer que no hay una fórmula mágica o única que permita cambiar automáticamente la evaluación en el área. Esta resignificación y transformación es un proceso que requiere tiempo y acciones coordinadas a corto y mediano plazo. Por ello estoy totalmente de acuerdo que es imprescindible, Perrenoud (2008)

> "Al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar a comunicar "(86)

Puedo afirmar, que evaluar formativamente implica ante todo asumir de otra manera y con otro sentido no solo la evaluación sino todos los procesos de aprendizaje - enseñanza y tomar decisiones para poder realizar ajustes didácticos, ajustes a las técnicas de aprendizaje de los alumnos y mejorar el clima en el aula. "Para que la evaluación formativa se dé, debe guiar las decisiones del profesor respectos a los ajustes en su manera de enseñar o a los alumnos en sus decisiones acerca de las estrategias de aprendizaje" (Popham, 2013;18). Ello, implica planear los procesos evaluativos. No es hablar de evaluación formativa, es incluirla en la planeación curricular del área, porque permite reflexionar y seleccionar las actividades en una evaluación sistemática de los estudiantes en la Educación Física escolar.

La evaluación en la Educación Física escolar es un proceso estructurado, planificado, situado, continuo que aporta al aprendizaje y permite obtener información para conocer la evolución del estudiante, sus avances y dificultades. Tiene como finalidad por un lado asignar una nota o calificación y por otro, valorar y favorecer el aprendizaje, corregir, retroalimentar al profesor y al estudiante para mejorar los procesos formativos. (García Carrillo, 2015)

Ya que se requiere: "más evaluación educativa, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y menos calificación fría, externa, distante y selectiva en la enseñanza obligatoria" Pérez Gómez (2015) y especialmente en la evaluación de los

estudiantes en la Educación Fisica escolar. Para ello se requieren al menos desarrollar alguna de las acciones que a continuación enuncio:

Desarrollar una clase y evaluación estructurada

Necesitamos que en las instituciones educativas se desarrollen las clases de educación Fisica y los procesos de evaluación de los estudiantes, una cosa es que la clase este en el horario y se tenga un profesor designado pero otra es que se desarrollen las clases con una concepción disciplinar, pedagógica, didáctica y evaluativa de acuerdo con las "orientaciones pedagógicas para la Educación Fisica, Recreación y Deporte (2010) y los lineamientos curriculares del área (2000) del Ministerio de Educación y que aporte a la formación personal desde una perspectiva formativa de la dimensión corporal con fines educativos.

La autoevaluación del estudiante

En muchos casos, la autoevaluación de los estudiantes ha estado ausente o ha sido poca promovida o sus desarrollos no corresponden a las finalidades formativas o se realiza simplemente un ejercicio de auto - calificación exclusivamente.

La experiencia la auto evaluación es posibilidad para el aprendizaje en una evaluación sustentada en una perspectiva formativa que es producto de procesos de análisis, reflexión e interpretación, que permite que el estudiante revise, valore y reflexione sobre sus procesos, avances, limitaciones y compromisos. Se intenta construir un nuevo sentido y papel determinante en los procesos enseñanza aprendizaje, no como un control o una rendición de cuentas o simplemente en un formulismo y llenado de formatos.

Implementar la realimentación

Realizar un acompañamiento continuo al estudiante que se concreta en una retroalimentación o realimentación continua es una característica imprescindible para desarrollar una evaluación de los estudiantes desde una perspectiva formativa. Son dos los procesos que contribuyen a la resignificación de la participación de los estudiantes: la autorregulación y la retroalimentación o feedback. Al respecto, Salinas (2002) afirma que:

> La autorregulación es el proceso que realiza el estudiante a partir de la revisión juiciosa de su proceso de aprendizaje, con el fin de construir un sistema propio de aprender que pueda ser permanentemente mejorado. Ayudar al estudiante a que encuentre su propio sistema de aprender, entregarle la responsabilidad de su propio aprendizaje favorece cada vez más los desarrollos autónomos; en últimas se trata de que cada estudiante aprenda a aprender (29)

Este es otro de los procesos más influyentes en la evaluación y desconocido que debe acompañar de forma inmediata el trabajo permanente de evaluación en el aula.

La formación de los profesores en evaluación

Es imprescindible sumar esfuerzos financieros, teóricos, técnicos y metodológicos de parte del estado y de los profesionales del área, para la reorganización y restructuración de las políticas y planes de formación de profesores, porque, "la educación no mejorará mientras no dispongamos de una mayoría del profesorado que haya sido bien formado y con una amplia cultura y la pericia de atraer el interés y la pasión por saber, por el conocimiento y por la cultura" (Gimeno, 2015,18).

CONCLUSIONES

Como producto de este proceso hoy entrego unas primeras conclusions. Aunque, Blázquez (2008) afirma que tradicionalmente una de las finalidades de la evaluación era la comprobación del rendimiento como única finalidad de la evaluación y su uso en la atribución de notas, por otro se puede concluir que esta continua siendo una de las principales finalidades. Se puede afirmar la evaluación formativa en la Educación Física escolar como proceso no se desarrolla completamente. Generalmente se ha calificado y aun se repiten las prácticas evaluativas en la Educación Física escolar de forma casi mecánica, sin revisarlas, cuestionarlas, actualizarlas y contextualizarlas.

Por otro lado, se sigue tergiversando la clase de Educación Física como un espacio de formación en muchos casos impartido por un personal sin formación profesional especializado, no se reconoce la importancia como área en el plan de estudios y desde esta perspectiva cualquier profesor podría asumir su enseñanza.

Además, está, latente y es urgente la necesidad de ofertar en los programas de formación profesional inicial y continua de los profesores de Educación Física una cualificación y capacitación actualizada sobre evaluación educativa y específicamente en evaluación de los estudiantes.

En Este apartado final destacamos la urgencia de propiciar una evaluación desde una mirada formativa y pedagógica que permita desarrollar otras prácticas de evaluación con otros sentidos y significados.

REFERENCIAS

Álvarez Méndez, J. M. (2009) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En Gimeno Sacristán J. Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid, Morata.

Blázquez D. (2008) Evaluar en Educación Física. Décima edición, Inde publicaciones. Barcelona.

Castillo S. Cabrerizo J. (2010) Evaluación educativa de aprendizaje y competencias. Pearson Educación, Madrid.

Díaz J. (2005) La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física. Barcelona. Inde Ediciones.

Díaz, J. (2005) El curriculum de la Educación Física en la reforma educativa. Tercera edición. Inde Publicaciones. Barcelona.

García Carrillo L. S. (2012) Principios para una evaluación formativa en la Educación Física escolar. En Revista Kinesis Ciencias del deporte, Educación Física y Recreación. Número 59. 2012. Armenia.

_____ (2014) La Evaluación formativa ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? Tecnológico de Monterrey. México D.F.

Gimeno Sacristán (2015) Los contenidos una reflexión necesaria. Madrid Editorial Morata.

Hernández R, Fernández C. y Baptista M. (2010) Metodología de la investigación. Quinta edición. Bogotá. Mc Graw- Hill.

Pérez Gómez A. (2012) Educarse en la era digital. Madrid. Editorial Morata.

Perrenoud P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires. Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica Didáctica.

Popham, W. J. (2013) Evaluación trans –formativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid. Nacea.

Salinas L. (2002) La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Documento Universidad de Antioquia. Medellín.

Santos Guerra M. A. (2010) La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Tercera edición. Bonum.

Lic. González Campillo David
Lic. Arredondo Robles José Luis

(1) Neurociencias, Neuroeducación (genética, epigenética) y otros desafíos.

LA IMPORTANCIA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LA CONSOLIDACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: CASO ICE-UAEM

Resumen:

El proceso educativo está conformado por varias esferas que interactúan entre sí (desde el proceso enseñanza aprendizaje, la planeación, el diseño curricular, el diseño de material educativo, la evaluación educativa, la administración educativa y la gestión escolar) y arrojan como resultado una gama de posibilidades que influyen de manera positiva o negativa en él. El profesional de la educación que se mueva en estos ámbitos, deberá poseer una serie de competencias que le permitan desempeñarse de manera óptima ante los retos que se presenten, siendo capaces de proponer medidas pertinentes de acuerdo al origen de las problemáticas. Para ello, los expertos en educación deberán conocer a detalles aquellos elementos que intervengan en el proceso educativo, principalmente a los sujetos involucrados de manera directa (estudiantes, docentes, directivos), y que de acuerdo al modelo biopsicosocial, serán estas esferas quiénes repercutirán en su desempeño y en los resultados obtenidos durante el proceso educativo. La integración de la esfera biológica, que brinda conocimientos, habilidades y actitudes de las neurociencias y la neuroeducación, se ha vuelto fundamental en los últimos años como parte de una práctica que consolida su perfil profesional, permitiendo a los expertos generar propuestas integrales y de gran impacto en los resultados de su labor educativa.

Se realiza un análisis teórico y metodológico sobre la pertinencia de las neurociencias y la neuroeducación en el perfil de los profesionales en educación de los seis programas educativos de licenciatura del ICE-UAEM con base en las competencias generales y específicas a desarrollar durante su trayectoria académica y las unidades curriculares a cursar en su estadía como estudiantes. El análisis se justifica en la importancia del conocimiento de la esfera biológica del ser humano como sujeto de la educación; la cual tiene repercusión en la interacción con las esferas que integran el proceso educativo como lo es la enseñanza y el aprendizaje.

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
Cuernavaca, Morelos, México.
dcampillo@uaem.mx
arredondo.robles@live.fr

La neuroeducación y sus alcances

Dentro del campo de la educación, se han desarrollado una serie de teorías que abordan los procesos que integran el quehacer educativo en sus diversas esferas. Sin embargo, la gran mayoría realiza una segmentación y no logran integrar todos los aspectos que pueden repercutir de manera positiva o negativa en los distintos niveles de este proceso.

Unos de los principales procesos que se ha analizado, es el que revisa, explica y propone acerca de la enseñanza-aprendizaje, que lo ubicamos principalmente, dentro de un aula de clases, y si bien, la habilidad de aprendizaje se conserva a lo largo de la vida, existen aspectos del desarrollo biológico que pueden facilitar o limitar este proceso, como lo puede ser desde la alimentación en la infancia que repercute en la mielinización de las neuronas hasta daños graves que se pueden generar a causa de diversos factores externos.

El dominio del conocimiento y el desarrollo de estrategias que integran a las emociones como un factor crucial que intervine en la educación y el aprendizaje, y que postula que el docente no solamente debe transmitir información a sus alumnos, sino que debe lograr una conexión entre lo cognitivo y lo emocional(Immordino-Yang y Faeth 2009, citado en Terán, 2014). El conocimiento y la consciencia sobre los tipos de aprendizaje y que el cognitivo-ejecutivo es lento, fácil de olvidar (Mabel Carminati de Limongelli y Liliana Waipan, 2012).

La formación de los profesionales de la educación, principalmente aquellos que se encargan de guiar el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, debe abarcar el dominio de las neurociencias y la neuroeducación, con la finalidad de crear ambientes enriquecidos, en donde se propongan desafíos y actividades estimulantes que propicien como resultado un optimo aprendizaje (Carminati & Waipan, 2012).

La neuroeducación entra como el conjunto de ciencias que estudian el sistema nervioso, principalmente como la actividad cerebral se relaciona con la conducta y el aprendizaje (Kandel, citado por Aristizabal, 2015). Battro & Cardinali (1996, citado en Battro, sf, p. 1) definen a la neuroeducación como la “interdisciplina y transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana.”

La entrada de estos saberes dentro del campo de la formación profesional en los expertos en educación, permitirá, generar de forma íntegra, trans y multidisciplinar, propuestas más adecuadas ante el quehacer profesional en las diferentes esferas en las que participa el experto en educación; y que no solo se limita al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que repercute desde la administración, la planeación, el diseño curricular, la orientación educativa, entre otras.

La importancia de la neuroeducación dentro del perfil profesional en educación

La creciente necesidad de formar profesionistas de la educación, debido a la diversificación de la demanda de atención a grupos específicos, ha permitido el incremento de opciones curriculares que tienen impacto en diferentes áreas y fases del proceso educativo. A continuación se muestra una clasificación de acuerdo a criterios coincidentes de agrupamientos que da paso a la creación de un perfil del profesional de la educación de acuerdo a las demandas de la sociedad:

1. Por niveles del sistema escolar. Se identifica un grupo de carreras orientadas a la formación de profesores, focalizadas en el desarrollo de competencias profesionales para atender niveles específicos de los sistemas escolares en los correspondientes países. Se distinguen carreras en educación inicial y primaria, y otras, orientadas hacia la educación media. Las primeras tienden hacia un currículo generalista y las segundas, hacia uno disciplinariamente especializado por áreas de conocimiento.
2. Por atención a grupos con necesidades pedagógicas particulares. Se identifican carreras que forman profesionales para resolver necesidades educativas de segmentos de poblaciones especiales, tales como adultos, grupos vulnerables, entre otros.
3. Por grado académico. Otro grupo de carreras ofrece un grado académico, además de uno profesional. Es el caso de las licenciaturas en educación, pedagogía o ciencias de la educación, que cubren una gama de diversas especialidades, tales como la administración educativa, el planeamiento y la evaluación, la investigación educativa, la elaboración de materiales, la orientación educativa y el currículo. Las licenciaturas, en Latinoamérica, tienen una duración de 4 a 5 años. La carga horaria varía de 2700 a 3400 horas. En algunos casos, existen también los denominados <<ciclos de licenciaturas>>, creados con el objetivo preciso de permitir a los egresados de instituciones no universitarias alcanzar una titulación de grado universitario, lo que les habilita para continuar estudios de postgrado, como especializaciones, maestrías y doctorados.
4. Por modalidad. Las modalidades en que se ofertan las carreras son presenciales, semipresenciales y virtuales. En algunos casos, la oferta puede ser bimodal y hasta multimodal actual (Tuning América Latina, 2007, p. 132).

Como parte del alcance que pueden tener los profesionales de la educación en América Latina, a través de la consulta realizada en 2005 por representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela a académicos, graduados, estudiantes y empleadores, da como resultado el listado de competencias genéricas y específicas que deben desarrollar de acuerdo con su campo de acción. La tabla número uno nos muestra el listado de 27 competencias genéricas y 27 competencias específicas que deben desarrollar los profesionales de la educación en América Latina.

Tabla 1. COMPETENCIAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
v01 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	v01 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)
v02 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	v02 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad
v03 Capacidad para organizar y planificar el tiempo	v03 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos
v04 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	v04 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario
v05 Responsabilidad social y compromiso ciudadano	v05 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas
v06 Capacidad de comunicación oral y escrita	v06 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos
v07 Capacidad de comunicación en un segundo idioma	v07 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados
v08 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información	v08 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos
v09 Capacidad de investigación	v09 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto
v10 Capacidad de aprender y actualizarse	v10 Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje
v11 Capacidad para buscar, procesar y analizar información	v11 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos
v12 Capacidad de crítica y autocrítica	v12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles
v13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	v13 Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales
v14 Capacidad creativa	v14 Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje
v15 Capacidad para identificar. Plantear y resolver problemas	v15 Educa en valores, formación ciudadana y democracia
v16 Capacidad para tomar decisiones	v16 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas
v17 Capacidad para trabajar en equipo	v17 Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo
v18 Habilidades interpersonales	v18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos
v19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	v19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo
v20 Compromiso con la preservación del medio ambiente	v20 Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad
v21 Compromiso con el medio socio-cultural	v21 Analiza críticamente las políticas educativas
v22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	v22 Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural
v23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales	v23 Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente
v24 Habilidad para trabajar en forma autónoma	v24 Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica
v25 Capacidad para formular y gestionar proyectos	v25 Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia
v26 Compromiso ético	v26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo
v27 Compromiso con la calidad	v27 Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

Fuente: Mapa del área de educación en América Latina, Proyecto Tuning América Latina 2007 (Página 134 y 137)

En el presente trabajo se utiliza el modelo biopsicosocial para el análisis de las competencias genéricas y específicas que debe desarrollar el profesional de la educación desde una perspectiva integral en los diferentes ámbitos de impacto de acuerdo a los perfiles establecidos en la currícula que cada programa educativo establezca.

El modelo biopsicosocial tiene sus raíces en la medicina psicosomática que fue fundada por Franz Alexander, estudiante de Freud. El termino se biopsicosocial fue acuñado por Roy Grinker en los años 50s para darle énfasis a la parte biológica en el psicoanálisis ortodoxo; y Engel lo aplicó a la medicina para darle énfasis a lo psicosocial. Engel también afirmó que el modelo era una base para la investigación y un marco de referencia para la enseñanza, así como un diseño de acción para el cuidado de la salud en el mundo real. Dicho termino se comienza a popularizar en los Estados Unidos de América alrededor de los años 80, coincidiendo con la publicación del DSM III y la psicofarmacología, aunado al declive del psicoanálisis (Nassir, 2009).

Bajo el postulado de Engel (citado en Nassir, 2009) los tres niveles: Biológico, Psicológico y Social deben tomarse en cuenta para toda actividad relacionada con el cuidado de la salud. No hay enfermedad, paciente o condición que se reduzca a un solo aspecto. Los tres niveles son remotamente de la misma relevancia, en todos los casos y en todo momento.

En el campo de la educación, la implementación de esta perspectiva, debe generar la integración de disciplinas que permitan el análisis a profundidad de los elementos que se desprendan de estas esferas que integran, en este caso, al sujeto inmerso en un proceso educativo, con la finalidad de realizar intervenciones desde las distintos campos de acción en donde intervienen los profesionales de la educación.

Para el presente trabajo, se enfatiza la importancia que tiene el ingreso de la mirada biológica, de las neurociencias y la nueroeducación en la formación del experto en educación como una manera de contribuir a la consolidación de un perfil profesional que le permita ver de forma integral al sujeto de la educación y los procesos que lo integran, haciendo intervenciones más completas que tengan un mayor impacto en su quehacer profesional.

El tomar como referencia a la esfera biológica, nos permite, desde el campo de la educación, la integración de las neurociencias y la neuroeducación al ámbito pedagógico para entender y explicar desde las bases biológicas los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje y en los distintos ámbitos en los que interactúan los seres humanos a lo largo de su vida; así como la fundamentación de modelos que integren estas bases para la realización de intervenciones pertinentes e integrales dentro de los contextos educativos.

La neuroeducación en la consolidación del perfil de egreso de los estudiantes del ICE-UAEM

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es una unidad académica que desde su creación, en el año de 1985, está encargada de la formación de profesionales de la educación que impactan desde nivel básico a superior en el estado de Morelos. Esta institución tiene adscritas seis licenciaturas, las cuales cuentan con un reconocimiento de calidad de nivel 1 por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Los seis programas académicos son la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) que tiene como finalidad la formación de profesionales orientados a la atención de los niveles medio superior y superior con la capacidad para tomar decisiones en contextos y problemáticas educativas a través del planteamiento de propuestas de atención basadas en la investigación, planeación y evaluación; La Licenciatura en Docencia (área de estudios ciencias sociales y humanidades) (LD) que forma profesionales en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, capaces de aplicar teorías e innovar metodologías para la docencia y la investigación social con la finalidad de atender necesidades educativas que demanda la sociedad actual; la Licenciatura en Comunicación y Tecnología Educativa (LCyTE) que se encarga de la formación de profesionales con énfasis en los niveles medio superior y superior que comprendan y apliquen las TIC en el desarrollo de proyectos educativos, innovando y diseñando materiales y ambientes de aprendizajes en distintas modalidades educativas; la Licenciatura en Educación Física (LEFi) que forma… profesionales con rigor científico, que contribuyen al desarrollo físico, social y psicológico del individuo, a través del movimiento en sus diferentes manifestaciones; Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) encargada de la formación de docentes de la lengua inglesa capaces de considerar propuestas actuales sobre adquisición de la lengua inglesa y las culturas anglófonas, incorporando las Tecnologías de Información y la Comunicación y la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEFr) que Forma docentes de la lengua francesa capaces de considerar propuestas actuales sobre adquisición de la lengua francesa y las culturas francófonas, incorporando las Tecnologías de Información y la Comunicación (ICE, 2010).

Bajo un enfoque de competencias, el plan de estudio de los seis Programas Educativos (PPEE) busca la consolidación de profesionales de la educación con un alto sentido ético y crítico que les permita valorar la diversidad existente en el mundo contemporáneo, considerando la interrelación entre sociedad, cultura y entorno, mediante una filosofía humanista de la educación y la formación, basada en el conocimiento teórico-práctico centrado en el estudiante. Para lograr esto, los PPEE integran 21 competencias genéricas y 49 específicas acordes a la disciplina de cada programa educativo regido por los principios de flexibilidad. Se busca desarrollar dichas competencias a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes durante su trayectoria académica por medio de una serie de unidades curriculares y

prácticas que se contemplan en tres etapas de formación: básica, disciplinar y de énfasis (PAT, 2011).

Tabla 2. NÚMERO DE UNIDADES CURRICULARES POR PROGRAMA EDUCATIVO

NO	PROGRAMA EDUCATIVO	UNIDADES CURRICULARES			
		ETAPA BÁSICA	ETAPA DISCIPLINAR	ETAPA DE ÉNFASIS	TOTAL
1	LCE	23	23	8	54
2	LD	22	21	7	50
3	LCyTE	22	22	8	52
4	LEFi	18	29	7	54
5	LEI	23	21	6	50
6	LEFr	23	21	6	50

Fuente: mapas curriculares de las licenciaturas, ICE, UAEM.

El objetivo de los PPEE busca la consolidación de un perfil de egreso de un profesional competente e integral, para lo cual dentro del Instituto de Ciencias de la Educación se adecuan y generan una serie de competencias genéricas y específicas que deberán desarrollar los estudiantes de los PPEE de licenciatura a través de su trayectoria académica, sus prácticas, servicio social y actividades complementarias dentro del marco de la formación integral.

Tabla 3. COMPETENCIAS DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL ICE

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
CG01 Capacidad para el aprendizaje de forma autónoma	CE01 Domina los saberes de su especialidad	CE26 Analiza las distintas manifestaciones culturales como elemento de desarrollo social
CG02 Capacidad de pensamiento crítico y autocrítico	CE02 Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje	CE27 Conoce técnicas y métodos de investigación social (3,4)
CG03 Habilidad para el trabajo colaborativo	CE03 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario	CE28 Estimula y desarrolla las capacidades psicomotrices, afectivas y cognitivas que contribuyan al desarrollo armónico del individuo (3,4)
CG04 Capacidad para tomar decisiones	CE04 Conoce y aplica los fundamentos teóricos de la didáctica general y especifica	CE29 Fomenta habilidades para la integración de grupos, la identificación de líderes, desarrollo y respeto personal y grupal (3,4)
CG05 Capacidad de comunicación en un segunda lengua	CE05 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos	CE30 Interpreta, dosifica y aplica programas formativos del área (3,4)
CG06 Capacidad para plantear y resolver problemas	CE06 Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la información como recursos de enseñanza y aprendizaje	CE31 Realiza investigación inherente a la disciplina (3,4)
CG07 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	CE07 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas	CE32 Sabe dónde, cuándo y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula
CG08 Capacidad de expresión y comunicación	CE08 Conoce la teoría educativa y hace usos crítico de ella en diferentes contextos	CE33 Conoce el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión
CG09 Habilidades interpersonales	CE09 Analiza críticamente las políticas educativas	CE34 Está en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual
CG10 Compromiso ciudadano	CE10 Conoce los procesos históricos de la	CE35 Tiene habilidades en TIC y

	educación de su país y Latinoamérica	conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional
CG11 Cuidado de sí mismo	CE11 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo	CE36 Identifica las capacidades de los educandos a fin de canalizarlos a la instancia correspondiente
CG12 Compromiso con el medio ambiente	CE12 Diseña y aplica instrumentos, criterios y procedimientos de evaluación	CE37 Diseña, ejecuta y evalúa programas de acondicionamiento físico, deportivos, recreativos, expresión corporal y terapéutica
CG13 Respeto por la diversidad cultural	CE13 Domina la teoría y metodología del diseño curricular	CE38 Es capaz de superarse constantemente acorde a los adelantos aplicados al desarrollo de la educación física.
CG14 Capacidad de pensamiento crítico y reflexivo	CE14 Aplica las teorías pedagógicas en determinados contextos sociales y humanísticos	CE39 Promueve hábitos y estilos de vida saludable en diferentes contextos.
CG15 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	CE15 Conocimiento y evaluación de las teorías del aprendizaje en adolescentes y adultos	CE40 Analiza e interpreta la cultura francesa/inglesa respetando la diversidad cultural
CG16 Capacidad para la investigación	CE16 Análisis de las teorías de la comunicación y su importancia en la educación Media y Superior	CE41 Genera e implementa estrategias que respondan a la diversidad cultural
CG17 Capacidad creativa	CE17 Conocimiento del desarrollo psicológico del ser humano	CE42 Conoce diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación como: lingüística, filosofía sociología, psicología
CG18 Capacidad de comunicación oral y escrita	CE18 Conocimiento y aplicación de las teorías psicopedagógicas en diversos contextos	CE43 Conocimiento de técnicas y herramientas para el diseño de prototipos didácticos aplicados para la enseñanza del francés/inglés
CG19 Habilidad en el uso de las tecnologías de la información	CE19 Conocimiento de técnicas y herramientas para el diseño de recursos didácticos	CE44 Conocimiento de diversas técnicas y métodos de investigación
CG20 Habilidad para gestionar información	CE20 Conocimiento de diversas técnicas y métodos de investigación social y humanística	CE45 Análisis y comprensión de la cultura francófona/inglesa
CG21 Habilidad para Aprender a Aprender	CE21 Analiza las distintas manifestaciones culturales como elemento de desarrollo social	CE46Conocimiento de las funciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua francesa/inglesa
	CE22 Aplica las teorías didáctico-pedagógicas en determinados contextos sociales y humanísticos	CE47 Conocimiento de la morfosintaxis y fonología de la gramática francesa/inglesa
	CE23 Analiza las Ciencias sociales desde el punto de vista histórico y filosófico	CE48 Conocimiento de teorías y métodos de aprendizaje de la enseñanza de la lengua francesa/inglesa
	CE24 Interpreta el entorno social con base en la historia de la humanidad	CE49 Analiza las distintas manifestaciones culturales como elemento de desarrollo social
	CE25 Comprende la cultura estatal, nacional y mundial desde un marco epistémico y social	

Fuente: Planes de estudios 2010 de licenciatura, ICE, UAEM.

El cuadro se muestra 21 competencias genéricas que deben desarrollar los estudiantes de los seis PPEE del ICE-UAEM. Así mismo, se muestran 49 competencias específicas de las cuales, 21 corresponden al PE de LCE, 25 al PE de LD, 29 al PE de LCyTE, 30 al PE de LEFi, 24 a los PPEE de LEI y LEFr, las cuales, los estudiantes desarrollarán por medio de las UUCC que integran sus respectivos planes.

Utilizando el modelo biopsicosocial para el análisis e interpretación de las competencias genéricas y específicas, en donde el ser humano, sujeto de estudio de la educación, está integrado por las tres esferas (biológica, psicológica y social) y los elementos que integran a cada una de ellas, es menester que dentro de la preparación de los profesionales en educación del ICE-UAEM, estos dominen las tres esferas que integran al ser humano, debido a que como profesionales de la educación interactuarán con ellos en los distintos roles que permiten su actuar profesional.

El perfil del profesional de la educación parte en una doble vertiente. Primero, es crucial que los estudiantes inscritos y egresados de los PPEE de licenciatura de ICE UAEM desarrollen las competencias genéricas y específicas que su perfil de egreso les marca. Segundo, al ser profesionales de la educación, deben ser capaces dominar y aplicar el modelo por competencias desde una mirada integral, en sus respectivas áreas de impacto dentro de la educación y para con los partícipes del proceso educativo, contemplando los diversos elementos que integran las esferas biológicas, psicológicas y sociales.

De acuerdo al análisis realizado en el presente trabajo, nos dimos a la tarea de revisar los planes de estudio de las seis licenciaturas desde la perspectiva de la esfera biológica; la cual abre la puerta al campo de las neurociencias y la neuroeducación en el perfil de los profesionales de la educación del ICE-UAEM en la vertiente del desarrollo de competencias y la comprensión de las mismas para la ejecución del modelo por competencias en su quehacer profesional desde una mirada integral de los sujetos.

La primera parte del análisis consiste en la identificación de las unidades curriculares por etapa, que desde la esfera biológica, con un enfoque de neurociencias y neuroeducación, pueden tener impacto en la consolidación de su perfil profesional.

Tabla 4. UNIDADES CURRICULARES DE LOS PE DE LICENCIATURA

NO	PROGRAMA EDUCATIVO	ETAPA BÁSICA	ETAPA DISCIPLINAR	ETAPA DE ÉNFASIS
1	LCE	Desarrollo Psicológico del Niño (1,2,3,4,5,6) Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto (1,2,3,4,5,6)	Teorías Psicológicas del Aprendizaje Problemas de Aprendizaje Psicopedagogía	Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Necesidades Educativas Especiales
2	LD	Estrategias de Aprendizaje e Indagación (1,2,3,4,5,6) Habilidades del Pensamiento Crítico y		Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Necesidades Educativas Especiales
3	LCyTE	Creativo (1,2,3,4,5,6) Psicología General (1,2,3,4,5,6)	Evaluación de los Procesos de Aprendizaje	Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje

4	LEFi	Psicología Educativa (1,2)	Anatomía Fisiología Educación Psicomotriz Nutrición Educación Física en Población Especial Psicología del Deporte	Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje
5	LEI		Inglés con fines específicos Lingüística Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés Psicolingüística Técnicas y Estrategias de Enseñanza del Inglés Enseñanza del Inglés a Niños y Adolescentes	Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Psicología Educativa
6	LEFr		Francés con Fines Específicos Lingüística Metodología y Enfoques de la enseñanza del FLE Psicolingüística Técnicas y Estrategias del FLE Enseñanza del Francés a Niños y Adolescentes	Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Psicología Educativa

Como resultado, encontramos que desde la etapa básica, existen cinco unidades curriculares (Desarrollo psicológico del niño, Desarrollo psicológico del adolescente y del adulto, Estrategias de aprendizaje e indagación, Habilidades del pensamiento crítico y creativo, Psicología general) para los seis programas educativos y una (Psicología educativa) para los programas de Ciencias de la Educación y Docencia (área de estudio Ciencias Sociales y Humanidades) que permiten el desarrollo de conocimientos, habilidades, y actitudes para la consolidación y comprensión de las competencias profesionales desde la neuroeducación; siendo las bases para las siguientes etapas que permiten la profesionalización y el desarrollo de competencias específicas de acuerdo al perfil profesional particular de cada programa educativo.

En la etapa disciplinar, las licenciaturas tienen UUCC que les permitiren desarrollar competencias y entenderlas desde la mirada biológica y la perspectiva de las neurociencias y la neuroeducación acorde a los perfiles específicos que marcan los programas educativos en su perfil de egreso. La LCE posee cuatro UUCC (Teorías psicológicas del aprendizaje, Problemas de aprendizaje y Psicopedagogía); la LCyTE una UC (Evaluación de los Procesos de Aprendizaje); la LEFi siete UUCC (Anatomía, Fisiología, Educación psicomotriz, Nutrición, Educación física en población especial y Psicología del deporte); la LEI cuenta con seis (Inglés con fines específicos, Lingüística, Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés, Psicolingüística, Técnicas y estrategias de enseñanza del inglés y Enseñanza del inglés a niños y adolescentes) y la LEFr igualmente posee seis UUCC (Francés con fines específicos, Lingüística, Metodología y enfoques de la enseñanza del FLE, Psicolingüística, Técnicas y estrategias del FLE y

Enseñanza del francés a niños y adolescentes). Sin embargo, en el caso de la LD, por su perfil y su área de conocimiento, no posee ninguna UC que le permita el análisis desde la mirada biológica y la perspectiva de las neurociencias y la neuroeducación.

En la etapa de énfasis, las licenciaturas tienen UUCC que les permiten consolidar conocimientos y aplicarlos de acuerdo a sus áreas específicas de dominio, sin embargo, estas UUCC son optativas y los estudiantes pueden no elegirlas. En el caso de las seis licenciaturas, comparten la UC Sistematización y evaluación de experiencias de aprendizaje; y en el caso de las LCE y LD comparten la UC de Necesidades educativas especiales, mientras que LEI y LEFr la UC de Psicología Educativa.

En la segunda parte del análisis, hicimos una relación de las competencias genéricas y específicas, las cuales pueden entenderse, analizarse y desarrollarse desde una mirada de la esfera biológica, las neurociencias, y la neuroeducación.

Tabla 5. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN Y UNIDADES CURRICULARES CON IMPACTO EN LA ESFERA BIOLÓGICA

NO.	PE	CG	UC	CE	UC
1	LCE	CG01, CG02, CG03, CG04, CG05, CG06, CG07, CG08, CG09, CG10, CG11, CG12, CG13, CG14,	Desarrollo Psicológico del Niño (1,2,3,4,5,6) Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto (1,2,3,4,5,6) Estrategias de Aprendizaje e Indagación (1,2,3,4,5,6) Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo (1,2,3,4,5,6) Psicología General (1,2,3,4,5,6)	CE01, CE02, CE03, CE04, CE05, CE06, CE07, CE08, CE09, CE10, CE11, CE12, CE13, CE14, CE15, CE16, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21,	Desarrollo Psicológico del Niño Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto Estrategias de Aprendizaje e Indagación Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo Psicología General Psicología Educativa Teorías Psicológicas del Aprendizaje Problemas de Aprendizaje Psicopedagogía Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Necesidades Educativas Especiales
2	LD	CG15, CG16, CG17, CG18, CG19, CG20, CG21	Psicología Educativa (1,2) Teorías Psicológicas del Aprendizaje Problemas de Aprendizaje Psicopedagogía Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje	CE01, CE02, CE03, CE04, CE05, CE06, CE07, CE08, CE09, CE10, CE11, CE12, CE14, CE15, CE16, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE22, CE23, CE24, CE25, CE26	Desarrollo Psicológico del Niño Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto Estrategias de Aprendizaje e Indagación Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo Psicología General Psicología Educativa Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Necesidades Educativas Especiales

3	LCyTE	Necesidades Educativas Especiales Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Necesidades Educativas Especiales Evaluación de los Procesos de Aprendizaje	CE01, CE02, CE03, CE04, CE05, CE06, CE07, CE08, CE09, CE10, CE11, CE12, CE14, CE15, CE16, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE27, CE28, CE29, CE30, CE31, CE32, CE33, CE34, CE35	Desarrollo Psicológico del Niño Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto Estrategias de Aprendizaje e Indagación Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo Psicología General Psicología Educativa Evaluación de los Procesos de Aprendizaje Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje
4	LEFi	Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Anatomía Fisiología Educación Psicomotriz Nutrición Educación Física en Población Especial Psicología del Deporte Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje	CE01, CE02, CE03, CE04, CE05, CE06, CE07, CE08, CE09, CE10, CE11, CE12, CE14, CE15, CE16, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE36, CE37, CE38, CE39	Desarrollo Psicológico del Niño Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto Estrategias de Aprendizaje e Indagación Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo Psicología General Psicología Educativa Anatomía Fisiología Educación Psicomotriz Nutrición Educación Física en Población Especial Psicología del Deporte Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje
5	LEI	Inglés con fines específicos Lingüística Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés Psicolingüística Técnicas y Estrategias de Enseñanza del Inglés Enseñanza del Inglés a Niños y Adolescentes Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Psicología Educativa	CE01, CE02, CE03, CE04, CE05, CE06, CE07, CE08, CE09, CE10, CE11, CE12, CE14, CE15, CE16, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE40, CE41, CE42, CE43, CE44, CE45, CE46, CE47, CE48, CE49	Desarrollo Psicológico del Niño Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto Estrategias de Aprendizaje e Indagación Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo Psicología General Inglés con fines específicos Lingüística Métodos y enfoques de la enseñanza del inglés Psicolingüística Técnicas y Estrategias de Enseñanza del Inglés Enseñanza del Inglés a Niños y Adolescentes Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Psicología Educativa

6	LEFr		Francés con Fines Específicos Lingüística Metodología y Enfoques de la enseñanza del FLE Psicolingüística Técnicas y Estrategias del FLE Enseñanza del Francés a Niños y Adolescentes Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Psicología Educativa	CE01, CE02, CE03, CE04, CE05, CE06, CE07, CE08, CE09, CE10, CE11, CE12, CE14, CE15, CE16, CE17, CE18, CE19, CE20, CE21, CE40, CE41, CE42, CE43, CE44, CE45, CE46, CE47, CE48, CE49	Desarrollo Psicológico del Niño Desarrollo Psicológico del Adolescente y del Adulto Estrategias de Aprendizaje e Indagación Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo Psicología General Francés con Fines Específicos Lingüística Metodología y Enfoques de la enseñanza del FLE Psicolingüística Técnicas y Estrategias del FLE Enseñanza del Francés a Niños y Adolescentes Sistematización y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Psicología Educativa

Por último, se hace una relación entre las competencias genéricas y específicas que pueden ser analizadas con una base biológica y las unidades curriculares que permiten el desarrollo de dichas competencias, así como, la capacidad de los estudiantes para entenderla y posteriormente aplicarlas desde sus ámbitos profesionales que marcan sus perfiles de egreso.

Tabla 6. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y UNIDADES CURRICULARES POR PROGRAMA EDUCATIVO

NO	PE	CG	CG RELACIONADAS CON NEUROEDUCACIÓN	CE	CE RELACIONADAS CON NEUROEDUCACIÓN	UC	UC RELACIONADAS CON NEUROEDUCACIÓN
1	LCE	21	11	21	13	54	11
2	LD	21	11	25	10	50	8
3	LCyTE	21	11	29	11	52	8
4	LEFi	21	11	30	13	54	13
5	LEI	21	11	24	14	50	13
6	LEFr	21	11	24	14	50	13

En el caso de los seis programas educativos poseen 21 CCGG, de las cuales, en 11 tiene pertinencia las neurociencias y la neuroeducación, tanto para el desarrollo de las competencias como para el entendimiento integral de las mismas. Para las competencias específicas en el caso de la LCE posee 21 CCEE, de las cuales 13 están relacionadas con las neurociencias y la neuroeducación. En el caso de la LD debe desarrollar 25 CCEE, de las cuales en 10, las neurociencias y la neuroeducación son pertinentes como disciplinas que consolidan su perfil. Para la LCyTE, los estudiantes deben desarrollar 29 CCEE y 11 tienen una base biológica y la neuroeducación permite análisis y entendimiento de las mismas. Para la LEFi 13 de las 30 CCEE impactan desde la neuroeducación y las neurociencias. En el caso de las LEI y LEFr comparten

14 de las 24 competencias con una mirada biológica para tanto para el desarrollo como para el entendimiento de las mismas en su perfil profesional.

Así mismo, encontramos que la LCE es el programa que integra en mayor medida una perspectiva biológica en relación con los otros programas educativos, ya que tiene una tira de 54 UUCC, de las cuales 11 permiten la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen al desarrollo de 24 competencias de las 42 marcadas en su perfil de egreso; y así lograr entender desde una perspectiva de las neurociencias y la neuroeducación a la esfera biológica que integra a los sujetos que intervienen en las diferentes fases del proceso educativo, permitiéndole un perfil más sólido a sus estudiantes.

En el caso de la LD, 8 de 50 UUCC contribuyen al desarrollo de 21 de 46 competencias que consolidan el perfil profesional mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes desde las neurociencias y la neuroeducación que impactan el desempeño de este profesional en su campo de acción. La LCyTE cuenta con una total de 8 de las 52 UUCC que conforman su plan de estudios, las cuales contribuyen al desarrollo de 22 de 50 competencias que conforman su perfil profesional para el desarrollo y la comprensión del modelo por competencias y su vínculo con las esferas que integran al ser humano; principalmente desde la esfera biológica, y que impactan en su ejercicio profesional.

La LEFi es una de las licenciaturas que integra en mayor medida las esferas que conforman al ser humano, en esta, encontramos que 13 de las 54 unidades curriculares les permiten el desarrollo de conocimientos habilidades y actitudes para analizar y entender al sujeto de la educación desde una esfera biológica y el impacto que tiene en los estudiantes con las esferas psicológica y social. Así mismo, dentro de estas UUCC, se desarrollan 24 de las 51 competencias requeridas desde la mirada biológica para la consolidación de su perfil profesional de manera integral. Para las Licenciaturas en Enseñanza del Inglés y Francés, ambas tienen un tiraje de 50 UUCC, de las cuales 13 contribuyen a la adquisición de 25 de las 45 competencias que se solicitan en su perfil de egreso y que les permiten analizar desde una mirada biológica; integrando a las neurociencias y a la neuroeducación el ejercicio de su práctica profesional en la enseñanza de un segundo idioma.

CONCLUSIONES

La formación profesional del experto en educación exige el desarrollo de una serie de competencias genéricas y específicas para tener un impacto positivo en su quehacer profesional, sin embargo, se ha visto que históricamente se da un énfasis a en la formación desde una mirada psicológica y social, dejando descuidada las bases biológicas, las cuales son un pilar fundamental dentro del proceso educativo, para entender los procesos psicológicos que participan en el aprendizaje, y que ayudarían a los docentes y a los expertos en educación a generar estrategias efectivas que tengan un impacto positivo dentro del proceso.

Así mismo, es necesario la formación de investigadores dentro del tema de neurociencias y neuroeducación que permitan instrumentar los diferentes modelos educativos de acuerdo con el nivel educativo, la edad, el contexto y que en el caso mexicano, contribuya en la en la consolidación de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, que permitan un actuar integral y profesional desde los distintos campos de acción.

Los profesionistas de educación del Instituto de Ciencias de la Educación, tienen una amplia base que les permite el ingreso a las neurociencias y la neuroeducación para el conocimiento de la esfera biológica de los sujetos inmersos en el proceso educativo, por lo cual se trabaja en la consolidación de un perfil profesional que integre estas áreas del conocimiento con la finalidad de mejorar sus prácticas profesionales con un alto sentido ético y crítico y que contemplen una filosofía humanista de la educación.

Referencias bibliográficas:

Aristizaba, A. (2015) Avances de la neuroeducación y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente. Recuperado de http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/6186/1/Trabajo%20Final.pdf

Battro, A. (sf) Neuroeducación: el cerebro en la escuela. Recuperado de http://itec-esp.macam.ac.il/portal/ArticlePage.aspx?id=460

Carminati, M. y Waipan, L. (2012) Integrando la neuroeducación al aula. Buenos Aires: Bomun.

ICE (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. México:AUEM.

ICE (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Docencia (Área de estudios Ciencias Sociales y Humanidades). México:AUEM.

ICE (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación y Tecnología Educativa. México:AUEM.

ICE (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. México:AUEM.

ICE (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. México:AUEM.

ICE (2010) Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. México:AUEM.

ICE (2011) Propuesta de Plan de Acción Tutorial. Recuperado de http://www.uaem.mx/organizacion-institucional/uploads/institutos/ciencias-de-la-educacion/files/plan-de-accion-tutorial.pdf

Nassir, S. (2009) The rise and fall of the biopsychosocial model. Recuperado de http://bjp.rcpsych.org/content/195/1/3

Terán, M. (2014) El diálogo entre neurociencia y educación: “neuro mitos” y aplicaciones. Tesis inédita. Recuperada de http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/3970

Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS MEXICANOS

Eje temático:
3. Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día.

Autores:
Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez González
M.C. Jaime Alí Hernández Rodríguez.
M.C. Jacqueline López Covarrubias

Resumen

La investigación tuvo por objetivo analizar la importancia que guarda la observación dentro de sus prácticas docentes de los estudiantes normalistas y los elementos que emplean para ello.

A través de un análisis de la bibliografía, y de los antecedentes, se diseñó un instrumento en el cual se propusieron diez ejes básicos: la observación y la práctica, elementos de la importancia de la observación sistemática y la práctica docente, lo que se observa en la práctica docente, a quien y que se observa en la práctica docente, momentos de la observación durante la prácticas docente, los medios que se emplean para la observación sistemática, elementos de los alumnos en la práctica docente, importancia de los elementos en la práctica docente, propósito de las observaciones sistemáticas, impacto de la observación sistemática en el estudiante normalista, impacto de la práctica docente en el desarrollo de habilidades. Se elaboró un instrumento con un total de 256 variables con las que se pretende conocer los elementos que participan en la observación y la práctica docente. La investigación se realizó en la Escuela Normal Superior del Estado, ya que es una institución formadora de docentes y la observación sistemática está considerada como un elemento fundamental en el proceso de formación inicial y continua de los maestros que atienden a los adolescentes del nivel de secundaria; por consiguiente el muestreo es determinístico. Se realizó una prueba piloto con 36 alumnos de 1º, 3º y 5º semestre cuyos resultados se analizaron mediante procedimientos estadísticos dando un Alfa de Cronbach de 0.98, por lo que se procedió a la aplicación definitiva de la muestra. Los niveles estadísticos que se utilizaron son el de caracterización, y descriptivo de los cuales se obtuvieron resultados y conclusiones.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila
Saltillo, Coahuila, México.
Correo electrónico: lupirdzglz@hotmail.com; alihdzrdz@gmail.com y jlctecuk@hotmail.com

Se concluye que los estudiantes que realizan las jornadas de observación y práctica docente, consideran mucho más importante la práctica docente que la observación sistemática por lo que se acepta la hipótesis, así mismo tienden a considerar como elementos de su observación los alumnos y sus actitudes en el tiempo de la hora clase, al igual que las relaciones maestro alumnos, utilizando sus sentidos como principal medio.

Resumen

La investigación tuvo por objetivo analizar la importancia que guarda la observación dentro de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y los elementos que emplean para ello. Se elaboró y aplicó un instrumento de 256 variables. Los niveles estadísticos que se utilizaron son el de caracterización, y descriptivo de los cuales se obtuvieron resultados y conclusiones.

Introducción

La observación es el procedimiento más general para obtener datos en una investigación. Engloba todos aquellos procedimientos que utiliza el observador para colocarse en una situación protegida desde la cual capta los sucesos que se producen ante él; observador se convierte en testigo directo, selecciona, reconoce y registra los datos que le interesan. La situación de observación genera dos espacios bien diferenciados y dos tipos distintos de actividad: el espacio donde se produce la acción y el espacio desde el que se observa dicha acción; la actuación de los participantes implicados en la situación concreta y la actividad distanciada, clasificación y registro de lo observado.

La asignatura de Observación y Práctica Docente constituye uno de los pilares medulares dentro del mapa curricular de la licenciatura de educación secundaria abarcando los ocho semestres con una variación de tiempo que va desde una visita a la escuela secundaria hasta una estancia prolongada de un mes continuo en la escuela de práctica por otro mes en la escuela normal en donde se analizan las actuaciones de los participantes, el contexto escolar, de los espacios áulicos y de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Una de las actividades principales de los estudiantes normalistas es realizar jornadas de observación y practica en las escuelas secundarias.

De las observaciones realizadas se deberán tomar decisiones para la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente; es importante conocer los elementos que ponen en juego los futuros docentes a la hora de la observación, elementos tales como la planeación de la misma, en donde se define lo que se observa: estudiantes, maestros, personal en general considerando acciones y actitudes, actividades dentro y fuera del aula, relaciones interpersonales estudiantes y docente y entre los mismos estudiantes, horarios de observación propósitos de la misma; como se recogen los datos, que se hace con la información entre otros.

La investigación, tuvo como propósito analizar en qué medida la observación es importante dentro de las jornadas de práctica de los estudiantes normalistas pertenecientes al cuarto grado de las diferentes licenciaturas de la Escuela Normal Superior del Estado.

La observación permite a los estudiantes normalistas, durante su estancia en la escuela secundaria, conocer las características generales de la escuela, las actividades que realiza el personal docente y directivo, las formas de participación de los padres de familia, las formas de enseñanza y de evaluación que utiliza el maestro de grupo que se observa, el uso y aprovechamiento de los recursos didácticos, particularmente los materiales que el maestro elabora y los que la Secretaría de Educación Pública le proporciona, la adecuación de los contenidos a las necesidades de los alumnos así como el uso del tiempo durante la jornada, es decir, identifican el tiempo que se destina a la enseñanza y a otro tipo de actividades.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria 1999 destina los dos últimos semestres de la formación inicial de los futuros maestros a la realización de tres tipos de actividades: a) el trabajo docente con un grupo de alumnos de secundaria, b) el diseño de propuestas didácticas y el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atiende, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas en la secundaria, y c) la elaboración del documento recepcional.

Para los estudiantes normalistas, estas actividades constituyen una oportunidad para poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido o desarrollado a lo largo de su formación profesional, valorar críticamente sus logros y áreas de oportunidad, elaborar estrategias para el mejoramiento continuo de su desempeño y, finalmente, perfeccionar sus competencias profesionales.

En el transcurso de su formación, los futuros maestros estudian aspectos relacionados con el conocimiento de la organización y el funcionamiento del sistema educativo mexicano, así como los principales retos que enfrenta la educación básica en el país y la función de la escuela y de los maestros para contribuir a superarlos. Además, analizan los procesos de desarrollo de los adolescentes, los propósitos, los contenidos y las formas de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los adolescentes y el logro de las finalidades de la educación secundaria. Estudian las características y los problemas particulares que presenta la secundaria así como las formas y los recursos de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

Estos conocimientos se fortalecen a través de: la observación de los adolescentes y del maestro en su desempeño; las prácticas de enseñanza; y el análisis y la reflexión sistemática acerca de las experiencias de trabajo en la secundaria con grupos de los tres grados.

Conforme al Plan de Estudios, el trabajo docente es el conjunto de actividades propias de un profesor de secundaria, que los estudiantes normalistas llevan a cabo en periodos prolongados de un ciclo escolar con un grupo de alumnos, bajo la tutoría de un maestro comprometido y experimentado de la misma secundaria.

Este trabajo tiene como antecedente el conjunto de actividades de observación y práctica realizadas durante los semestres anteriores. Al llevar a cabo estas actividades, los estudiantes han tenido diversos acercamientos con los adolescentes para conocerlos como parte de un grupo y de manera individual; han observado y experimentado distintas formas de enseñanza de los contenidos y enfoques de las asignaturas de educación secundaria; asimismo, han obtenido las herramientas básicas necesarias para planificar, organizar y desarrollar la clase, y para saber qué, cómo y para qué evaluar.

Durante séptimo y octavo semestres, los futuros profesores de secundaria enfrentan el reto de organizar y desarrollar el conjunto de actividades escolares durante periodos que abarcan varias semanas y practicar la enseñanza de los contenidos y enfoques de las distintas asignaturas de educación secundaria con un grupo de alumnos. Por otra parte, disponen de mayores posibilidades para conocer a los adolescentes y para observar y participar en las demás actividades escolares que comúnmente realizan los profesores de secundaria.

Desarrollo

La observación

La observación implica ubicarse en un paradigma de investigación; dentro de éste marco se presenta como un importante medio para el análisis de las prácticas educativas, procedimientos, que conllevan tomas de decisión sobre aquello que hay que observar, cómo y cuándo hacerlo, así como que técnica debe utilizar para conocer el objeto de estudio. (Gonzaga, 2002.)

Dentro de la actividad docente la observación tuvo diferentes propósitos entre los que se encuentran: Reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprender las interrelaciones que se dan en el aula entre los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje y el entorno en general y partir de experiencias concretas para construir el conocimiento y la búsqueda de la evidencias; mismas que para la SEP el proyecto de docentes reflexivos ha quedado resuelto en el currículo formal en las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD). (Reyes y Fortoul, 2009).

La aspiración de conseguir observaciones cada vez más precisas ha llevado a desarrollar una gran variedad de técnicas de observación. Martínez, Olivares, Peralta, Pizarro y Quiroga (2009) consideran a la observación como una técnica cuyo propósito es levantar evidencias a cerca de los aspectos involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje, considerando herramientas de recogida de datos en el proceso.

¿Qué enseñan los profesores?, ¿cómo enseñan?, ¿qué hacen los alumnos? y ¿cómo interaccionan los alumnos y el profesor?, son las cuatro dimensiones del instrumento que emplearon Fernández, Ross & Mercado (2009) en su investigación “Análisis de la práctica educativa” realizada en la clase de biología con seis grupos de secundaria,

donde a través de la observación de clase y la aplicación de una encuesta, dio como resultado una serie de observaciones en cada una de las dimensiones consideradas.

La práctica docente

En el ambiente de la formación inicial de maestros de educación secundaria en el país, la práctica docente se ha convertido en el centro de los contenidos teóricos metodológicos didácticos, instrumentales y técnicos (Mercado, 2007; Esteve, 2004), estos presentan un enfoque en el cual, a partir de la observación de la propia actuación en el aula, se estable una estrecha relación entre la práctica, la investigación y el conocimiento teórico. Conformándose la observación como método de investigación.

Conforme al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2010), el trabajo docente es el conjunto de actividades propias de un profesor de secundaria, que los estudiantes normalistas llevan a cabo en periodos prolongados de un ciclo escolar con un grupo de alumnos, bajo la tutoría de un maestro comprometido y experimentado de la misma secundaria.
La práctica docente se realiza en dos etapas:

Como asignatura, se la cumple en las clases del periodo lectivo. En esta fase el alumno adquiere fundamentos teóricos para la aplicación práctica que realizará como docente.

Como práctica propiamente dicha, en la que el alumno ejerce temporalmente la función de maestro en una institución de nivel de secundaria, bajo la supervisión del maestro tutor del grupo en donde el futuro docente realizará su práctica. Es aquí donde los normalistas desarrollan las habilidades para diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas que propicien la reflexión, el dialogo y sean adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes.

En el caso de las Escuelas Normales Superiores del país, la práctica docente, como actividad, es la ejecución de clases prácticas en las escuelas de educación secundaria pública de manera obligatoria como requisito legal previo a la obtención del título de profesor de secundaria con alguna especialidad.

En la formación inicial de maestros de educación secundaria en el país, la práctica docente se ha convertido en el centro de los contenidos teóricos metodológicos didácticos, instrumentales y técnicos. Es dentro de este rubro y aunando la observación, que autores como Bazdresh (2009), Mercado (2007) y Esteve (2004), desarrollan sus investigaciones.

Vázquez (2009) por su parte hace referencia a la enseñanza de la historia en educación primaria, en donde trabaja con tres ejes de análisis: la planeación de las actividades docentes que preparan los futuros docentes, la ejecución de las actividades en el grupo escolar y la evaluación que hace posible la toma de decisiones al momento de educar. La investigación fue focalizada en un grupo de 10 estudiantes normalistas de Educación

Primaria en su último año de formación profesional; esto a través de la observación y diversos registros etnográficos durante el ciclo escolar 2007-2008.

Maciel (2003a) plantea la necesidad de observar la situación educativa, integrando conocimientos teóricos y prácticos sobre procedimientos de investigación, haciendo referencia a tres ejes relacionados con la investigación: a) la acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado: el profesor estratégico, b) el enfoque de investigación acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente y c) la investigación- acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado(Maciel, 2003b).

Método

La presente investigación se realizó en las instalaciones de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE) durante el ciclo escolar 2013-2014.
Por la naturaleza de la investigación la unidad de análisis o muestra fue determinística considerando a los estudiantes de 7º semestre que asisten regularmente a formarse en los grupos de las diferentes especialidades de licenciatura que ofrece la Escuela Normal en cuestión, para determinar el tamaño de la muestra que permita hacer inferencias a cerca de la población; se realizó el análisis a través de la fórmula:

$$S = \frac{\chi^2 NP(1-P)}{d^2(N-1) + \chi^2 P(1-P)}$$

Dónde: S = tamaño de la muestra requerido, N = tamaño de la población, P = proporción de la población que responderían de una forma designada (P = 0.5 es el recomendado si se desconoce el valor de esa proporción), d = grado de precisión que es reflejado por el tamaño del error que puede ser tolerado (normalmente se considera un valor de d = 0.05), X^2 = valor de la chi-cuadrada para un grado de libertad y a un nivel de confianza de 0.95.

La presente investigación pertenece al paradigma positivista con estudio descriptivo y correlacional no experimental atendiendo el paradigma cuantitativo, en donde se busca la explicación de la realidad en términos absolutos y generalizables, atendiendo los objetivos planteados. El diseño es transversal desarrollado durante el ciclo escolar 2013-2014 en las instalaciones de la ENS y con muestra determinística de 91 estudiantes a través de la aplicación de un instrumento con un Alpha de Crombachs de 0.98 de confiabilidad conformado con siete variables de escala nominal y 256 de escala ordinal distribuidas en ocho variables maestras caracterizando el objeto de conocimiento

El instrumento empleado en la presente investigación es un cuestionario dirigido a estudiantes, así mismo se conformó un formato de consentimiento mismo que fue aplicado a cada uno de los participantes.

El instrumento está integrado por varios apartados que miden el grado de importancia que los respondientes le asignan a la observación en la práctica docente, está compuesto por 264 variables simples de las cuales ocho (3.03%) se responden con escala nominal y son de importancia para caracterizar a la población de estudio; y 256 (96.97%) variables con escala centesimal con valores que van del 0 al 100.

Distribuidas en diez variables maestras 1.- Importancia de la observación y la práctica docente, 2.- Importancia de la Observación en la práctica docente, 3.- El objeto de observación, 4.- El horario de observación, 5.- Los medios para observar, 6.- Los elementos de los alumnos, 7.-Los elementos de la práctica, 8.- Utilidad de lo observado 9.- Áreas de desarrollo y 10.- Habilidades.

Los niveles estadísticos que se utilizaron son el de caracterización, descriptiva medidas de tendencia central como: n, media, mediana , moda , medidas de variabilidad como: desviación estándar, sesgo, kurtosis, coeficiente de variación, coeficiente de dispersión, ómnibus k y el valor Z, dentro del nivel descriptivo analizados en el programa estadístico NCSS.

Resultados

De los respondientes el 60% son mujeres, el 70% no trabaja como maestro, el 52% pertenece a las licenciaturas de español, historia e inglés y el 47% a matemáticas y formación cívica y ética. El 68% son solteros**.** Se emplea estadística descriptiva. Al no haber evidencia de distribución normal se revisan las diferencias entre media y mediana no encontrando diferencias significativas por lo que se lee la estadística paramétrica.

A partir de la media de medias se seleccionan las variables que caracterizan el objeto de investigación encontrando que las más importantes para los sujetos investigados en relación a la observación y práctica son: actitudes, armonía en clase, comportamiento de estudiantes, comunicación, el control, el docente, la práctica, las reglas y la relación maestro alumno; así mismo refieren que es muy importante observar a los alumnos, durante las horas clase; en relación a la práctica docente consideran muy importante la actitud de los alumnos, así como el apoyo de su familia, la motivación que tengan hacia el estudio, la responsabilidad que muestran en el trabajo y la vivencia de los valores todas ellas con medias más altas oscilando entre 92.50 y 95.32. Con puntajes Z mayores a 1.96 lo que implica una alta predictibilidad y con valores menores a .33 en el coeficiente de dispersión lo que implica un solo grupo de opinión.

Las variables que a decir de los respondientes nada tuvieron que ver con la observación y práctica son: arbitrariedad, autoritarismo, creencias, desconfianza, entrevista, economía, fe, hermetismo, lista de cotejo, omisión, pasividad, prejuicios, y los silencios entre otros, con las medias más bajas oscilando entre 49.25 y 72.82. Con puntajes Z mayores a 1.96 lo que implica una alta predictibilidad de cada variable y con valores menores a .33 en el coeficiente de dispersión lo que implica un solo grupo de opinión.

Las habilidades que los estudiantes refieren que se desarrollan a través de la observación son: afectivas, comunicativas, creativas, científicas , de liderazgo, de convivencia, de gestión de proyectos, de comprensión , de autoconocimiento de inteligencia , mecánicas, éticas, prácticas y sociales; todas ellas con medias de entre 78.69 y 87.83 considerando que son implícitas, no refieren ninguna que sobresalga del límite superior por tanto no se muestran habilidades muy impactantes en éste proceso; y si muestran que las habilidades administrativas no se desarrollan con la observación con una media de 70.67

Conclusiones

Se concluye que la observación dentro de la práctica docente no representa una prioridad para los estudiantes normalistas ya que muestra una media aritmética de 68.29 mientras que la práctica tuvo una media de 92.80. Se hace necesario reforzar la observación como una estrategia básica para el ejercicio docente de los futuros maestros de secundaria.

En la variable maestra los elementos de la observación y la práctica docente; a partir de la media de medias ẊẊ= 80.7791 y considerando el limite normal superior LNS = 90.16.91 e inferior LNI = 71.3891, se seleccionaron las variables que caracterizan el objeto de conocimiento en la tabla tres se observa que los elementos más importantes para los sujetos investigados en relación a la observación y práctica son: la actitud Ẋ= 91.4555, la autocrítica Ẋ= 90.3956,la comprensión Ẋ=91.7692, la confianza Ẋ= 92.6153, el control Ẋ= 92.5054, el comportamiento Ẋ= 92.8351, los conocimientos Ẋ= 93.3846, el dominio de los contenidos Ẋ= 95.9341, la reflexión Ẋ=92.3626, la razón Ẋ= 93.8241,la realidad Ẋ=91.7362 y la toma de decisiones; todas ellas con las medias más altas de la variable maestra.

Los elementos que nada tuvon que ver con lo que se observa durante las jornadas de observación y práctica de los estudiantes normalistas son: las comparaciones, la política, los prejuicios, el receso y los silencios, todos ellos con medias por debajo del límite normal inferior LNI = 71.8426, con mínimas de 0 y máximas de hasta 80.

Se logra el objetivo planteado en tanto que se analiza la relación que guarda la observación en la práctica docente y se identifican los elementos que emplean para ello de acuerdo al grado de importancia dentro de los que destacan: observación a los alumnos en hora clase mediante los sentidos del observador, no dando importancia a las reuniones entre maestros, directivos padres de familia, y los diferentes momentos de la vida escolar.

Referencias

Bazdresch, M. (2009). Identificar la práctica docente: ¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce? *EduDoc- Centro de Documentación sobre Educación del Instituto Tecnológico*

de Estudios Superiores de Occidente (ITESO-Guadalajara) Recuperado el 26 de septiembre de 2013 de: *http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/edudocdc/cat.aspx?cmn=browse&id=175&btn=+Ir+*

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. *LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.)*.

Fernández, M., Ross, G & Mercado, S. (2009). Análisis de la práctica educativa a través de cuatro dimensiones: qué enseñan Los maestros, cómo enseñan, Qué hacen los alumnos y estructura comunicativa. En *X Congreso Nacional de Investigación*, Veracruz, México: COMIE. Recuperado el 26 de septiembre de 2013 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0470-F.pdf

Gonzaga, W. (2002). La observación: un medio para mejorar la práctica docente. ***Revista Electrónica Educare, 0***(2), 115-126. Recuperado el 18 de septiembre de 2013 de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/960

Maciel, C. (2003a). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación,* (en línea). Recuperado el 26 de septiembre de 2013, de: http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=inv_edu2&titulo=Investigar,%20reflexionar%20y%20actuar%20en%20la%20pr%E1ctica%20docente

Maciel, C. (2003b). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 91-110. Recuperado el 26 de septiembre de 2013, de: http://www.rieoei.org/rie33a05.htm

Martínez, M., Olivares, S., Peralta, L., Pizarro, M. y Quiroga, P. (2009). La observación de aula. En *Provincia Marista de México Occidental.* Recuperado el 28 de septiembre de 2013 de: http://maristas.org.mx/portal/sites/default/files/la_observacion_aula.pdf

Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. ***Revista Mexicana de Investigación Educativa,*** 12(33), 487-512.

Reyes, M. y Fortoul, M. (2009). Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas. En *X Congreso Nacional de Investigación*, Veracruz, México: COMIE. Recuperado el 30 de agosto de 2013 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0363-F.pdf

SEP (2002). *Observación y práctica docente I. Programa y material de apoyo para el estudio. >Licenciatura en Educación Secundaria*. México, SEP

SEP (2010). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestres. Licenciatura en Educación Secundaria. Recuperado el 30 de agosto de 2013 de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/lineamientos/lineamientos_organizaci%C3%B3n_sec.pdf

Vázquez, J. (2009), La práctica docente del normalista en la enseñanza de la historia. En *X Congreso Nacional de Investigación*, Veracruz, México: COMIE. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0049-F.pdf

Secretaría de Educación Pública (1997). Licenciatura en Educación Secundaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. México DF.

Secretaría de Educación Pública (2002). Las actividades de observación y práctica en la escuela secundaria. Licenciatura en Educación primaria. Plan 1997.

Secretaría de Educación Pública (2002). Las actividades de observación y práctica en la escuela secundaria. Licenciatura en Educación secundaria. Plan 1999.

NOMBRE: MARÍA MILENA CAMARGO JARAMILLO
Lic. Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional
Profesional de Inclusión - Enfoques Diferenciales
Secretaría de Educación Distrital – SED
Correo electrónico: mcamargojaramillo@gmail.com

TÍTULO:

PONENCIA: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UN CAMINO HACIA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE Y LA EXPERIENCIA

País:
Bogotá – Colombia

RESUMEN

La Inclusión educativa apreciada como la respuesta a la concientización sobre la realidad del servicio de educación en términos de calidad y pertinencia en Colombia, es un camino que posibilita desde sus políticas y reglamentaciones la organización del servicio de la escolaridad en instituciones públicas, enfocado al apoyo a la inclusión para la atención de los estudiantes que encuentran barreras enmarcadas dentro de la diferencia, población de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o talentos excepcionales que son contemplados en el marco de la educación inclusiva. Esto implica planeación, preparación y desarrollo efectivo por parte de los estamentos de educación nacional y distrital que sirven a este propósito. En este sentido esta ponencia busca servir de referencia sobre el proceso que se ha llevado a cabo en este aspecto y como este responde al derecho de las personas con discapacidad para hacerse práctico sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades.

Es un propósito describir el contexto, los conceptos y procesos que se implementan dentro de la inclusión educativa para brindar una atención adecuada a los estudiantes con discapacidad que asisten a establecimientos educativos públicos en Colombia de acuerdo con la normatividad existente, la apertura y desarrollo de estrategias que garantizan el acceso y la permanencia de esta población dentro de la dinámica escolar.

Es así como al realizar el estudio en el que a partir de la recopilación documental, consultas bibliográficas, la constatación de indicadores cualitativos de observación registrados en el contexto de los procesos que ejecutan los docentes profesionales en inclusión en la atención a estudiantes con discapacidad, se elabora un instrumento de registro dividido en dimensiones pedagógica, comunicativa e interinstitucional, que permite el análisis de la información y datos que se presentaron con frecuencias simples en los registros llevados a cabo por docentes desde sus experiencias y conceptualizaciones sobre la inclusión educativa y el impacto de esta dentro de los avances en educación a la diversidad.

CONTEXTUALIZACIÓN

En el ámbito internacional, las escuelas luchan por promover una educación inclusiva que garantice el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes; en la actualidad los países transforman sus leyes para generar cambios que den respuesta a las necesidades de las poblaciones más vulneradas.
Desde la antigüedad, las personas con alguna alteración física o mental han sido rechazadas, excluidas y marginadas por la sociedad, durante la Edad Media las personas con algún déficit se les consideraban poseídas o hijas del demonio productos del pecado y eran nominadas como “idiotas, imbéciles o retardados mentales” términos calificados normales para la época, sin embargo hoy en día estos términos son discriminatorios y ofensivos, igualmente eran consideradas enfermedades no tratables por la medicina, por tanto, las personas eran recluidas en instituciones con algún tipo de asistencia y poco cuidado. No obstante, con el pasar de los años surgieron evoluciones teóricas y paradigmas que permitieron separar los conceptos médicos con los educativos de las personas con algún tipo de discapacidad.

Sentadas las anteriores premisas, la educación especial surge mediante la separación de alumnos con dificultades o anormales de los alumnos “normales” lo que determina la aparición del concepto de Educación Especial a finales del siglo XIX, que hace más alusión al concepto clínico, dado que se asocia la discapacidad como una enfermedad, enfocándose en las características negativas y no en las habilidades de las personas. En opinión de Carrington y Biklen (como se citó en Arnaiz, 2003, pág. 14) “la discapacidad considerada como una forma socialmente construida”, en sus primeros momentos los estudiantes con deficiencias eran atendidos en centros especiales, separados y clasificados de acuerdo con sus diagnósticos clínicos; sin embargo, éste fue el camino hacia una nueva perspectiva educativa.

Posteriormente se empieza admitir que no existen seres humanos idénticos y que somos diferentes, entonces surge el movimiento de la Integración Escolar bajo el principio de la normalización como una solución a los individuos que se encontraban segregados por padecer algún tipo de déficit. A lo que Vlachou afirma, (1999) referenciado por Arnaiz (2003, pág.49) “En un mundo lleno de diferencias, la normalidad no existe” de la misma manera Arnaiz (2003, pág. 54) afirma que “para la consecución del ideal de normalización en todos los aspectos de la vida de un individuo, no basta con estar insertado, introducido en algún lugar común. Es imprescindible hacer parte activa de esa comunidad”. En este sentido surge posteriormente el principio de integración el cual defiende el derecho a las personas a recibir educación de acuerdo con las características individuales, dejando atrás el aislamiento y por ende facilita la comunicación.

> La integración, como principio ideológico, supone un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas, puesto que su filosofía va más allá de la mera ubicación de un sujeto en la sociedad e implica fundamentalmente, que estas personas formen parte de la sociedad a la que pertenecen. (Arnaiz, 2003, pág. 59)

Es importante destacar que el concepto se ha ido transformando, como producto del proceso de las normatividades actuales, lo establecido por las políticas públicas vigentes en los diferentes contextos del mundo. En la actualidad el término de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en el Informe de Warnock (1978), estableciendo evitar así un lenguaje discriminativo hacia las personas que poseen algún tipo de discapacidad, considerando el aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la interacción del sujeto con el medio y que por tanto la enseñanza debe adecuarse a las características de cada uno.

APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS EN LA DIVERSIDAD

Hoy en día las nuevas concepciones de diversidad y diferencia giran en torno a los retos educativos de las instituciones y que estas puedan dar respuesta a la pluralidad del alumnado de manera que se establezcan una serie de cambios en la organización del currículo, las prácticas pedagógicas, y lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo Arnaiz (2011) en su artículo “Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo”, manifiesta

“que estos cambios deben darse en las escuelas para que cualquier estudiante encuentre en ellas una respuesta educativa acorde con sus necesidades, desarrollando propuestas didácticas que fomenten y estimulen la participación de todos” (2011, pág. 30). Así mismo afirma que:

> La inclusión significa que todos los niños, niñas y jóvenes necesitan estar inmersos en una vida educativa, social y que la atención en las escuelas debe centrarse en la construcción de un sistema incluyente que esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos, en la que la integración de estos, permita su participación normal en la vida académica (Arnaiz, 2003, pág. 135).

Dentro de este marco se ha de considerarse que las transformaciones educativas que se suscitan a partir de las acciones al interior de la escuela, se entienden como una cualidad colectiva que dignifica, hace noble y sublime el papel de la educación porque las personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) deben tener acceso a las escuelas ordinarias y “las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (Arnaiz, 2003, pág. 138).

Retomando a Arnaiz quien ha dedicado parte de su vida a la investigación y a la defensa de las poblaciones excluidas y segregadas podemos afirmar que dado que habitamos en una sociedad pluricultural y desigual, las escuelas requieren apoyo para reflexionar y optimizar aspectos relacionados con la práctica pedagógica, reestructurar sus programas curriculares y métodos de evaluación haciendo posible la educación flexibilizada, atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje en contextos regulares o normalizados, evitando cualquier tipo de segregación. En palabras de la autora en su documento Escuelas Eficaces e Inclusivas: cómo favorecer su desarrollo:

> la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Se trata, en última instancia, de responder a la diversidad del alumnado entendiendo

> que de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social (Arnaiz, 2011, pág. 27).

Arnaiz (2003) también comenta que los cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres de familia a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el dilema en el que estamos ya no es cómo integrar algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la comunidad, un sistema escolar diferente, no homogéneo en función de las necesidades particulares para satisfacer las NEE de los individuos que así lo requieran.

Por lo tanto, las políticas gubernamentales deberían estimular el apoyo al profesorado en aspectos relacionados con la práctica y la formación, dirigiendo el cambio de mentalidad hacia la utilización de estrategias atentas a la diversidad del aula, además en la creación de un ambiente de colaboración entre la comunidad educativa y los padres de familia en condiciones de trabajo que favorezcan la innovación y los procesos de mejora para que se exterioricen las prácticas del aula. Así mismo, las instituciones deben promover la actualización y capacitación de sus maestros dado que los cambios sociales requieren enfrentar nuevos retos en la educación y, por lo tanto, los métodos de enseñanza-aprendizaje sufren transformaciones que deben propender por las necesidades de todos sus estudiantes.

Igualmente, se debe, por una parte, ofrecer un sistema educativo de calidad —esencial para las comunidades— y, por la otra, favorecer la igualdad social, atendiendo a retos que se presentan, tales como la inclusión de todos aquellos que requieren mayor apoyo o presentan alguna necesidad educativa.

> La escuela debe promover formación de la esencia humana, debe fortalecer la defensa de valores determinados y que se relacionan con los fines de la educación, centrándose en los pilares que se desarrollan a lo largo de la vida de una persona como lo son: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser (Arnaiz, 2003, pág. 139).

Lo que implica capacitar y formar a las personas para que comprendan el mundo que les rodea y para que puedan comportarse con responsabilidad social en un mundo diverso y excluyente como en el que vivimos.

LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÒN

Afirmaciones sobre la Educación Inclusiva dejan ver que uno de los compromisos sociales de las instituciones educativas es el de ofrecer una educación incluyente, dado que las escuelas tradicionales necesitan ser pensadas de manera diferente, es decir, debe entenderse que poseen la capacidad de transformar el mundo, traspasando nuestros propios límites con la capacidad y disposición por cambiar la realidad que nos rodea, dicho en palabras de Arnaiz (2003 p 93.) “los talentos individuales, de aquellos con profundas discapacidades, superdotados o comportamientos distorsionados deben ser reconocidos, fomentados y utilizados al máximo porque cada persona es un ser valioso con responsabilidades y con un papel que permite desempeñar apoyo a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros y el respeto mutuo”.

Es así como se describen la heterogeneidad de la discapacidad y los aspectos que se tienen en cuenta en la caracterización de la población, se encuentran que bajo el lineamiento legislativo en los colegios de educación pública pueden implementarse programas de inclusión si el 10% del estudiantado presentan discapacidad según se estipula en el Decreto 366 del 2009, teniendo en cuenta que las condiciones que se matriculan y atienden son diversas y así mismo se clasifican según su tipo de la siguiente manera:

Tabla 1: TIPOS DE DISCAPACIDAD, CAPACIDAD Y/O TALENTOS EXCEPCIONALES

CATEGORIA DE DISCAPACIDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD
Discapacidad Motora	• Parálisis Cerebral Cuadriplejia (Cuatro miembros), hemiplejía (medio lado derecho), monoplejía (un solo miembro), paraplejía (dos miembros superiores o inferiores). • Distrofia muscular • Ontogénesis imperfecta (Niños huesos de cristal) • Lesión neuromuscular • Espina Bífida • Otras Relacionadas
Sensorial Auditiva	• Sordos Usuarios de Lengua de Señas • Sordos Usuarios de Comunicación Verbal • Hipoacusia o Baja Visión
Sensorial Visual	• Baja Visión • Ceguera
Sensorial Voz y Habla	Población con alteraciones graves del lenguaje. • Tono de Voz • Vocalización • Producción de Sonidos • Velocidad del habla
Sordo Ceguera	Población con discapacidad visual y Discapacidad auditiva de manera simultánea.
Discapacidad Intelectual y/o cognitiva	• Síndrome de Down • Otros síndromes con compromiso Intelectual • Trastornos cognitivos especificados
Discapacidad Mental Psicosocial	• Esquizofrenia • Bipolaridad • Trastornos de ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, mutismo selectivo, psicosis entre otras.

Trastorno del Espectro Autista - TEA	• Trastorno de Espectro Autista – TEA • Síndrome de Asperger • Síndrome de Rett
Discapacidad Sistémica	Condiciones de salud que ocasionan limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, debido a enfermedades relacionadas con los sistemas : • Cardiovascular • Hematológico • Inmunológico • Respiratorio • Digestivo • Metabólico • Endocrino • De la Piel • Enfermedades terminales
Discapacidad Múltiple	• Presencia de dos o más discapacidades
CATEGORIA DEL TALENTO	TIPO DE TALENTO
Capacidad Excepcional	Nivel intelectual muy superior, nivel de creatividad por encima de la media, altos niveles de interés por conocimiento, de autonomía o independencia en edades tempranas y de desempeño en varias áreas del conocimiento o varios talentos.

Orientaciones Técnicas para garantizar el acceso y la permanencia de población con discapacidad. 2015-2016

Para la atención idónea y correspondiente a las necesidades que presenta la población nombrada anteriormente, el profesional encargado debe desarrollar programas de inclusión dentro del aula regular, orientando a maestros de las áreas del conocimiento que se imparten y a los estudiantes que no presentan discapacidad; debe tener formación específica en ramas como la educación especial, psicología, fonoaudiología o en terapia ocupacional con experiencia en ambientes pedagógicos, de tal manera que se lleve a cabo un seguimiento desde el ingreso a matricula, se vele por la asignación de cupo en el sistema público, se garantice la asignación de colegio de acuerdo a sus necesidades, se diseñe la flexibilización curricular en aras de resaltar las potencialidades de los estudiantes con NEE y así se establezca la permanencia de los mismos en este proceso con el acompañamiento de la familia y se permita sostener que este cambio implica un proceso de aprendizaje, de construcción de un futuro común basado en las aportaciones de todos y en el reconocimiento de la diferencia desde un plano de igualdad, por lo tanto, la inclusión de cualquier estudiante no habrá finalizado hasta que haya adquirido las aptitudes necesarias para participar autónomamente en la sociedad y pueda desempeñarse escolar y laboralmente, esto supone formar parte de comunidades inclusivas.

La inclusión significa atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para

llegar a este propósito ha sido necesario que paulatinamente el sistema educativo defina y aplique ideales éticos que permitan razonar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia. Es en este aspecto donde nuestro ente máximo que es el MEN (Ministerio de Edcuación Nacional) ha rediseñado el análisis a las instituciones prestadoras de servicio escolar bajo los cuatro lineamientos entre los que encontramos el *progreso y el desempeño*, pues dentro de éstos se determinan que tanto se adelanta en los objetivos propios de cada institución y su relación con otras instituciones, es decir se cuenta con los parámetros que anualmente se estipulan al interior de las establecimientos educativos y cómo se desarrollan comparativamente con otras entidades de su mismo territorio, lo que exige y demanda repensar anualmente las estrategias que se implementan con los estudiantes con y sin discapacidad, su entorno y como desde allí se generan cambios dinámicos en los planteamientos entre el conocimiento y el aprendizaje, propiciados desde los docentes y sus prácticas integradoras.

La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

Este modelo ha evolucionado hacia la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a la educación, lo que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades, siguiendo el planteamiento de La UNESCO pues cohesiona desde su definición la inclusión como "un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario adecuada (sin importar su condición académica) y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños"(UNESCO. 2005.)

Lo anterior desde las reflexiones que dinamizan los docentes de inclusión desde los instrumentos pedagógicos empleados en este análisis, tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho.

Se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas, por medio de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y mediante la articulación con otros servicios

sociales: salud, recreación, cultura, deportivos entre otros.

Dichos ambientes se deben hilar con los estándares básicos de competencias delimitados en cada nivel de educación, puesto que propician un conjunto de criterios comunes acerca de lo que todos los estudiantes pueden lograr en su paso por el sistema educativo, partiendo de un conjunto de derechos acordes con su desarrollo llamados Deberes Básicos de Aprendizajes; bajo estos criterios los docentes diseñan estrategias pedagógicas pertinentes para lograr que sus estudiantes las desarrollen. Si estos estudiantes tienen discapacidades, las estrategias diseñadas por los docentes deberán tenerlas en cuenta.

En esta dirección la política de educación inclusiva propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior. Aquí cobran su importancia los apartados de los elementos de comunicación y de interinstitucionalidad nombrados como ejes en la recopilación de esta descripción cualitativa, pues son determinantes en los aspectos de *eficiciencia*, otro de los elementos que el MEN determina en la evaluación de la calidad. La inclusión pretende que dichas poblaciones desarrollen sus competencias para la vida en todos los niveles, alcancen los estándares y puedan aplicar las pruebas de evaluación, con apoyos particulares, disminuyendo los rendimientos insuficientes y ampliando los índices de rendimientos avanzado, criterios que determinan la promoción de todos los estudiantes dentro de nuestro sistema educativo, brindando las alternativas necesarias según sus particularidades, ya sean grupales o individuales dentro del aula. Por ejemplo, con un intérprete de lengua de señas para los sordos, un lector para los ciegos, más tiempo y tutoría, para la población con discapacidad cognitiva, e inclusive que se envíen las pruebas a los municipios en donde habitan quienes tengan dificultad para desplazarse.

Un cuarto elemento que constituye la calidad y que sin ser determinante en los aspectos anteriormente descritos, lleva la esencia de las experiencias de educación a verse eficientes o no es el *Ambiente Escolar* , aquel que destaca la motivación dentro de la convivencia, el clima social del aula, la empatía del docente y su manejo con respecto a los estudiantes y a sus diferencias, y como desde de allí se potencian y sugieren todo tipo de acciones ciudadanas que proyectan a cada uno de los actores de la educación a ser promotores únicos de los espacios en los que se interrelacionan los estudiantes, teniendo la fuerte tarea de impactar hacia los cambios sociales, hacia la educación en la ciudadanía y resolución de conflictos, al abordaje de los dilemas morales y al enfrentamiento con los retos de la vida diaria, pensados desde nuestra realidad nacional en una educación hacia la paz.

Finalmente en este andar de construcción y actualización de la educación y en concientización de todas las dimensiones que la atañen, no nos podemos aislar de la realidad arrasadora con que los fenómenos de globalización influencian las culturas y dinámicas educativas en los marcos del desarrollo de todo individuo, el entendimiento a la diferencia, la aceptación del ser, el rescate por el sentir y el valor humano, pues es ahí donde los distintos ambientes de

enseñanza deben promover el sentido de la formación, el aprendizaje con significancia y eficiencia para la vida.

REFERENCIAS

Arnaiz, P (2003) Educación Inclusiva: Una escuela para todos (Vol 1). Málaga: Aljibe.

Arnaiz (2012). Escuelas Eficaces e Inclusivas: Como favorecer su desarrollo. Education Siglo XXI

Nussbaum, M (2012) Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. España: Paidós Ibérica

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1994.Ley 115 de 1994 Bogotá. Autor

Farfán, D, Daza, J y Laguado, D (2016) Trayectoria de la Educación Inclusiva. Escuela y Formación Humanista. Universidad de la Salle

Derechos Bàsicos de Aprendizaje. (2015) 1st ed. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, p.Única.

LA INCLUSIÓN Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES PARA SU ENSEÑANZA.

Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

Rosa Adriana Huerta Cabildo[1]

RESUMEN

En México, las TIC, han cobrado un lugar relevante dentro de la educación básica, lo que facilita a profesores y alumnos su labor dentro del aula en el proceso enseñanza-aprendizaje, cuyos resultados pueden advertirse también en el ámbito social en el que se desarrollan.

Para que la educación tenga los resultados que se esperan de las TIC no solo es necesario partir de una metodología que implica la formulación de propósitos derivados de los planes y programas de educación, sino también tener en cuenta el tipo de estrategias a seguir, así como los materiales didácticos a emplear y, finalmente, evaluar los diferentes aspectos que intervienen en el proceso para constatar la eficacia y eficiencia del uso de los medios en la educación y así, contar con los elementos que permitan corregir y mejorar los lineamientos generales para desarrollar proyectos educativos de los que se obtengan mejores resultados.

INTRODUCCION

Los avances tecnológicos en los campos de la información y la comunicación, inicialmente tuvieron por objeto proporcionar de manera masiva dichos servicios a la población en general sin que estuviera dirigida a una educación formal; sin embargo, poco después, ante las experiencias educativas aplicadas en otros países con la utilización de los medios, la institución educativa pública de nuestro país, la SEP (Secretaría de Educación Pública) consideró que dichas experiencias y las características específicas de estos: penetración motivante tanto visual como auditiva, además de la interacción que puede darse entre los participantes, podrían ser elementos que contribuyeran a elevar la calidad de la educación, sin olvidar que estos mismos medios tienen una importante función en la educación primaria, si tomamos en cuenta el proceso y las dificultades para su enseñanza.

La Inclusión y alfabetización digital en la educación primaria

A la sociedad en el siglo XXI se le conoce como la sociedad del conocimiento debido a las transformaciones sufridas por los procesos de globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la administración del conocimiento, aspectos que marcan una diferencia con respecto al siglo pasado. Area

[1] Nombre de la institución: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. País: México. Dirección electrónica: radry2@hotmail.com

(2005) la denomina sociedad informacional y agrega a los aspectos antes mencionados el incremento de las desigualdades entre los países avanzados y el resto del planeta. En esta sociedad del conocimiento o sociedad informacional, caracterizada principalmente por el uso de las tecnologías de la comunicación, ha cambiado el concepto de alfabetización, referida a los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y a las formas de expresarse mediante el lenguaje textual (saber escribir). Una persona analfabeta en la tecnología digital queda al margen de la red comunicativa que ofrecen las nuevas tecnologías (Area, Gros & Marzal, 2008, p. 39), y por lo tanto queda al margen de la sociedad del conocimiento. En esta sociedad del conocimiento se abren nuevas biósferas de trabajo y de saberes, donde el aprendizaje a lo largo de la vida se considera un elemento indispensable para la formación individual y colectiva. Aquí las tecnologías de información y comunicación (TIC) juegan un rol preponderante y la alfabetización digital es fundamental porque se convierte en la clave de la inclusión. El desarrollo de internet y el auge de la Web 2.0 (en formatos de blogs, portales de videoclips, de fotografías compartidas, de presentaciones multimedia, (por mencionar algunos), muestran una serie de problemas de acceso a redes y equipos, calidad de acceso, y el uso de aplicaciones y contenidos electrónicos que la CEPAL (2008) denomina como brecha digital.

Algunos autores incorporan el concepto de alfabetización digital como el conocimiento y la habilidad que deben tener los usuarios de las TIC. Barroso y Llorente (2001) consideran que además de la alfabetización tradicional basada en la escritura y lectura, se agrega la necesidad de que las personas alcancen las habilidades y competencias digitales que les permitan acceder a otras fuentes de información en un espacio libre y actualizado, manejarse en distintas situaciones sociales, actividades que implican el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y de nuevos lenguajes, especialmente informáticos. Piscitelli (2009), menciona que la alfabetización informática (saber usar un equipo de cómputo) se debe diferenciar de la alfabetización digital (entendida como el dominio de las competencias digitales). Sin embargo, el mismo autor refiere a Di Sessa (2001), quien menciona que el equipo de cómputo va a potenciar esta nueva alfabetización, pues se convierte en infraestructura necesaria al mismo nivel de implicación que la cognición y la socialización. En este fenómeno alfabetizador, Gisbert y Esteve (2011) citan cuatro esferas básicas (señaladas por Erstad, 2010) en las que la revolución digital es relevante y que deben considerarse para la nueva alfabetización digital: cultura de participación, acceso a la información, posibilidades de comunicación y producción de contenido. Gros y Contreras (2006, p. 45) describen como características de la alfabetización digital algunas capacidades como: 1) llevar a cabo juicios de valor de manera informada, partiendo de la información en línea, distinguiendo entre el contenido y la presentación de esta; 2) leer y comprender bajo condiciones no secuenciales y cambiantes; 3) construir el propio conocimiento, partiendo de información confiable desde distintas fuentes; 4) buscar, principalmente en los motores de internet; 5) gestionar el *flujo multimedia* estableciendo la estrategia personal de información con la elección de fuentes y medios de distribución; 6) tener conciencia de las redes para compartir, debatir y pedir ayuda; 7) entender un problema, seguir una serie de pasos, conseguir la información necesaria; 8) evaluar los distintos sistemas como herramientas de apoyo respecto a los formatos de contenido usuales y evaluar y juzgar la validez de los materiales disponibles. Gisbert

y Esteve (2011) señalan que el concepto *alfabetización digital* es más común internacionalmente pero se utiliza como sinónimo de competencia y a esta la definen como la suma de las habilidades, conocimientos y actitudes en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, dando lugar a una compleja alfabetización múltiple. Para que una competencia se considere básica o fundamental, debe reunir tres características esenciales (Vivancos, 2008): ser necesaria y benéfica para todo individuo y para la sociedad en su conjunto; permitir al ciudadano integrarse a redes sociales y posibilitar la actualización permanente de conocimientos y habilidades a lo largo de la vida.

Programas de Inclusión

Si bien la tecnología se ha ido transformando con el paso del tiempo, de la misma manera su inclusión en el ámbito educativo, en algunos casos se presenta simplemente como una herramienta para los docentes, en otras, como una ayuda para hacer funcionar el sistema en aquellos lugares de difícil acceso.

Tal es el caso de algunos Estados mexicanos que en la actualidad cuentan con programas favorecedores como el PIAD (Programa de Inclusión Alfabética Digital) con inclusión en el año 2014. Consiste en un sistema llamado Red Escolar, que consta de dispositivos móviles (tabletas) y programas favorecedores del aprendizaje. En el año 2009 se presenta el programa HDT (Habilidades Digitales para Todos) y en el año 2000 Enciclomedia, el primero de todos en el país, mismos que se detallarán más adelante. Estos programas parten de las *Políticas Públicas y Educativas* del país y favorecen los objetivos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo referente al dominio de la tecnología en las aulas. Los deseos de llevar a cabo una propuesta transformadora pueden ser percibidos como una nueva carga para el docente; precisamente, para evitar este conflicto, deberá ser necesario un replanteo de las formas de concebir, administrar y remunerar el trabajo mediante la integración de las TIC; menciona Lettieri (2012); quien vislumbra ya una etapa de transición en la que las representaciones de la escolarización moderna exigen una inclusión de la sociedad a la información y al conocimiento. La Educación Primaria del siglo XXI presenta entonces desafíos no vistos como tales anteriormente y que no es posible abordar de manera tradicional, lo que nos lleva a precisar que es necesaria una reflexión en el colectivo de los profesores que permita moverse hacia un modelo educativo más social y democrático. México no es el único país en el cual sucede esta inclusión de las tecnologías, una muestra de ello es lo que halló Ramírez (2001), en una investigación comparativa acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación con cuatro países latinoamericanos, en la cual se detalla que en los años recientes los trabajos de investigación presentados en eventos internacionales sobre TIC y educación se han incrementado de manera considerable.

Enciclomedia

Surgió en el año 2000. Consistió en un programa educativo masivamente instalado

(165,000 aulas equipadas) en las escuelas primarias públicas de México. Sintetiza la cantidad de recursos e iniciativas que, a lo largo de la historia tecnológica educativa en México, se concibió con miras a fortalecer el trabajo docente y el aprendizaje significativo. En sentido social, instituyó una acción de equidad a fin de reducir la brecha existente respecto a la densidad de recursos tecnológicos utilizados en la educación y que solo eran del dominio de ciertos sectores de la población con mayor ingreso económico.

El programa Enciclomedia estableció la edición digital de los Libros de Texto Gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su característica principal es que vincula las lecciones de los libros con los que, año a año trabajan los (as) estudiantes y los (as) docentes en todo el país, con diversos recursos didácticos en forma de imágenes fijas y en movimiento, juegos interactivos, audio, videos, mapas, visitas virtuales, recursos de la enciclopedia Microsoft Encarta®, entre otros. Este recurso se presentó al docente como un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindaban las nuevas tecnologías para manejar la información y las telecomunicaciones, sin requerir de conectividad para funcionar, dado que se trata de un *software* que puede distribuirse a través de discos compactos e instalarse en el disco duro de cualquier computadora.

Este programa pretendió facilitar la cimentación de conocimientos cuando trató de presentar un mismo concepto desde diferentes enfoques y lenguajes. Existía una relación entre los elementos multimedia (digitales) y las lecciones del libro, ya que por medio del cañón y un pizarrón digital trató de construir formas distintas de aproximación y diversidad de referentes para ampliar posibilidades de construcción cognitiva y conceptual de los educandos. Para tratar de revertir la situación de que los docentes solo se remitían a los libros de texto y materiales proporcionados por la SEP, Enciclomedia hacía posible que el docente contara con el soporte de materiales extra de tipo multimedia, ya sea en audio, video o impresos que podían ser consultados por secciones o por temas. La estructura del programa Enciclomedia se componía de dos partes: el sitio del alumno y el sitio del maestro.

En el sitio del alumno se integraban los libros de texto recibidos por los alumnos al inicio del ciclo escolar (libros de texto gratuitos) en versión digital. Se encontraban organizados por grado y por asignatura, y con un solo *clic* el maestro o el alumno podía acceder a cada uno de los materiales. Los libros digitalizados se vinculaban mediante hipertextos y ligas con otros recursos de apoyo multimedia, tales como imágenes, audio, mapas, visitas guiadas, películas, actividades interactivas, entre otros.

En el sitio del maestro se ofrecía un apoyo a la labor docente, contenía el plan y programas, libros del maestro para cada asignatura, un avance programático y los ficheros de Español y Matemáticas digitalizados, incluyendo además sugerencias didácticas que consistían en el apoyo de recursos multimedia para abordar ciertos contenidos, el sitio del maestro era de fácil navegación, ya que no era necesario tener la conexión a Internet, siendo esta una gran ventaja para cualquier contexto.

Para la capacitación y profesionalización en el uso de este recurso, se impartieron cursos esporádicos dirigidos a algunos docentes, dentro de los que se encontraban supervisores y directores. La idea era impartir el curso estatal con expertos en el programa y después reproducir el curso por zonas escolares a los docentes de quinto y sexto de primaria.

Programa Habilidades Digitales para todos H. D. T.

Se entiende por habilidades digitales, la serie de habilidades y capacidades que están directamente relacionadas con el uso de las TIC. Para poder afirmar que un niño o bien un adolescente ha logrado desarrollar habilidades digitales deberá cumplir con los siguientes requisitos, de acuerdo con lo establecido en el currículo RIEB (2011):

a) Conoce las TIC, las utiliza creativa y eficazmente.
b) Busca, analiza y evalúa la información que obtiene a partir de diversas fuentes.
c) Soluciona problemas y aprende a tomar decisiones correctas.
d) Logra aprovechar el Internet para publicar y producir sus propios contenidos.
e) Es capaz de comunicar y trabajar en equipo y colaboración con otros.

El programa mismo se precisa como una estrategia integral mediante la cual se propone volver a promover la utilización de las TIC dentro del sistema y currículo de educación básica que contempla ejes fundamentales entre los cuales está la capacitación hasta el punto de lograr la certificación de los docentes y directivos, que los docentes conozcan y dominen las tecnologías de información, que propicien el conocimiento significativo hacia los alumnos y que los maestros se interesen en los procesos de actualización.

Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD)

Este programa de educación federal se incluye ya en el currículo a través de los libros de texto y programas extracurriculares que han entregado los gobiernos estatales desde el ciclo escolar 2014-2015. Incluye la entrega gratuita de tabletas electrónicas a los alumnos de quinto grado de escuelas públicas en las entidades de Colima, Estado de México, Puebla, Sonora, Tabasco y Ciudad de México. Se concibe para uso personal y de las familias. Con esta medida se busca mejorar las condiciones de estudio mediante un acceso más cercano a las fuentes de información en línea, reducir las brechas digitales y sociales entre las familias y sus comunidades, así como fortalecer y actualizar las formas de enseñanza de los maestros.

En el actual ciclo escolar 2015-2016, nuevamente se otorgó el programa a alumnos de quinto grado, implementando ya la medida para quinto y sexto grado de todas las escuelas primarias.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, aparece la Estrategia 3.1.4. “Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje” y como Línea de acción: “Ampliar la dotación de

equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos". En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, la Línea de acción 1.5.6. Señala: "Dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto grado de primaria".

Para incorporar el funcionamiento de las tabletas de una manera proactiva y que trascienda en el aprendizaje de los alumnos, fue necesario realizar adecuaciones pedagógicas que fueran de la mano de las prescripciones curriculares. La incorporación de estos dispositivos ha generado altas expectativas en sus resultados por el costo que simbolizaron, por sus potencialidades, sus posibles aplicaciones y porque se considera importante cerrar la brecha que existe entre nuestro modelo pedagógico y la tecnología. (Secretaría de Gobernación. Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018).

Sin embargo, existen dificultades que emergen inevitablemente, y que obstaculizan el desarrollo del PIAD. No basta con la inversión descrita, es importante que las escuelas cuenten con la infraestructura minúscula necesaria para *cargar* la batería de las tabletas, tener conexión a internet y contar con un servidor para que puedan explotar todas las posibilidades que posee la tableta.

Por otro lado, resulta necesario que los docentes tengan una profesionalización y capacitación óptima para incorporar las tabletas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para que no funjan únicamente como complemento de la práctica escolar, sino que sirvan como eje transformador de la educación de los niños de quinto y sexto grado. Pareciera que el docente ha quedado olvidado en la cadena de implementación del programa, ya que las capacitaciones no cubren la necesidad de profesionalización, porque el tiempo destinado para ello es muy poco o a veces nulo (Martínez, 2006).

Las niñas y los niños que recibieron su tableta, a menos de un mes de manejarla ya están familiarizados con su funcionamiento. Dado que son dispositivos intuitivos cuyo sistema operativo es amigable y fácil de manejar, su aprendizaje resulta relativamente rápido, prueba de ello es el hecho de que muchos de los usuarios han descargado ya juegos, imágenes, audio y video con solo una cuenta de correo electrónico.

Aprende 2.0

La Secretaría de Educación Pública en conjunto con la Secretaría de Comunicaciones y Transportes presentaron en este mes de noviembre el nuevo programa piloto en el campo de la formación digital, este proyecto contempla la construcción de aulas tecnologías así como arquitectura tecnológica para escuela que ya cuenten con al menos 30 equipos de cómputo funcionales.

Este programa piloto en primera fase se destinará a sólo 3 mil instituciones educativas, mismo que dará inicio hasta el 2017, un primer intento que se queda corto comparado con los objetivos del nuevo modelo educativo donde se destaca la importancia de incorporar las herramientas digitales para el aprendizaje.

Se iniciará con la capacitación de los maestros, porque además de que es fundamental que se familiaricen con el mundo digital, se requiere que sepan introducir en el currículo las ventajas de educar con tecnología.

Asimismo, se busca la utilización de la plataforma en línea con contenidos gratuitos más grande de Hispanoamérica, por lo que se firmaron convenios con asociaciones y empresas en favor de la educación y de México.

El papel del docente en la enseñanza y uso de las TIC

Las nuevas tecnologías en general, han cambiado la forma de acceso a la información. Si nos centramos en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha modificado de forma radical el rol del docente. Anteriormente el profesor seleccionaba y secuenciaba la información que llegaba al alumno, el cual construía su conocimiento atendiendo sobre todo, a los estímulos facilitados por el profesor, el cual era la puerta al mundo del conocimiento. El alumno, ante cualquier problema, acudía al profesor de manera habitual para solicitar aclaraciones y dudas. Hoy, le resulta mucho más rápido acudir a internet.

La facilidad de acceso a la información, que se puede percibir como un aspecto positivo para el proceso de aprendizaje *ha separado en parte el proceso de enseñanza del de aprendizaje*, ya que en muchas ocasiones, los datos procedentes de las TIC dejan en un segundo lugar la información procedente del docente. Esta nueva realidad, sitúa al alumno frente a una inmensa cantidad de información que en algunos casos es caótica e incluso errónea; y de este modo, en muchas ocasiones, el alumno no es capaz de integrarla en sus redes de conocimientos previos.

Frente a esta situación, es preciso que los docentes replanteemos nuestro papel en la construcción del conocimiento. Para ello es necesario que nos centremos en los requerimientos de los alumnos, supervisando su búsqueda de información e intentando facilitar la indagación de información individual, ya que el papel de suministrador de conocimiento ha sido superado por las TIC.

El Docente:

- Ha de verse como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, activando los conocimientos previos, estableciendo relaciones con las experiencias previas.

- Debe proporcionar oportunidades para poner en práctica los nuevos aprendizajes. Debe proporcionar a los alumnos actividades que permitan plantear y solucionar problemas, buscando, seleccionando y procesando la información necesaria, acercando a los alumnos al método científico.

- Debe presentar una estructura coherente en los contenidos, facilitando la integración de los datos encontrados por los alumnos en la estructura lógica propuesta por el profesor.

- Debe ajustarse con ayuda pedagógica a las diferentes necesidades de los alumnos y facilitar métodos y recursos variados que permitan dar respuesta a sus diversas motivaciones, intereses y capacidades. Para atender las diversas capacidades no se renunciará a las enseñanzas, debiendo adaptar todo lo necesario para lograr alcanzar los conocimientos, las destrezas y los valores que se consideran mínimos. Por ello se debe potenciar la diversidad metodológica y buscar el equilibrio entre el trabajo personal y el cooperativo.

- Debe evaluar de forma continua y personalizada, ya que la información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica individualizada.

- Debe favorecer las aportaciones y sugerencias de los alumnos y sus inquietudes investigadoras de forma que repercutan de manera positiva en su proceso de aprendizaje.

- Debe procurar crear un ambiente de trabajo que favorezca la espontaneidad del alumno y el desarrollo de su interés por aprender.

Conclusiones

Para quienes vivimos de cerca la cuestión educativa a nivel primaria, no resulta extraño observar que el uso de las TIC en la escuela es bastante escaso y limitado, pues los docentes no cuentan con capacitación o con los materiales o dispositivos necesarios. Tareas que los ocupa, tales como del llenado de formatos, la atención a padres de familia, el cumplimiento de las responsabilidades propias de alguna comisión asignada, la revisión de tareas, la atención a alumnos, la asistencia a reuniones con los directores de las escuelas, la organización de actividades culturales, la asistencia a juntas de Consejo Técnico (el último viernes de cada mes), así como la atención a asuntos o temas propuestos por las autoridades educativas, que dificultan también al capacitación y actualización en el área de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de cumplir con su jornada de trabajo, resulta difícil que dediquen tiempo extra, ya sea para capacitarse o para planear en TIC con fines didácticos, pues la mayoría se desempeña en otras actividades disímiles a la magisterial. Las TIC son un recurso indispensable (y necesario) pero los docentes no poseen una formación que implique la utilización óptima de ellas, por lo que un grupo muy importante de maestros no se encuentra lo suficientemente preparado para hacer frente a la problemática que implica la utilización de la tecnología dentro de las aulas mexicanas. Por lo anterior, se desprende una imperiosa necesidad por desarrollar una didáctica donde se utilicen las TIC acorde con los modelos recientes que se señalan y dictan en la llamada “Sociedad del Conocimiento”. Una necesidad que también se traslada a la capacitación de

profesores en esa didáctica, para que se haga un uso óptimo de las TIC en la práctica cotidiana dentro del salón de clase y se les oriente en la búsqueda de nuevos y creativos métodos de enseñanza utilizando dichos recursos. Derivado de lo anterior, la problemática se acrecienta cuando los docentes solicitan que se les capacite dentro del horario de clases sin que estén presentes los alumnos, lo que implica la suspensión de clases. Además, demandan que las actividades enfocadas a aprender sobre cualquier temática, incluido el uso de las TIC, se lleven a cabo dentro de la escuela para que no tengan que trasladarse a otro lugar y que los cursos sean impartidos por personal capacitado. Debido a que lo anterior, muchos de los cursos no se llevan a cabo y la mayoría de los profesores aprenden por su cuenta, básicamente con la ayuda de amigos y familiares. En suma, la mayoría de los docentes utiliza las TIC como un *libro grande* qué mostrar a sus alumnos y, en el mejor de los casos, las emplea para buscar cierto tipo de información y ampliar el tema que les corresponde desarrollar en clase. De ahí que una gran parte del profesorado desconozca páginas educativas o programas que enriquezcan los contenidos curriculares. Son contados los docentes que poseen habilidades para manejar programas computacionales como Word®, PowerPoint®, Excel® o Paint® (ya no se diga plataforma virtuales como *Moodle* o *Blackboard*) y obtener el mayor provecho a este tipo de recursos en beneficio de su labor educativa y en la creación de ambientes de aprendizaje.

En algunos casos, los profesores emplean las TIC como una especie de premio para aquellos alumnos que han terminado sus labores rápidamente, lo que se traduce en *manténganse ocupados*. Les dejan tiempo libre para que hagan lo que quieran (con cierta vigilancia) en la Internet, ya sea buscar información, música, videos, o para jugar. Con esto se reafirma la idea de que todos los maestros reconocen las bondades de las TIC, pero solo a nivel discursivo, ya que en la práctica no las utilizan y no se esfuerzan por hacerlo, mucho menos por reflexionar sobre la importancia que tiene su labor en la Sociedad del Conocimiento de la que forman parte activa y fundamental. Frente a esto, como parte de la investigación, se busca aproximarse a las creencias de los profesores sobre este tema, esperando captar la variedad de significados que le atribuyen a sus pensamientos y acciones, a las cuales solo se logra acceder situándonos desde su punto de vista, manifestado a través de sus propias experiencias.

Referencias

Area, M. (2005). La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales. Barcelona: Octaedro. Area, M. (mayo-agosto, 2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. Revista Iberoamericana en Educación, 56, 49-74.

Area, M., Gros, B., & Marzal, M. (2008). Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación. España: Síntesis. Asociación Latinoamericana de Integración. (2003). La brecha digital y sus repercusiones en los países miembros de la ALADI. Recuperado de http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/vpublianterioresweb/169F2E26BFC7A23C03256D74004D6C5F

Area, M y Correa, A. (1992). *La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza.*

Barroso, J., & Llorente, C. (2001). La alfabetización tecnológica. En J. Cabero (Ed.), Tecnología educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza (pp. 178201). España: Paidós Ibérica.

Cabero, J. (coord.) (2000). Y continuamos avanzando. *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.

Castaño, C. (1994*). Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

CEPAL (2008). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2008-2009:* políticas para la generación de empleo de calidad : Chile

Foro TIC y Educación. Metas Educativas 2021. (2009). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. La Cuestión Universitaria, 7, 48-59.

Gros, B., & Contreras, D. (septiembre-diciembre, 2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 103-125. Recuperado de http://rieoei.org/rie42a06.htm

Lettieri, I. A. (2012). TIC en la escuela… y con los maestros qué? Una reflexión acerca del nuevo rol del docente en aulas informatizadas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Boletín 59-4.

Martínez E. (2006). El impacto de las TIC en la educación. Recuperado el 01 de 07 de 2011, de La Brecha Digital: http://www.labrechadigital.org

Secretaría de Gobernación. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Gobierno de la república. Programa nacional para la igualdad y no discriminación 2014-2018. México: SEGOB : CONAPRED.

Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.

Quintero, A. y Hernández, A. (2005). “El profesor ante el reto de integrar las TIC en los procesos de enseñanza”. Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica, 23, 305–321.

Ramírez, J. (2001). Educación y Computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México. Revista Mexicana de investigación educativa Vol. 6,

núm. 11. Consultado el 09 de septiembre de 2009 En: http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php

Secretaría de Educación Pública (2011a). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: SEP.

Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique? Paris: ESF éditeur).

Tejedor, F. J. y García– Valcárcel, A. (2005). "Condicionantes (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación del profesorado no universitario en TIC". Enseñanza, Anuario Interuniversitario de Didáctica.

Tejedor, F. J. y García– Valcárcel, A. (2006). "Competencia de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes". *Revista Española de Pedagogía.*

PROPUESTA DE TALLER

MPE. Héctor Enrique Escobar Olguín[1]
Dra. María Cristina Centeno Herrera[2]

EJE. Evaluación ¿sólo los resultados cuentan?
TEMA. Evaluación y medición de la calidad educativa
TALLER. Metodología de Investigación Educativa
Universidad Interamericana para el Desarrollo, Campus Gómez Palacio.
México

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL USO DEL PROGRAMA SPSS

Resumen.
En la actualidad, los docentes realizan diversas acciones que les posibilitan el manejo de información diversa como parte de su actuar diario en las instituciones educativas, mismas que incluyen variables generales como los alumnos, el proceder en el aula, las metodologías empleadas, la escuela, la comunidad y el equipo de docentes entre otros. Datos que un momento dado se aglutinan y no se sabe que hacer con ellos, lo que causa en los tutores confusión, desánimo, dudas sobre si lo que se hace tiene o no sentido. Una de las estrategias que se propone es el manejo de un programa estadístico que posibilite la concentración y manejo estructurado de los datos, por medio de un programa estadístico que logra, a través de la validez, confiabilidad y consistencia de la información dar carácter científico a la lectura de los resultados. Dicho programa es el SPSS, mismo que permite realizar análisis estadísticos básicos y avanzados, organiza reportes de manera descriptiva, compara e identifica diferencias de datos o grupos, por medio de sus estadísticos, como la Prueba T, ONE WAY, la ANOVA o Chi Cuadrada, entre otros. Las actividades en el taller van desde el conocimiento conceptual histórico de la estadística hasta la interacción con el SPSS a partir de una Matriz de Datos en Excel, por medio de la Creación de un Banco de Datos y el análisis de los mismos, desde la Estadística Descriptiva hasta las tablas de contingencia y el Análisis Exploratorio y Análisis Correlacional, con su respectiva Lectura de Resultados. Se realizaran actividades prácticas orientadas por los Talleristas por medio de materiales audiovisuales y gráficos (20 a 30 minutos), evaluando la participación en el desarrollo de la totalidad de las actividades, sobre todo, el manejo del Programa Estadístico. Los participantes dedicaran la mayor parte del tiempo (80 a 90 minutos) al trabajo con el programa estadístico, desde la

[1] 00245152@red.unid.mx
[2] mcenteno@unid.mx.

interacción con la base de datos, su traslado del programa Excel al SPSS, los análisis estadísticos y la lectura de la información final.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL USO DEL PROGRAMA SPSS

EJE. Evaluación ¿sólo los resultados cuentan?
TEMA. Evaluación y medición de la calidad educativa
TALLER. Metodología de Investigación Educativa

<table>
<tr><td colspan="2">FECHA: Julio de 2017</td><td colspan="2">HORAS POR TALLER 2</td></tr>
<tr><td rowspan="6">OBJETIVOS</td><td>GENERAL:</td><td rowspan="6">CONTENIDOS TEMÁTICOS</td><td>• INTRODUCCIÓN
Definiciones históricas de estadística
Uso de estadística
Estadistica descriptiva e inferencial
Escalas de medición: nominal, de intervalo, de razón</td></tr>
<tr><td>Conocer, analizar e interactuar con el programa Estadístico SPSS, como herramienta de trabajo metodológico en la Investigación Educativa.</td><td rowspan="2">• ASPECTOS GENERALES DEL SPSS
Conocimiento del programa
Creación de bases de datos</td></tr>
<tr><td>ESPECÍFICOS:</td></tr>
<tr><td>Recabar información que denote el quehacer diario de los docentes investigadores en el contexto educativo.</td></tr>
<tr><td>Sistematizar metodológicamente la recolección y manejo de información que evidencie el trabajo en las aulas.</td><td rowspan="2">• ANÁLISIS DE DATOS.
Estadísticas descriptivas
Frecuencias
Lectura de resultados
Pruebas T
One way ANOVA</td></tr>
<tr><td>Utilizar el programa SPSS como herramienta de trabajo, que posibilite el análisis de los datos recabados, cuyos resultados permitirán la lectura de información que prospecte la mejora de las estrategias a implementar.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">• SPSS y Excel
Conversión de banco de datos</td></tr>
</table>

SABER	HACER	SER
Conocer los procedimientos que conllevan a la Recolección de un banco de datos	Analizar los diferentes tipos de organización de datos, de acuerdo a su proceder	Actitud crítica ante los trabajos estadísticos.
Reconocer los procedimientos que	Correr la información con los diferentes	Aplicar de manera diversificada y

intervienen los procesos estadísticos con programas computacionales.	estadísticos para su análisis	permanente acciones que le permitan la recolección de datos en el quehacer educativo
Conocer los sistemas de Lectura de resultados de la investigación educativa	Establecer comparaciones entre los diferentes resultados de los estadísticos para la lectura de los resultados	Participación en trabajos colegiados que le posibiliten ampliar su marco de referencia sobre estadística.

ENCUADRE:
Técnica de dinámica de Grupo Lo que me identifica en la estadística.
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON EL PROGRAMA SPSS.
Presentación de diapositivas por parte de los facilitadores para conocimiento del tema
Elaborar conclusiones de manera fundamentada, analítica y críticamente.
Comentar.

- INTRODUCCIÓN
  Definiciones históricas de estadística
  Uso de estadística
  Estadistica descriptiva e inferencial
  Escalas de medición: nominal, de intervalo, de razón

- ASPECTOS GENERALES DEL SPSS
  Conocimiento del programa
  Creación de bases de datos

- ANÁLISIS DE DATOS.
  Estadísticas descriptivas
  Frecuencias
  Lectura de resultados
  Pruebas T
  One way ANOVA

- SPSS y Excel
  Conversión de banco de datos

RECURSOS:
Manual de Trabajo
Equipo de computo.
Proyector (Cañón)

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
CON EL DOCENTE
- Análisis de Presentaciones
- Análisis de casos

Actividades con el programa estadístico INDEPENDIENTES Manejo del programa estadístico Lecturas de datos Resolución de ejercicios Reportes

EVALUACIÓN	***PORCENTAJE***
Actividades de aprendizaje	20%
Participación general (Ejercicios de reforzamiento, manejo de bases de datos, lectura de resultados)	30%
Propuestas de Mejoramiento (Acorde a las lecturas)	30%
Evaluación final	20%
Suma total	100%

Nombres:

Maestra. Roxana Janet Sánchez Suárez

roxanasansua@hotmail.com

Maestra. Oralia Gabriela Palmares Villarreal

grisaskii@hotmail.com

Maestra. Aracely del Bosque Vélez

araceli2165@hotmail.com

Maestro. Cuauhtémoc Ramírez Ayala

curaya05@gmail.com

Eje temático:

Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.

Título del trabajo:

LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA DE MEJORA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES.

Escuela Normal de Educación Preescolar de Coahuila, México

RESUMEN

El constante cambio es la característica principal de la época en que vivimos; la movilización académica ahora forma parte de nuestra política educativa que marca el programa de estudios, y es tan natural, que los estudiantes puedan trasladarse a contextos que no son los de su origen, y de esta manera tener experiencias de realidades comparadas tan enriquecedoras que deberán de contribuir a profundizar el desempeño docente y alcanzar el logro de las competencias profesionales de los estudiantes.

La Escuela Normal de Educación Preescolar a través de programas nacionales y estatales y a la gestión oportuna que ha realizado a través de convenios académicos y de intercambios ha sabido aprovechar estas oportunidades de enviar a alumnos y docentes a estas movilidades, sin embargo no se ha llegado a sistematizar el impacto de estas, es por eso que nos proponemos a investigar : LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA DE MEJORA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES.

El objetivo que nos planteamos es: Identificar el impacto de las movilizaciones académicas a través de la práctica profesional de alumnos y docentes al enfrentarse a experiencias relacionadas con entornos cambiantes que trascienden los ámbitos locales, nacionales e internacionales.

Como parte de nuestro diseño metodológico realizaremos una investigación cualitativa, utilizando la metodología etnográfica, así como metodología de la investigación narrativa biográfica y para desarrollo de nuestra investigación llevaremos a cabo una serie de pasos que van desde la definición del problema, hipótesis, marco teórico, la aplicación de instrumentos y la recopilación de las evidencias que se necesitan para identificar el desarrollo de las competencias de docentes y alumnos

Las palabras claves en esta investigación son: **movilización académica, desempeño docente y práctica profesional.**

LA MOVILIDAD ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA DE MEJORA PARA EL DESEMPEÑO DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Esta investigación es de tipo cualitativo, porque el propósito es dar respuesta a las preguntas de investigación, utilizando métodos de recolección de datos no estandarizados, en donde no se van a utilizar resultados numéricos, sino experiencias. Utilizando la metodología etnográfica porque como dice (Woods,

1987) la etnografía educativa hace una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela. Se basa también en la metodología de la investigación narrativa biográfica que trata sobre el uso de informes personales y experiencias de vida la cual será un apoyo a la investigación en cuanto a los documentos utilizados para la recopilación y análisis de la información.

El universo de la aplicación comprende solamente a alumnos que hayan tenido la experiencia de la movilidad y un año de haber egresado o que permanezcan aun estudiando la licenciatura. Por lo que el campo se reduce a una alumna participante en la movilidad académica estatal, una alumna de la movilidad académica nacional y dos exalumnas de la movilidad internacional.

Dentro del documento se describe el tipo de investigación, el objetivo que se pretende lograr, el corte metodológico, algunas técnicas de aplicación y el universo con el que se trabajará.

Después el Planteamiento del Problema en donde se describen movilidades realizadas y se identifica la problemática a tratar. En el apartado de justificación se argumenta el porqué de esta investigación y se describe la utilidad y viabilidad de esta investigación. Después se presenta el objetivo general y los objetivos particulares de la investigación, las preguntas que guiarán esta investigación.

En el apartado del Marco Teórico se fundamenta la investigación con autores y teóricos que definen conceptos y metodologías a utilizar a lo largo del trabajo.

Después se enuncian las hipótesis o supuestos de la investigación y por último las referencias utilizadas a lo largo de la investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de la Reforma Educativa y el Plan de Estudios 2012, la movilidad ha sido una de las estrategias de aprendizaje que como Escuelas Normales (EN) se nos plantea como un medio para el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes y la profesionalización y mejora del desempeño de los docentes, la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) en los últimos tres años ha realizado movilidades internacionales, y en el ciclo escolar 2014-2015 nacionales y estatales aunadas a la internacional; tales movilidades se dieron, en el plano internacional con Instituciones de Educaciòn Superior (IES), mientras que en el plano nacional y estatal, con otras Escuelas Normales (EN). Dichos proyectos se llevaron a cabo a través del recurso del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN) desde el ciclo escolar 2012-2013 a la fecha, otorgado por la Direcciòn General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) como parte del proyecto estratégico institucional de ese mismo período.

Como productos de estas movilizaciones, solamente se han obtenido reseñas por parte de los estudiantes, sin llegar a realizar un análisis profundo sobre las implicaciones que conlleva el desempeñarse en otro contexto cultural e institucional.

Esta falta de análisis es precisamente lo que aborda esta investigación, siendo necesario identificar todos los beneficios que tanto a docentes como alumnos otorgan la aplicación de este tipo de estrategias de aprendizaje para que partiendo de la identificación de éstos se propongan mejoras que contribuyan a una implementación del Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Preescolar 2012 (PE 2012) y al desarrollo de las competencias profesionales de los

estudiantes así como a la profesionalización y dominio educativo, este último como considerado como todos aquellos elementos que el docente debe manejar y conocer para sustentar su función dentro y fuera del aula.

Por esa razón, el presente protocolo de investigación es útil para recopilar información de primera mano sobre el impacto de las experiencias de movilidad en la formaciòn académica de estudiantes y docentes de la ENEP. Se espera que mediante los resultados de las experiencias obtenidas a través de estudios analiticos, en distintas aristas relacionadas con los indicadores, se realicen proyectos de mejora tanto al Plan de Estudios vigente, a la institución, función docente y alumnos.

JUSTIFICACIÓN

En la actual sociedad del conocimiento y la innovación se valoran cada vez más las oportunidades para la realización de estudios y estancias académicas con otras instituciones a nivel nacional e internacional, es por eso que la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores constituye uno de los componentes de los procesos de globalización de las EN del país.

La reforma educativa que se está dando en México a nivel superior hace referencia a los cambios y los efectos que se han generado en los contextos estatales, nacionales e internacionales, buscando que los estudiantes puedan tener experiencias relacionadas con los nuevos desempeños humanos, sociales y productivos en entornos cambiantes que trascienden los diferentes ámbitos.

En el marco de esta reforma, la movilidad académica es un tema innovador en el ámbito educativo de las escuelas normales como una de las estrategias de apoyo para favorecer las competencias profesionales, ya que brinda posibilidades de familiarizarse con otro tipo de contexto académico que permita observar, conocer y contrastar procesos formativos y prácticas educativas con la finalidad de mejorar la formación profesional, permitiendo incrementar la calidad de los programas de estudio, donde participan estudiantes y docentes, así como conocer otros modelos de enseñanza aprendizaje y desarrollar competencias interculturales y globales.

La movilidad académica es viable porque es un requisito del Plan de Estudios 2012 que plantea y financia recursos justificando a través del proyecto estratégico institucional con acciones específicas que contemplan todas las necesidades de traslados e instancias, alimentación y materiales que brindan la oportunidad de analizar diversos contextos culturales y educativos enriqueciendo a los estudiantes, docentes e investigadores en su desempeño profesional.

Parte fundamental de la viabilidad para este proyecto es la gestión institucional realizada para obtener el acceso a otras instituciones de educación superior estatales, nacionales e internacionales a través de acuerdos de colaboración que definan cláusulas que contemplen este tipo de estrategia. Cabe señalar que en el marco de movilidades académicas podemos identificarlas de dos tipos principalmente, el primero son todas aquellas becas otorgadas por parte del Gobierno ya sea federal o estatal, a través de instituciones como Secretaría de Educación Pùblica (SEP), DGESPE,etc., donde el apoyo que se recibe es integral, abarcando recurso económico desde el traslado, hospedaje, alimentación e incluso para gastos derivados de la estancia, en el marco de estas movilidades, las EN del estado han tenido acceso tanto para estudiantes como docentes, a países como Francia y Estados Unidos, dando la oportunidad a dos docentes de asistir a Vichy Francia y tres a Estados Unidos y a un total de 24 alumnos asignados entre los mismos países.

En el segundo tipo de movilidad encontramos las que han sido promovidas al interior de cada una de las EN del país, las cuales han sido programadas desde los proyectos estratégicos de cada una de ellas y realizando la gestoría en su totalidad por el personal de la institución, en este marco es donde se realiza esta investigación, en aquellas movilidades que no han sido promovidas por una entidad gubernamental sino por iniciativa de la escuela.

La ENEP desde el ciclo escolar 2012-2013 ha gestionado movilizaciones durante este ciclo escolar, se realizó por primera vez la movilización de tres estudiantes de octavo semestre, la cual se generó con apoyo de recurso federal para cubrir gastos de traslados, estancia y alimentación. Durante esa primer movilización se llevó a cabo la firma del Convenio Interinstitucional, conformado por dos escuelas normales del estado, la Benemérita Escuela Normal y la Escuela Normal de Educación Preescolar por parte de México y España, la Universidad de Murcia.

Dicho convenio está conformado por cláusulas que permitan fortalecer los procesos como práctica docente, investigación, estudios a distancia, etc. con la finalidad de establecer vínculos académicos y sociales en pro de la formación de nuestros estudiantes. Desde esa primera movilidad hasta la fecha han participado un total de nueve alumnas, las cuales durante un mes tienen la oportunidad de participar en eventos, actividades académicas y culturales, así como de estar en contacto directo con instituciones de práctica donde pudieron contrastar las principales diferencias entre los contextos y la forma en que la cultura impacta en el proceso de aprendizaje de los niños.

A partir de la reforma del 2012 y de la inclusión de la movilidad como estrategia de aprendizaje, la ENEP ha desarrollado dos proyectos de movilidad nacional y estatal, ambas llevadas a cabo durante el ciclo escolar 2014-2015, la nacional con la Escuela Normal de Aguascalientes y la estatal con la Escuela Normal Experimental de San Juan de Sabinas, donde cuatro alumnas de sexto semestre seleccionadas por su desempeño académico, realizaron prácticas académicas y

culturales además de ser evaluadas durante ese período por los docentes de esas escuelas normales.

Por otra parte la movilidad internacional que hemos tenido como IES dirigida a docentes ha sido encaminada solamente a la adquisición de una nueva lengua; en el caso de Vichy, Francia y en Washington, EUA; en el caso de la movilidad a Murcia; España, los docentes participantes han realizado actividades de gestión, como la estancia y el transporte de los estudiantes, conocer las instalaciones educativas en donde permanecerán los alumnos y establecer vínculos de comunicación con los docentes que fungen como tutores de los alumnos. En la movilidad nacional y/o estatal el caso ha sido similar, los docentes que han acudido solo han gestionado los trámites de estancia, alimentación y transporte.

Esto nos permite reflexionar que a pesar de haber tenido la oportunidad de estas experiencias no se ha dado un proceso sistemático de análisis de los resultados de dichas movilidades. Hasta el momento se cuenta con un extracto de la experiencia que las alumnas de sexto semestre redactaron en un informe, y las alumnas de octavo semestre en un capítulo de su trabajo de titulación, el cual comparten a través de un coloquio con sus compañeras de la institución.

Debido a que este es el único registro con el que contamos es difícil saber el impacto real que la función docente tiene en su proyección al momento de realizar dichas movilizaciones, identificar si cuenta con los saberes previos necesarios que le brindan el fundamento teórico y práctico para planear actividades exitosas de acuerdo al contexto donde se encuentran y si estas impactan en las competencias profesionales. Asimismo, es necesario analizar el papel del profesor que trabaja en los cursos de práctica docente, conocer la forma en que éste guia al alumno en sus jornadas de práctica, todo con la finalidad de mejorar el proceso de nuestra institución y al mismo tiempo la función docente en sí.

Es necesario reconocer que en este tipo de estrategias de aprendizaje, como son las movilidades académicas, no siempre se pueden obtener resultados que puedan contribuir a mejorar el proceso docente, en ocasiones podemos encontrarnos con que los participantes no reconocen su importancia académica, para ellos solamente representan la oportunidad de conocer un lugar diferente, sobre todo si la movilidad se da en otro país, lo que ocasiona que solamente se interesan por aspectos culturales y sociales dejando los académicos de lado, aunque sabemos que en este tipo de estrategias el conocer el contexto es de suma importancia, no podemos correr el riesgo de que solo se tome lo social y lo cultural, y no se profundice en los temas académicos.

OBJETIVO GENERAL

Identificar el impacto de las movilizaciones académicas a través de la práctica profesional de alumnos y docentes al enfrentarse a experiencias relacionadas con entornos cambiantes que trascienden los ámbitos locales, nacionales e internacionales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar elementos a considerar dentro del diseño de la planeación didáctica afines a los contextos donde se llevarán a cabo las movilidades.
- Reforzar los conocimientos en áreas afines a su formación en relación a la práctica profesional.
- Identificar y analizar los elementos del contexto social, político y educativo, así como los planes de estudio vigentes en los países, estados o regiones donde se da la movilidad.
- Diseñar, aplicar y contrastar instrumentos que le permitan recopilar y analizar la información generada de las metodologías de enseñanza, modalidades de trabajo, así como las características propias del programa de educación del contexto donde se realiza dicha movilidad y de su propia práctica docente.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el impacto que tienen las movilizaciones académicas en la mejora profesional del docente?

¿Cómo se favorece la práctica profesional de los alumnos con las experiencias de la movilidad académica?

Estas preguntas de investigación buscan la relación entre las siguientes variables: 1) la identificación de áreas de mejora en el desempeño docente y, 2) el diseño y la aplicación de actividades que fortalezcan la práctica profesional de los estudiantes en los diferentes contextos donde realicen su movilización .

MARCO TEÓRICO

La movilidad académica y específicamente, la movilidad estudiantil, es hoy una de las acciones estratégicas más impulsadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) que tienen un interés explícito por incrementar la calidad como formadoras de docentes. A su vez, la calidad de las EN, está asociada fuertemente, con el tema de la nacionalización e internacionalización estos como conceptos claves para poder explicar la razón de ser un programa de movilidad estudiantil.

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 (PE), define a la movilidad como una de las estrategias de apoyo para los estudiantes, “la búsqueda de mejorar la calidad del proceso de formación profesional mediante la generación de experiencias que los preparen para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad compleja como profesionales competentes y ciudadanos responsables” (SEP, 2012, p.30)

Dentro del marco de desarrollo de los procesos de globali-zación la movilidad académica se intensificó, a pesar de la existencia de programas y proyectos que

cuentan con varios años de funcionamiento. La estructuración de acuerdos comerciales específicos, el diseño e implementación de estrategias económicas internacionales, la puesta en marcha de procesos de integración regional y cooperación internacional, así como de nuevas formas de producción y movilización de la información y el conocimiento, son algunos de los factores que propiciaron el surgimiento de las llamadas sociedades de la información y el conocimiento.

Este último, como apunta Barbero (2002), circula en ellas con mayor libertad, puesto que se maneja como información, y la producción y legitimación de saberes no se limita a un círculo social determinado rígidamente, situación que deriva en la transformación de la sociedad y del espacio escolar en todos sus niveles.

Es importante reconocer que a nivel internacional existen países que contemplan un mayor impulso a las movilidades como: Francia, Estados Unidos, España, Alemania, Colombia, Canadá, Australia, República de Corea, Argentina y los Países Bajos. En cambio, los preferidos por los estudiantes mexicanos fueron España, Estados Unidos, Francia, Canadá, Alemania, Argentina, Italia, Chile, Australia y China. De los países mencionados anteriormente la ENEP ha tenido la oportunidad de establecer acuerdos de colaboración y movilidades con algunos de ellos como lo son: España, EUA, Francia, Canadá y próximamente Argentina.

De acuerdo con Orozco (2009) el objetivo de una movilidad académica es ampliar las perspectivas de la formación profesional mediante la exposición a contextos académicos y culturales diferentes, reconocemos que a través de este tipo de experiencias, tanto el alumno como el docente, tienen la oportunidad de incorporar nuevas estrategias exitosas en su propio desarrollo profesional, sin dejar de lado las diferencias interculturales para adecuarlas al contexto en donde se encuentre.

Como parte del análisis del impacto de las movilidades, es necesario mencionar las experiencias llevadas a cabo por otras universidades, con la finalidad de comparar posteriormente los resultados, de acuerdo con la experiencia llevada a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana sobre la movilidad estudiantil en Orozco (2009), se reconoce que ésta genera una serie de experiencias académicas y culturales para los que las llevan a cabo, sin embargo reconocen que aparte de estos dos componentes es importante que se enfrentan a desafíos como los de hacerse responsables de ellos mismos como individuos, el cuidado personal, de los recursos económicos con los que cuenta así como la necesidad de involucrarse no solamente con personas de las instituciones sino con aquellos que se encuentran fuera del círculo académico.

Basándonos en los conceptos anteriormente analizados podemos decir que en esta investigación se tomará el concepto de movilidad académica como el traslado a un contexto académico y cultural diferente en el cual se gestione y se promueva la profesionalización docente y la formación inicial del estudiante así como la capacidad de adaptación a contextos diversos.

Por otra parte el desempeño docente es el eje que moviliza el proceso de formación dentro del sistema educativo formal, “se entiende como el cumplimiento de funciones académicas: este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva”. (Díaz 2009, p.112). También menciona que la experiencia internacional valora al desempeño docente como las buenas prácticas de trabajo en el aula, la colaboración con el desarrollo institucional y la preocupación por la superación profesional.

Uno de los aspectos claves para una movilidad académica, son precisamente los recursos, conocimientos y competencias previas con las que el alumno cuenta, funciones en las que el desempeño de los docentes tiene un papel relevante, ya

que como responsables de la movilización de saberes, es necesario que comprenda la importancia de tomar en cuenta todos los aspectos que propician el aprendizaje, y aún más que el maestro promueva proyectos donde los alumnos los conjuguen para construir sus propios aprendizajes.

De acuerdo con Rizo (2005) el desempeño docente es el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los educandos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para favorecer las competencias profesionales y para la vida.

De esta forma podemos darnos cuenta que el desempeño docente no solamente abarca el aprendizaje de contenidos, sino la movilización de una serie de competencias para la vida, donde el estudiante pueda involucrar las habilidades personales, aprovechar las condiciones que el contexto le genera así como las facilidades que las autoridades o instituciones oficiales le brindan para lograr el desarrollo de sus competencias profesionales.

Partiendo del análisis anterior y retomando lo más significativo para esta investigación, partiremos de la definición de desempeño docente como la función reflexiva propiciada por el docente para que el estudiante analice la multiplicidad de acciones académicas, sociales y culturales del entorno en que se desempeñará profesionalmente.

Uno de los propósitos de la movilidad es que tanto las alumnas como los docentes se involucren en las prácticas profesionales en los contextos en donde participen, las alumnas con la finalidad de realizar prácticas en jardines de niños y los docentes para identificar las herramientas que se utilizan para asesorar y preparar a los estudiantes. Cuando hablamos de práctica hacemos referencia al

"conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar la realidad" (SEP, 2012, p.7)

La puesta en práctica de estas acciones y estrategias implementadas se concreta a los contextos específicos, los cuales brindan la posibilidad de lograr aprendizajes, donde tanto al docente como al alumno tienen la posibilidad de reconocer el sentido formativo que se da del contexto donde realiza la movilidad, tomándolo como un campo social de interacción en donde estén presentes los aspectos culturales, sociales, en donde se involucran creencias, lenguaje, valores, saberes que se tienen que tomar en cuenta para poder realizar una práctica profesional efectiva. Además de los programas y planes que las instancias educativas aplican en las instituciones de práctica.

Las prácticas profesionales nos brindarán insumos para la investigación sobre las experiencias que se obtienen a través de las movilidades ya que se pretende que la alumna y el docente realicen una reflexión y análisis de sus experiencias de la puesta en práctica de sus competencias profesionales en el contexto en que practique y pueda establecer una relación entre la realidad y la teoría adquirida en el transcurso de su formación inicial para demostrar la viabilidad de los enfoques, estrategias, diseños de intervención y las propuestas de evaluación de acuerdo a los contextos específicos en los que se maneja, así como las capacidades de conocer e involucrarse en los diferentes procesos que se manejan en el contexto donde realiza su práctica profesional.

Estas experiencias y conocimientos se trabajan en el Plan de Estudios 2012, desde el trayecto de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar, el cual lo define como "la integración de todos los trayectos formativos del plan de estudios para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional".

Dentro de dicho trayecto el Plan de Estudios 2012 contempla competencias genéricas y profesionales que los alumnos deben desarrollar para su vida laboral, competencias que le darán la posibilidad de identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. (SEP, 2012)

Desde este enfoque, la competencia genérica de acuerdo con el PE 2012 son las que expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, se analizará desde esta investigación la que dice “Actúa con sentido ético” debido a que contempla aspectos de diversidad cultural, participación en procesos sociales, asume principios y reglas establecidas por la sociedad, todas estas condiciones indispensables para que un docente o alumno se desempeñe favorablemente en otras instituciones y que participe de forma respetuosa y activa con sus costumbres y tradiciones. (SEP, 2012)

De las competencias profesionales, las cuales según el PE 2012 expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, se analizará la que dice “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”, es importante analizar esta competencia desde la investigación debido a que nuestros estudiantes son involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por las instituciones que los reciben en otras ciudades, estados o países, proceso que impacta directamente en la formación de nuestros futuros docentes. (SEP, 2012)

Esta investigación la clasificamos dentro del tipo cualitativo porque el propósito es dar respuesta a las preguntas de investigación, utilizando métodos de recolección de datos no estandarizados, en donde no se van a utilizar resultados numéricos, sino experiencias, reflexiones e interpretaciones de los participantes que nos ayuden a establecer una realidad de patrones de comportamiento en un contexto

o población determinada y para construir creencias propias sobre algún fenómeno o situación a estudiar.

Para poder llevar esta investigación utilizaremos la metodología etnográfica porque como dice (Woods, 1987) la etnografía educativa hace una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, ofrece un sitio de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en un contexto a partir de las perspectivas del profesorado, alumno, directivos y familia.

Este proceso de investigación etnográfica nos permitirá identificar los elementos a investigar, el grupo de estudio y el marco teórico que fundamenta nuestra investigación, así como retomar y diseñar las estrategias y tipos de registros que se utilizaran para recuperar la información necesaria y posteriormente llevarlos al campo de acción además de realizar un análisis intensivo de la información para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, permitiendo así la construcción y reformulación de las diferentes cuestiones que ayuden a orientar o reorientar la investigación.

Para realizar la investigación es importante que retomemos la observación y la descripción del contexto educativo, el cual debe de ser abierto y profundo, que pueda aportar datos valiosos de los diferentes escenarios educativos donde se realicen las movilizaciones académicas.

Se basa también en la metodología de la investigación narrativa biográfica que trata sobre el uso de informes personales y experiencias de vida la cual será un apoyo a la investigación en cuanto a los documentos utilizados para la recopilación y análisis de la información, utilizaremos la descripción narrativa obtenida por las alumnas egresadas de la ENEP que participaron en movilidades anteriores, entrevistas, registros documentales, que nos permitan completar y validar sus experiencias obtenidas a través de la movilización.

La investigación narrativa es utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativas tomando en cuenta tanto a docentes como alumnos. En cuanto a los docentes marca importancia de la narrativa de las historias de vida del profesorado y sobre los estudios del currículo en la enseñanza del mismo, para esto es importante el uso del diario o anecdotarios y otras técnicas narrativas y evocativas para documentar y estudiar desde un enfoque cualitativo los dilemas prácticos del profesorado.

Una de las técnicas que nos permitirá recabar las experiencias, reflexiones e interpretaciones de los participantes será el grupo focal el cual según (Aigneren 2002), tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia, toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación. Por lo que nos permitirá conjuntar sus experiencias para establecer similitudes y fundamentos que permitan dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y a su vez diseñar instrumentos de recolección de información aplicables en las siguientes movilidades con la finalidad de revisar y analizar nuevas propuestas de mejora a la implementación de nuestro PE 2012 que contribuyan a la profesionalización docente y al desarrollo de competencias de nuestros futuros egresados.

Además de llevar a cabo este grupo focal, también será importante utilizar documentos como diarios y anecdotarios, manifestaciones verbales obtenidas de entrevistas, declaraciones espontáneas, cuestionarios, documentos expresivos y registros iconográficos como: fotografías, películas y/o vídeos de las experiencias llevadas a cabo por alumnas egresadas o de séptimo y octavo semestre. Todo esto considerado como el análisis y contenido de textos.

Para llevar a cabo la investigación, debemos partir de la definición de nuestro universo, en esta ocasión está conformado por los alumnos que han acudido a las

movilidades ya sea estatal, nacional o internacional, impulsada por la institución a través de su proyecto estratégico. Los docentes no se tomarán en cuenta, debido a que no han participado en este tipo de proyectos.

Por lo tanto, los alumnos que han participado en movilidades internacionales desde el ciclo escolar 2012-2013 han sido ocho alumnas pertenecientes a octavo semestre realizado con la Universidad de Murcia, España, en el plano nacional solamente se ha llevado a cabo una movilidad con la Escuela Normal de Aguascalientes por un total de dos alumnas de sexto semestre y en el ámbito estatal también solo se ha realizado una con la Escuela Normal Experimental de San Juan de Sabinas, Coahuila con un total de dos alumnas .

De esta forma nuestro universo está conformado por doce alumnas que han participado en movilidades académicas, de las cuales tendremos que definir una muestra representativa, para lo que estableceremos criterios de selección entre los que podemos mencionar los siguientes:

- Haber participado en alguna movilidad.
- Tener un año de haber egresado de la institución o estar cursando actualmente la Licenciatura de Educación Preescolar.
- Haber realizado una reflexión de su experiencia donde describa de forma puntual y concisa las características de su práctica profesional en los diversos contextos.
- Análisis del contraste de las diferencias entre sus saberes previos y lo que aprendió de esa experiencia.
- Tener la disposición de participar en la investigación.

De acuerdo a las características antes mencionadas y después de revisar las reflexiones de las alumnas, podemos definir nuestra muestra con la participación de una alumna participante en la movilidad académica estatal, una alumna de la

movilidad nacional y dos alumnas que participaron en alguna de las movilidades internacionales. En total de las 12 alumnas que conforman nuestro universo tomaremos una muestra representativa de cuatro contemplando todas las instancias en donde se han realizado las movilidades académicas en la institución.

Como parte de nuestro diseño metodológico y para desarrollo de nuestra investigación llevaremos a cabo una serie de pasos y acciones que se pueden observan en el siguiente diagrama de flujo:

TEMA: La movilidad académica como herramienta de mejora para el desempeño docente y su impacto en el logro de las competencias profesionales de los estudiantes.

Preguntas de investigación: ¿Cuál es el impacto que tienen las movilizaciones académicas en la mejora profesional del docente ? ¿Cómo se favorece el logro de las competencias profesionales de los alumnos con las experiencias de la movilidad académica?

Objetivo General. Identificar el impacto de las movilizaciones académicas a través de la práctica profesional de alumnos y docentes al enfrentarse a experiencias relacionadas con entornos cambiantes que trascienden los ámbitos locales, nacionales e internacionales.

Objetivos específicos:

* Analizar elementos a considerar dentro del diseño de la planeación didáctica afines a los contextos donde se llevarán a cabo las movilidades
* Reforzar los conocimientos en áreas afines a su formación en relación a la práctica profesional.
* Identificar y analizar los elementos del contexto social, político y educativo, así como los planes de estudio vigentes en los países, estados o regiones donde se da la movilidad.
* Diseñar, aplicar y contrastar instrumentos que le permitan recopilar y analizar la información generada de las metodologías de enseñanza, modalidades de trabajo, así como las características propias del programa de educación del contexto donde se realiza dicha movilidad y de su propia práctica docente.

Población Universo
2 alumnas participantes en la movilidad estatal.
2 alumnas participantes en la movilidad nacional.
9 alumnas participantes en la movilidad internacional.

Criterios selección de la muestra
Muestra: 1 alumna estatal
1 Alumna nacional
2 alumnas Internacional

Instrumentos/Técnicas de recopilación de datos:
Focus Group, análisis de contenido de textos.

Análisis y discusión de resultados de la información recibida y recopilada.

Propuesta de diseño de instrumentos de observación a ser utilizados durante las siguientes movilidades académicas.

Aplicación de instrumentos durante las movilidades académicas

Revisión y análisis de los instrumentos contestados para dar respuesta a las hipótesis y preguntas de investigación.

Consideraciones finales

Hipótesis

¿Cuál es el impacto que tienen las movilizaciones académicas en la mejora profesional del docente y en el logro de las competencias profesionales de los alumnos?

- Propicia el reconocimiento de las competencias profesionales a través de la sistematización de instrumentos para la recopilación de las experiencias de la movilidad.
- Origina una motivación a docentes y estudiantes para un mejoramiento de su práctica a través del intercambio de experiencias personales y profesionales.
- Reconoce la movilidad como un medio de interacción cultural e intercultural y no como un mecanismo de mejora en el desarrollo de sus competencias profesionales.
- Identifica los beneficios al involucrarse en contextos diversos para generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Aigneren Miguel (2002) la técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Revista electrónica La Sociología en sus escenarios. Número 6 año 2002. Recuperado en:

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264

Fernández, Norberto (2010). «La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites». *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior,* vol. 15, n.º 2. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, pp. 9-43.

Martín-Barbero, Jesús (2002). «Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea». *Revista Electrónica Sinéctica,* n.º 21. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (iteso), pp. 59-66.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ocde) (2011). *Education at a Glance 2011: oecd Indicators.* oecd Publishing. Disponible en: http://dx.doi. org/10.1787/eag-2011-en, [consulta: julio de 2012].

Secretaría de Educación Pública (sep) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México: sep.

Secretaría de Educación Pública (sep) (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012* México: sep

Orozco Magdalena Fresá (2009) Revista de la educación superior versión impresa ISSN 0185-2760 Rev. educ. sup vol.38 no.151 México jul./sep. 2009. Reformas e innovaciones. Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumno. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300008

Eje temático: Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día.
Tema: La práctica docente como factor de cambio según la ubicación y contexto social del centro de trabajo

Autores:
LES. Jenny Soledad Cordero Figueroa
ISC. Isaac Osornio Pérez
Docentes de educación media superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro.
País: México

"Si tus acciones inspiran a otros a soñar más, aprender más, hacer más y convertirse en algo más, entonces eres un líder"

John Quincy Adams

Resumen

La finalidad de este proyecto se enfoca a describir las cualidades y satisfacciones obtenidas al trabajar en el proceso de enseñanza aprendizaje con alumnos de Educación Media Superior de un bachillerato tecnológico en un contexto rural, pues al modificar el centro de trabajo de los docentes colaboradores en ésta experiencia,

se ubican algunas diferencias atribuidas al medio que rodeo los contextos semiurbano y urbano pertenecientes a un mismo sistema educativo en éste caso Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro. Los autores plasman su experiencia al trabajar en los diferentes contextos, sobre el impacto en el desarrollo académico de los estudiantes, y del enriquecimiento

personal y profesional por parte del actor que funge como facilitador y mediador en situaciones de aprendizaje, que se asegura puede ser más amplio cuando se tiene la oportunidad de apreciar la formación integral del alumnado accesible, moldeable, humilde, innovador y con un sentido de pertenencia fomentado hacia la institución educativa y presente en el contexto escolar rural; así mismo la influencia de la práctica docente en su trayectoria laboral frente al grupo donde se han identificado semejanzas y diferencias que influyen en el aprovechamiento académico y proyecto de vida de cada uno de los estudiantes, quienes generalmente otorgan un significado a su proyecto de vida y a su formación académica según las características del medio donde crecen, aprenden, socializan, comparten y trascienden.

Antecedentes

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ), es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, creado con el propósito de ampliar la oferta educativa en el nivel de Educación Media superior del tipo bachillerato tecnológico. El carácter tecnológico de sus estudios, por un lado, persigue la formación de Técnicos que se incorporen al mercado de trabajo con las competencias requeridas para el fortalecimiento y desarrollo del sector productivo de la entidad; y por el otro, la posibilidad de inducir las preferencias vocacionales de los alumnos, con el propósito de elevar la proporción de estudiantes que ingresen a carreras universitarias en las áreas del conocimiento de ingeniería, tecnología, ciencias naturales y exactas, tan necesarias para el desarrollo de la planta industrial. El subsistema CECyTEQ cuenta actualmente con 12 planteles distribuidos a lo largo del estado.

CECyTE Querétaro

Práctica docente en diferentes contextos

La experiencia del presente documento se enfoca en mostrar el enriquecimiento de la práctica docente basado en el facilitador de situaciones de aprendizaje frente a grupo en distintos contextos sociales, que influyen en el desarrollo académico y personal de cada uno de los jóvenes con que se trabaja en su desarrollo escolar. Lo cierto es que se requiere comprender y explicar el contexto del trabajo docente para tratar de incidir en mejorarlo, ya que como afirma Rockwell (1987) cualquier propuesta para mejorar la calidad de la educación tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente.

Según la práctica y experiencia docente se han identificado discrepancias y similitudes en los tres contextos en los que se divide el proceso enseñanza aprendizaje del subsistema CECyTEQ, de manera generalizada los contextos se refieren a un contexto urbano, semiurbano y rural, los planteles del subsistema se clasifican por su contexto de la siguiente forma:

Contexto	Plantel	Zona	Clima

Urbanos (Aproximadamente 1300 alumnos) Turno matutino y vespertino	Corregidora Querétaro Menchaca Pedro Escobedo San Juan del Río	Zona céntricas,	Cálidos
Semiurbano Aproximadamente de 600 educandos. Turno matutino y vespertino	Huimilpan Montenegro La Esperanza Paso de Mata Tinaja de la Estancia	Municipios o comunidades a menos de 50 km de la ciudad	Frio Cálido
Rurales (Aproximadamente de 250 estudiantes) Turno matutino	Peñamiller Pinal de Amoles	Zona Serrana a las de 125 km de la ciudad	Peñamiller: Semidesértico Pinal de Amoles: Templado húmedo, semicálido húmedo, con lluvias las gran mayoría del año

Se han identificado algunas situaciones contextuales que permiten reconocer que, el trabajo colaborativo con docentes y alumnos puede ser más enriquecedor en una zona alejada de la ciudad que en una zona más cercana a la misma; esto se debe a que en el medio rural se vive con muy poco estrés debido a que comunidad es pequeña y existe una cercanía de casa al plantel, del plantel a el Ayuntamiento, entre los establecimientos, centros deportivos y a los medios de transporte; esto permite aprovechar de manera productiva el tiempo y se cuenta

con el necesario para realizar algunas actividades de esparcimiento y deporte; además la disposición de personal y alumnos es otra situación que permite el trabajo colaborativo.

Foto1: Panorámica de la Cabecera Municipal de Peñamiller

CECyTEQ PEÑAMILLER, uno de los 12 planteles del sistema de Colegios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, México, se ubica en la cabecera municipal del municipio de Peñamiller en el semidesierto Queretano que forma parte de la Sierra Madre Oriental de nuestro país, se encuentra a 127 km de la capital del Estado, su población es de 1100 habitantes, es el único plantel en la región que ofrece una formación bivalente (formación básica y profesional); la institución se caracteriza por su destacada participación en concursos estatales y nacionales de ciencias y desarrollo tecnológico, así como en encuentros deportivos y culturales; llegando a obtener año tras año al menos un premio dentro de los tres primeros lugares. El éxito se debe a la influencia de algunos factores: pocos alumnos por grupo, maestros de tiempo completo que viven en la comunidad, comprometidos con su quehacer y en continua formación; un liderazgo democrático, personal docente y administrativo que trabaja de forma colaborativa, comunicación continua con padres de familia, alumnos que

desarrollan proyectos colegiados semestre a semestre, desarrollo de habilidades socioemocionales y una continua motivación entre el alumnado; que representan factores que han permitido desarrollar así un tipo de cultura colaborativa en bien de la comunidad escolar. El tipo de cultura colaborativa según San Fabián (1992 citado por Gairín 2000) es aquél donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro educativo; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.

Foto 2: Vista del Plantel Peñamiller

El trabajo en el Plantel Peñamiller representa la experiencia más enriquecedora respecto a la formación profesional, ya que permite experimentar el trabajo colaborativo con el mejor equipo de trabajo (Docentes, administrativos, director y

jefes de área). El trabajo en equipo tiene siempre la convicción de realizar actividades orientadas al beneficio del desarrollo de la comunidad estudiantil, la cual siempre se mostró satisfecha, agradecida e identificada con su Institución educativa y con los miembros que la conforman.

Por lo anterior se puede identificar que la cultura organizacional influye de manera significativa en la presencia y éxito del trabajo colaborativo en todos los proyectos educativos, culturales, sociales, innovadores y de investigación en CECYTEQ Plantel Peñamiller. Gairín (2004) define la cultura organizacional como al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer.

Hoffman, Sabo y Bliss (1986 citado en Sandoval Caraveo, Magaña Medina y Surdez Pérez, 2013) explican el clima organizacional considerando el ambiente escolar como un conjunto de características internas que distingue una institución de otra y ejerce influencia en el comportamiento de sus miembros. El clima en la organización se percibe cuando comienza a despertar la motivación, la cual puede generar diversos efectos tales como satisfacción, incremento o disminución en el desempeño, productividad, permanencia o rotación (Abu-saad y Hendrix, 1995 citado en Sandoval Caraveo, Magaña Medina y Surdez Pérez, 2013) por parte de los integrantes del organigrama del centro de trabajo; lo cual aumenta el trabajo colaborativo no sólo por parte del equipo docente, sino también por parte del personal administrativo y de confianza que forma parte del gran equipo laboral de una institución.

Como parte de la preocupación por mejorar el clima laboral, el Plantel organiza con mayor frecuencia reuniones o actividades que permiten la convivencia y mejora de quienes forman parte del mismo. Algunas de las actividades que se implementaron son: Un taller de baloncesto, reuniones, comidas en lugares externos a la escuela (una milpa, una fonda o restaurante, casa de algún trabajador), taller de zumba en un horario en el que todos pudieran participar, organización de presentaciones culturales dirigidas a estudiantes (día del estudiante), madres de familia (Día de las madres), personal del mismo sistema (Evento cultural y deportivo CECyTEQ), pero de planteles distintos y público en general (pastorela navideña, posada, celebración de día de muertos, día de la alimentación, día del libro, día del abrazo CECyTEQ, aniversario de la revolución mexicana y día del maestro.

La organización escolar comprende una planificación, desarrollo, evaluación y asignación de recursos, así como una adecuada red de complementos entre diferentes agentes implicados, a pesar de que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje se debería de situar en el aula y en las estrategias, la efectividad de estos están en función de diferentes factores y condiciones de trabajo que influyen en el aprovechamiento escolar de los educandos y en la resolución de diferentes tipos de problemas a los que se enfrentan fuera del contexto escolar dando significado al aprendizaje derivado del trabajo colaborativo por parte de toda la comunidad escolar. Los ejes que influyen en la organización que han sido factores que contribuyen al éxito del plantel se describen a continuación:

CECYTEQ Peñamiller
Infraestructura
Alumnado pequeño
Motivación
Cuerpo docente comprometido
Sano ambiente laboral
Padres de familia cercanos
Liderazgo democrático
Comunicación
Trabajo en equipo
Proyecto colegiado
Desarrollo de habilidades socioemocionales
Calidad de vida de estudiantes y docentes
Academia multidisciplinar

- **Cuerpo académico**. - Los maestros son de tiempo completo (maestros que trabajan solo en un plantel en actividades escolares y extraescolares incluso fuera de horario escolar) y viven en la comunidad comprometidos con su quehacer y con una formación continua en el área de enseñanza impartida. Los docentes trabajan de forma colaborativa en academias multidisciplinares, que son grupos colegiados que tienen el objetivo de contribuir a la mejora académica, donde los docentes revisan temas de interés general, comparten y proponen soluciones académicas de sus estudiantes trabajando en la planificación y evaluación de los proyectos colegiados; se puede afirmar así lo descrito por Armengol (1999 citado por Gairín 2000): los profesores reflexionan, planifican, preparan y evalúan conjuntamente; además menciona que: el claustro decide el profesor más idóneo para asumir las diferentes tareas que se han de realizar y se asumen tranquilamente.

  Lo anterior se ve reflejado en el plantel ya que en cada proyecto uno de los docentes asume el liderazgo para guiar al resto de los docentes, tradicionalmente se toman en cuenta las habilidades con los que cuentan los docentes para asignarle una responsabilidad en las tareas cotidianas Proyectos en los que se ven involucrados son: proyecto institucional, sistema de gestión de calidad, proyecto Yo no abandono y copa valores existe la división de algunas tareas cuya coordinación recae en personas distintas que pueden pertenecer al equipo docente o administrativo según sus funciones y su desempeño, esto impacta directamente en el

aprovechamiento escolar de los estudiantes dentro y fuera del aula, pues se percibe el trabajo en equipo por parte de todo el personal que labora en la institución educativa. Los profesores interactúan frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula, a un nivel de detalle que hace este intercambio sea útil para la práctica Armengol (1999 citado por Gairín 2000).

Foto 3: Personal docente, personal académico y director en reunión con todos los alumnos del plantel a inicio de semestre.

- **Alumnado**: en el plantel solo existen seis grupos que asisten a clase en el turno matutino, en promedio cada grupo está compuesto por 38 alumnos, los grupos se dividen en tres grados (dos grupos de segundo semestre, dos de cuarto y dos de sexto), y a su vez se subdividen en dos carreras técnicas (Procesos de Gestión Administrativa y Soporte y Mantenimiento de

Equipo de Computo), CECYTEQ Peñamiller es el Plantel más pequeño (en cantidad de alumnos matriculado) del subsistema. Lo anterior permite que los estudiantes reciban una atención más personalizada dentro y fuera del horario escolar, lo que genera una mejora en los índices anuales de aprobación por materia, así como en los índices de eficiencia terminal.

- **Infraestructura**: Cada docente cuenta con un aula de trabajo equipado con cañón, bocinas, computadora, internet y material didáctico; se cuenta con una biblioteca, enfermería, un laboratorio de ciencias, un taller de TPGA, oficinas administrativas, taller de mantenimiento de equipo de cómputo, sala audiovisual, dos centros de cómputo (se utilizan como recurso didáctico para impartir clases de inglés, matemáticas, TIC, contabilidad y dibujo técnico), una amplia cafetería, cocina escolar y cancha techada; instalaciones que planteles semiurbanos con matrícula más grande no cuentan.

- **Liderazgo democrático**: La oportunidad de contar con un director que escucha y apoya a la comunidad escolar permite tomar acciones encaminadas a mejorar las áreas de oportunidad en bien de los estudiantes. La dirección promueve un plan de trabajo colectivo, las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan. La dirección actúa básicamente como coordinador, animador y gestor Armengol (1999 citado por Gairín 2000). También funciona como mediador y facilitador en la resolución de conflictos y toma de decisiones. Precisamente las

investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar 2013).

- **Personal docente y administrativo que trabaja de forma colaborativa,** Armengol (1999 citado por Gairín 2000) considera que enseñar es una tarea colectiva de participación y que la intervención activa y voluntaria de los miembros del equipo de trabajo por conseguir los objetivos fijados por el centro educativo propicia una interacción positiva asumida colectivamente a través del compromiso de sus miembros aumentando el sentido de comunidad y apoyo mutuo. La solidaridad y disposición por parte de cada uno de los empleados del CECyTEQ Plantel Peñamiller en la mayoría de las ocasiones demanda mayor tiempo de trabajo al asignado y en repetidas ocasiones implica la realización de actividades que no forman parte de las funciones específicas de su puesto, es decir a parte de sus funciones en su área laboral siempre colaboran en tareas con todo el equipo de trabajo por el bien y mejora en el rendimiento de la comunidad estudiantil, lo cual refleja en gran medida el amor y gusto por trabajar en favor de todos lo que integran el plantel.

Foto 4: Personal docente y administrativo reunido de la graduación 2016

Foto 5: Personal docente y administrativo antes de la presentación de la tradicional pastorela

- **Proyectos colegiados**: En el Plantel los estudiantes integrados en equipos desarrollan proyectos científicos y tecnológicos, mismos que desarrollan a lo largo de un semestre, guiados por un docente asesor experto en el área, no solo se trabaja sobre el prototipo o producto final, sino en la justificación del proyecto por medio de una tesina, permitiendo así contribuir en el desarrollo de las competencias genéricas y la transversalidad entre sus materias de componente

básico. Actualmente el sector productivo y las Instituciones de Educación Superior trabajan por proyectos productivos y multidisciplinares, es por ello que dichos proyectos cobran mayor importancia, ya que es un área a la que se enfrentan a su egreso. El intercambio adecuado entre las demandas externas y la realidad interna hace del centro una organización innovadora Armengol (1999 citado por Gairín 2000).

Uno de los proyectos más sobresalientes en el Plantel se refiere al trabajo de innovación e investigación: Nopicrunch.

Los estudiantes Dario, Lizbeth y René participaron en un Concurso Estatal de Ciencias e Ingenierías en 2015 siendo acreedores al primer lugar en la categoría de investigación, su proyecto: Nopicrunch, una botana de nopal con altos contenidos de nutrientes y su factibilidad se debe a su amplia posibilidad de producción en el municipio. El proyecto trascendió debido a los resultados de los análisis de propiedades y contenidos alimenticios realizados por los estudiantes en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y a la investigación respecto a la deshidratación y conservación de alimentos. Cabe mencionar que se esforzaron día a día para mejorar el sabor y presentación de su producto. Llegaron a participar en la ciudad de Durango en una feria nacional de Ciencias e ingenierías, donde tuvieron la oportunidad no solo de crear e investigar, sino de conocer otros proyectos innovadores, que jóvenes como ellos, pero bajo otros contextos y condiciones están desarrollando.

> Dario menciona: *Ha sido la mejor experiencia que ha tenido, -me ayudó a definir qué era lo que quería estudiar y ahora que me encuentro estudiando*

en la universidad no tengo problemas para justificar y desarrollar un proyecto-, actualmente se encuentra estudiando Gestión Empresarial en la Universidad Politécnica de Querétaro.

Foto 6: Estudiantes participantes en concurso estatal de ciencias e ingenierías.

"Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí."

Confucio.

Respecto a este y otro de los proyectos que han sobresalido se pueden consultar en:

http://www.conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/3134-concluye-primera-edicion-de-feria-de-ciencias-e-ingenierias-en-queretaro?fb_comment_id=916697835071946_917126651695731#f62c7f33698548

http://conacytprensa.mx/index.php/ciencia/salud/11328-estudiantes-desarrollan-cosmeticos-con-tuna-y-pitahaya

http://conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/14765-cecyteq-penamiller-semillero-talentos-cientificos

- **Desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE)**: El trabajar en un ambiente sano con estudiantes en la disposición de aprender es un factor importante que incide de forma positiva para trabajar las habilidades socioemocionales, en el sistema de CECYTEQ se cuenta con el programa ConstruyeT que es un programa del Gobierno Mexicano, diseñado e implementado a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo objetivo es fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior participantes Programa ConstruyeT (2017).

Cada vez que realiza una actividad donde se desarrollan estas habilidades se presenta una nueva oportunidad para integrar a los grupos y para conocer a los estudiantes, la actividad trascendía más allá ya que cada una de las HSE trabajadas por medio de cada dinámica tiene un impacto a corto, mediano y largo plazo en la vida de los estudiantes mejorando su calidad de vida y la forma de relacionarse con las demás. El aprendizaje socioemocional se refiere a la capacidad del joven para enfrentar de manera positiva y asertiva los distintos riesgos a los que se enfrenta por su edad, su contexto familiar, su condición

socioeconómica y las vicisitudes de la vida en general Programa ConstruyeT (2017). Gracias a la implementación de este programa y su seguimiento, se genera en los estudiantes un espíritu de motivación y competitividad, además de este programa se crearon otros proyectos que se articularon, es el caso de proyecto Copa Valores que tiene como finalidad motivar a la comunidad estudiantil.

Según Blumenfeld, Puro y Mergendoller (1992) citado en Woolfolk (2010) los docentes debemos considerar tres metas principales para que nuestros estudiantes estén motivados para aprender:

- Hacer que los estudiantes participen de manera productiva en el trabajo de la clase, captar su interés y crear un estado de motivación para aprender.
- Desarrollar en nuestros estudiantes interés individual duraderos para aprender, de manera que estén motivados para educarse a sí mismos a lo largo de su vida.
- Que nuestros estudiantes piensen con profundidad acerca de lo que estudian.

La copa valores es un proyecto que exige que todos los grupos participen de manera grupal mejorando el trabajo con valores como solidaridad, respeto, lealtad y justicia mediante la implementación de distintos tipos de actividades: deportivas, culturales, proyectos académicos, viajes escolares

y olimpiada de matemáticas. La calidad de la participación otorga a cada grupo cierto puntaje que se acumula a lo largo del ciclo escolar, al grupo con mayor puntaje se le premia como el mejor grupo, siendo acreedor a la copa valores de ese ciclo escolar, dentro de estas actividades se promueve también en desarrollo de las HSE. El desarrollo de las habilidades socioemocionales según la OCDE (2013) citado en Programa Construyet (2017):

- Contribuyen a fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Mejoran el desempeño académico.
- Permiten prevenir conductas de riesgo.
- Permiten reducir las desigualdades educativas.

Foto 7: Grupo de alumnos ganadores de la copa valores 2016

.

"El lenguaje de las emociones es en sí mismo y, sin duda, importante para el bienestar del género humano"

Charles Darwin

- **Clima laboral:** Cada una de las actividades y proyectos se encaminan además de mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes, a aumentar el sentido de pertenencia con el plantel y con su municipio, por ello el plantel tiene entre sus funciones propiciar el acervo cultural y el fortalecimiento de las relaciones políticas y sociales que puedan favorecer la formación de los educandos, es decir en la medida que el plantel propicie actividades que involucren a la comunidad, a los padres de familia, a las autoridades o a las escuelas proveedoras de estudiantes de nuevo ingreso (secundarias en cualquiera de sus modalidades), se logrará incrementar las condiciones de trabajo, el respeto a las costumbres y tradiciones como parte de su formación y crecimiento. Además, se podrán fortalecer los valores que surgen desde la educación en el hogar. La identificación y sentido de pertenencia con las costumbres y tradiciones permiten la participación comunitaria de los pobladores que forman parte del entorno social del educando, lo cual se ve reflejado en su trabajo con valores cívicos y éticos, que favorecen la socialización de conocimientos dentro del aula y la mejora del trabajo colaborativo con sus compañeros de grupo.

  La participación activa de las autoridades educativas y del Honorable ayuntamiento en las actividades extraescolares (ceremonias cívicas, concursos

académicos, así como actividades culturales y deportivas) propicia una relación de apoyo mutuo entre instituciones, que favorecen la mejora en las infraestructura del colegio, la aceptación positiva y respeto por parte de la comunidad que participa en cada evento, la identificación de cada persona que forma parte del equipo de trabajo de la institución, la lealtad de cada estudiante y sus padres de familia con el plantel, generando amor hacia su institución formadora. Por lo anterior cada integrante del equipo de trabajo puede identificar al CECYTEQ Plantel Peñamiller no solo como su lugar de trabajo sino como la institución que forma parte de su vida y día a día le da la oportunidad de crecer y mejorar su formación profesional en un ambiente de trabajo cálido y solidario donde la labor docente aún se considera parte esencial y respetable ante la comunidad que se forma entre todos los habitantes del municipio. Existe una amplia literatura que demuestra, por una parte, la influencia de las condiciones de trabajo y la salud en el rendimiento laboral y, por otra, la existencia de procesos saludables o peligrosos en el trabajo que pueden beneficiar o afectar a los trabajadores (Condiciones de trabajo y salud docente, 2005).

- **Calidad de vida de estudiantes y docentes**: La mayoría de las familias de una zona rural están integradas por papá, mamá e hijos lo cual favorece el trabajo con las Habilidades Sociemocionales desde la escuela, propicia una mayor participación de los padres de familia en el contexto escolar mientras que en la zona urbana existe un gran número de familias disfuncionales que impactan en la escala de valores de cada uno de los estudiantes y en su calidad de educación inicial que comienza en el hogar. Lo anterior se puede ver reflejado en la

participación de los tutores de los alumnos en faenas, reuniones, citas escolares, asistencia a festejos y los resultados favorables que siempre refleja el CECYTEQ Plantel Peñamiller en las encuestas de satisfacción de padres de familia. Otro factor importante que favorece la labor docente en el medio rural es que los maestros viven en un ambiente sano, no hay prisas por llegar al plantel por el tráfico matutino, los servicios básicos con los que se cuenta están cercanos, los compañeros y pobladores son muy solidarios.

Es importante mencionar que en el Plantel Peñamiller a pesar de las carencias que se pueden suscitar por las propias características del entorno se realizan actividades para obtener recursos tales como: rifas, ventas colectivas, colectas voluntarias, gestión con autoridades y pequeñas y medianas empresas, apoyo de padres de familia.

Conclusión:

Se tiene la certeza de que, en la labor docente en un contexto social alejados de la zona urbana, propicia áreas de mejora en la labor educativa que puede enriquecer el desarrollo personal y profesional de cualquier persona que trabaje frente a grupo por lo cual se exhorta a los profesores a aprovechar la oportunidad de laborar en una escuela rural cuando se les presente la oportunidad; con la garantía de que la experiencia mencionada les brindará grandes experiencias y satisfacciones.

Se sabe que el gusto por la labor docente siempre tiene la posibilidad de aumentar y generar la motivación de actualizarse, prepararse, mantener vivo el interés por

conocer el contexto y lo que motiva a los alumnos, sin embargo al tener el antecedente del trabajo en colegios o planteles ubicados en distintos contextos se debe reconocer que pareciera que cuando la distancia de una escuela a la ciudad es más corta, existen mayores posibilidades de trabajar con estudiantes que en su mayoría valoran en menor medida la labor docente o incluso con algunos estudiantes que confunden el trabajo de un servidor con un sirviente lo que demerita el trabajo que cualquier funcionario pueda realizar en favor de la comunidad estudiantil.

Referencias:

- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, pp.15-60. [Fecha de consulta: 26/03/2017].
- Condiciones de trabajo y salud docente. (2005) (1st ed.). Chile. Retrieved from http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/unesco_condiciones_trabajo_salud_doc
- Gairín Sallán, J. (2004). La organización escolar. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden1. 1st ed. [ebook] Barcelona. Available at: http://educar.uab.cat/article/view/v27-gairin-3/222. [Accessed 3 Apr. 2017].
- Programa ConstruyeT. (2017). Retrieved from http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf
- Rockwell, E. (1987). Desde la perspectiva del trabajo docente. México: Cinvestav.

- Sandoval Caraveo, M., Magaña Medina, D. and Surdez Pérez, E. (2013). CLIMA ORGANIZACIONAL EN PROFESORES INVESTIGADORES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 1st ed. [ebook] Costa Rica: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Available at: http://www.redalyc.org/html/447/44729878017/ [Accessed 3 Apr. 2017].
- Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa (1st ed.). México: Prentice-Hall.

Gracias a toda la comunidad estudiantil y al mejor equipo de trabajo pudimos disfrutar una etapa profesional diferente y enriquecedora que hace que permanezca presenta la esperanza de mejorar nuestro trabajo y generar un impacto positivo en la vida de nuestros educandos.

“La única forma de hacer un gran trabajo, es amar lo que haces.”

Steve Jobs

Gracias: Alfonso Ángel Valerio Salgado, Alma Delia Reséndiz Vega, Ángel Mario Bacilio Gutiérrez, Ángel Martínez Landaverde, Armando Vidrios Montes, Cristian Iván Linares Ramos, Cesar Ruiz Carrillo, Elia Mercedes Mejía Prado, Erik Díaz Olvera, Esther Galván Rodríguez, Fernando Guillén Guillén, Florina Sánchez Guillén, Iliana Caballero Bello, Ismael Reséndiz García, Jesus Flores Rangel, Leonel Trejo Díaz, Luis Antonio Fabián Aguilar, María Guadalupe Sarazúa Trejo, Maricela García Corona, Miguel Enrique Hidalgo Tovar, Miguel Jiménez Jiménez,

Octavio Balderas Cruz, Paciano Hernández, Virginia Castillo Irineo, Yolanda Aguilar Uribe.

Existe un México grande

Un México para soñar y crear.

Un México para innovar.

Un México para lograr

lo inesperado, romper

esquemas y trascender.

Un México para pensar

diferente y cambiar ideologías.

Existe un México grande

para los que quieren ver

un Gran México.

Café Punta del Cielo

ANEXO FOTOGRAFICO

Convivio
1 - A

CECYTEO

85 Plantel Peñamiller

40. RABURTH
50. VEMALIF

MAMÁ
MAMÁ
MAMÁ

FELIZ
DIA
DEL
ESTUDIANTE
CECYTE

¡¡¡ FELIZ DIA
ESTUDIANTE !!!

CIRCO
ECYTEQ
LAS

COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTIFI
DEL ESTADO DE QU
PLANTEL PE

Arco Techo
Por el techado
Aldo

COLEGIO DE ESTUDIOS CIENTIFI
DEL ESTADO DE QU
PLANTEL PE

LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR COMO SISTEMA DE GESTIÓN EN LAS EEB EN MÉXICO

Eje Temático: Calidad y Curriculum

Autores:

José Luis Domínguez Aguirre

dominguez.graduados@gmail.com

Hilda Alicia Guzmán Elizondo

hilda.guzmán@enmfm.edu.mx

Edith Arévalo Vázquez

edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Xochitl Ivette Cuéllar Elizondo

xochitl.cuellar@enmfm.edu.mx

Resumen:

En México a través de la Secretaría de Educación Pública se han emitido orientaciones con la finalidad de mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la población escolar de educación básica (EEB). Entre las propuestas implementadas se encuentra la denominada *Ruta de mejora escolar* como sistema de gestión que comprende procesos como la planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas; así como su introducción como parte de los cursos de las licenciaturas en educación plan 2012[1]. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo fundamental obtener la percepción que tienen los directivos y docentes sobre la puesta en marcha de dicha propuesta. Los participantes fueron 24 directivos y 24 docentes frente a grupo, que laboran en dos zonas escolares de educación secundaria en el estado de Nuevo León, México.

La metodología de esta investigación está basada en enfoque cuantitativo, ya que se usó la recolección de la información a través de encuestas para probar la tesis con base en una medición numérica y análisis estadístico. Los resultados obtenidos muestran que los directivos (91.33%) tienen mejor definidos los indicadores que debe contener cada etapa del proceso de la *Ruta de mejora escolar*, que los docentes (82.59%) frente a grupo. A modo de conclusión, se puede considerar un *proyecto de innovación* donde se empate la percepción que tiene el directivo y docente con la realidad exigida en la ruta de mejora escolar.

Palabras clave: administración, gestión, mejora escolar

[1] Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita, Monterrey, Nuevo León, México. Correo Electrónico info@enmfm.edu.mx

Introducción

A través de las diferentes reformas educativas en México se ha buscado fortalecer el papel de la escuela en la sociedad, trayendo consigo una pluralidad de concepciones presentes en el ámbito educativo, que pueden conducir al éxito o fracaso del modelo que se quiere implementar, ya que se debe especificar cuál es el papel de las autoridades educativas (gobierno, supervisores escolares, directivos), de los docentes, de los padres de familia y de la sociedad en general, en el proyecto educativo. Por lo anterior, es imperativo compartir entre los involucrados en el proceso, qué tipo de planeación educativa debe establecerse en el centro escolar.

La planeación educativa en la actualidad presenta un enorme desafío para conceptualizar este referente, ya que su postulación en un centro escolar promueve la reflexión entre los agentes involucrados; las Instituciones de Formación de Docentes han incluido en sus programas para la formación inicial cursos referidos a la planeación y la gestión educativa, para desarrollar competencias en los futuros docentes que les permitan intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Ahora bien, determinar la viabilidad de la planeación en los centros escolares depende en gran medida de la relación de teorías con modelos presentes en el quehacer educativo, de principios y objetivos que se persiguen, y de la clarificación del papel que realiza la escuela en la sociedad actual.

Para mejorar los servicios que ofrece la escuela, se debe llegar a construir una nueva gestión escolar, entendiéndose ésta como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprenden los agentes educativos para promover y posibilitar la obtención de la calidad educativa. Debido a lo anterior, el gobierno mexicano a través del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) diagnostica que debe existir un cambio hacia la calidad educativa y asienta en su contenido el establecimiento de metas, estrategias y líneas de acción dirigidas a transformar la planificación educativa.

El PND establece, entre una de sus cinco metas principales "Un México con Educación de Calidad", que garantice el desarrollo de todos los mexicanos y que busque incrementar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas a través del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), documento sustentado normativamente por el Artículo 3º. Constitucional y en el Acuerdo No. 717 (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 07/03/2014).

Asimismo, la experiencia generada en materia educativa, en los últimos años, ha señalado la necesidad de redefinir la gestión y planeación educativa (Ander-Egg: 1996), con el fin de propiciar una *Ruta de mejora* que implique actividades y tareas de los actores educativos en el centro escolar; por ello, en la actualidad se han presentado propuestas relacionadas a estos temas, con el firme propósito de establecer las metas de la escuela, su misión, su visión y los valores ciudadanos en un Plan Estratégico de Transformación Escolar y en un Programa Anual de Trabajo.

De acuerdo a la SEP (2014) la ruta de mejora es:

> … un sistema de gestión escolar que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que del

> colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de la escuela. La ruta de mejora escolar comprende los siguientes procesos: la planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (p.10).

La Secretaría de Educación Pública (2014) ha emitido guías de trabajo tituladas *"Rutas de mejora escolar, una decisión colectiva para el aprendizaje"* en cada uno de los niveles que conforman la Educación Básica en nuestro país, con el fin de que sirvan de guía a las acciones implementadas en el ciclo escolar 2014-2015. En cada una de ellas se mencionan los objetivos y estrategias para la obtención de resultados que mejora la calidad educativa que se oferta, así mismo expresan de manera escrita las responsabilidades que se adquieren a través del trabajo colectivo, en la toma de decisiones y acuerdos consensuados.

Metodología de la investigación

La forma de trabajar los datos fue desde un *enfoque o paradigma* cuantitativo donde se utilizó la recolección de la información para probar las hipótesis con base en una medición numérica y análisis estadístico por medio de datos representativos, confiables y válidos.

La finalidad de esta propuesta es aportar información al maestro para que guíe la toma de decisiones en el proceso educativo, además de resolver problemas cotidianos y mejorar su práctica docente, por tanto se puede decir, que la *metodología* de esta investigación encuadra en el diseño cuantitativo no experimental, concretamente de tipo descriptivo, ya que se pretende analizar la estructura y características del fenómeno estudiado, así mismo de corte etnográfico, ya que se pretende observar al participante en su contexto.

La población a quien va dirigida esta investigación son las autoridades educativas que integran las distintas zonas escolares en el Estado de Nuevo León, México. Como es complicado medir a la población en su totalidad, para los fines de esta propuesta y para dar continuidad al proceso de investigación, se designó una *muestra no probabilística* (Hernández Sampieri et al, 2010; McMillan J. 2005; Buendía Eisman et al, 1998) para la implementación de este proyecto. Para la operatividad de esta investigación se focalizaron dos zonas ubicadas en el municipio de Escobedo, correspondiente al nivel de Escuelas Secundarias Técnicas del Sistema Federal (véase tabla 1 y 2):

Nombre de la Escuela	Turno	Domicilio				Director (a)
		Calle	No.	Colonia	Municipio	
Sec. Téc. No. 69 "Juan Guzmán Cabello"	M - V	Santa Úrsula	S/N	Santa Martha	Escobedo, N.L.	Profr. Aurelio Chavacano Rendón
Sec. Téc. No. 79 "Jesús M. Montemayor"	M - V	Unidad Sindical	S/N	La Unidad	Escobedo, N.L.	Profr. Ancelmo López Rodríguez
Sec. Téc. No. 94 "Santos Degollado"	M - V	24 de Septiembre	S/N	Pedregal de Escobedo	Escobedo N.L.	Profr. Jorge A. Moreno Rodríguez

Tabla 1. Zona Escolar No. 19. Fuente: Supervisión Escolar No. 19, Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de Nuevo León. Ciclo Escolar 2014-2015.

❖ Zona Escolar No. 27.

Nombre de la Escuela	Turno	Domicilio				Director (a)
		Calle	No.	Colonia	Municipio	
Sec. Téc. No. 37 “Miguel de Cervantes Saavedra”	M - V	Paseo de la Rivera	S/N	Infonavit Monte Real	Escobedo, N.L.	Profr. Guadalupe Quintanilla Salinas
Sec. Téc. No. 74 “Carlos Tijerina Torres”	M - V	Cristóbal Colón	S/N	Quinto Centenario	Escobedo, N.L.	Profr. Raymundo Flores Cortés
Sec. Téc. No. 101 “Jesús García García”	M - V	Platino	S/N	Pedregal de Escobedo	Escobedo N.L.	Profra. Marilú Garza González

Tabla 2. Zona Escolar No. 27. Fuente: Supervisión Escolar No. 27, Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de Nuevo León. Ciclo Escolar 2014-2015.

De acuerdo al *Formato Escolar 911* que contiene los datos estadísticos de la plantilla de personal que integran las zonas escolares participantes, se obtuvo la siguiente información para la aplicación de los instrumentos:

Unidad Regional No. 13 Zona Escolar No. 19				
Supervisor Escolar	Directores	Subdirectores	Coordinador Académico	Docentes
1	3	4	4	12

Tabla 3. Plantilla del personal. Fuente: Supervisión Escolar No. 19 del Subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de Nuevo León. *Ciclo Escolar 2014-2015*.

Unidad Regional No. 13 Zona Escolar No. 27				
Supervisor Escolar	Directores	Subdirectores	Coordinador Académico	Docentes
1	3	4	4	12

Tabla 4. Plantilla del personal. Fuente: Supervisión Escolar No. 27 del Subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas en el Estado de Nuevo León. *Ciclo Escolar 2014-2015*.

El análisis cuantitativo de esta investigación implicó organizar los datos obtenidos, transcribirlos y codificarlos. La recolección de los datos se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos que proporcionaron información y conocimiento del contexto escolar donde se desarrolló dicha investigación. Para determinar los elementos presentes en el enfoque de la administración en las escuelas participantes, se elaboró un primer instrumento que contiene las características básicas de las siguientes teorías:

- Teoría clásica de la administración (6 ítems)
- La administración por objetivos (6 ítems), y
- El modelo burocrático de la administración (6 ítems)

El segundo instrumento que se utilizó contenía algunos de los elementos presentes en la *Ruta de Mejora Escolar* (SEP, 2014), propuesta por las autoridades educativas del gobierno actual.

En este instrumento de recolección de datos se establecieron ítems relacionados con cada una de las etapas del proceso de dicha ruta:

- Planeación: 10 ítems cuya intención es tener un diagnóstico de la realidad educativa que permita identificar necesidades educativas, con el fin de establecer estrategias de acción para lograr metas y objetivos.
- Implementación: 7 ítems cuyo propósito es reconocer las tareas y acciones puestas en práctica para cumplir los objetivos o metas.
- Seguimiento: 5 ítems que permiten verificar periódicamente el cumplimientos de los acuerdos establecidos.
- Evaluación: 4 ítems cuyo fin es el registro y recopilación de datos de información que permitan tomar decisiones que mejoren la actividad educativa.
- Rendición de cuentas: 4 ítems que permiten conocer si el centro educativo informa a la comunidad escolar los resultados obtenidos.

Determinados los elementos representativos de las teorías de la administración anteriores mencionadas y de las diferentes etapas del proceso de la Ruta de Mejora Escolar, se procedió a la aplicación del instrumento piloto para validar su confiabilidad. Los instrumentos elaborados se puntuaron utilizando una escala tipo Likert. Dichos instrumentos para su pilotaje se aplicaron a 12 autoridades educativas de diferentes zonas escolares de escuelas secundarias técnicas del área metropolitana de la ciudad de Monterrey N.L, así como a 12 docentes frente a grupo. Para elevar el grado de fiabilidad de los instrumentos-piloto, se procedió a que el software estadístico utilizado determinara qué elemento afectaba la constitución del mismo, de tal manera que el análisis especificó algunos ítems que afectaban la confiabilidad, procediendo a eliminar los siguientes cuestionamientos:

Instrumento 1. Administración Escolar

2.6. Se presenta una continua evaluación, revisión y reelaboración de los objetivos propuestos.

Instrumento 2. Ruta de Mejora Escolar

1.9. En reuniones de Consejo Técnico se definen las acciones que se llevarán a cabo para atender las necesidades educativas.
1.10. Se señala con claridad quien o quienes son los responsables de llevar a cabo las acciones propuestas por el colectivo escolar.
2.7. Los directivos realizan visitas áulicas con el fin de observar que las acciones planeadas por los docentes se cumplan.
4.3. La escuela da a conocer a la comunidad escolar el nivel de aprendizaje y de comportamiento de los alumnos.
5.3. El Consejo Técnico Escolar realiza un balance de los resultados obtenidos de las acciones que acordaron en la planeación anual.

Una vez eliminados los ítems anteriores se elevó el grado de fiabilidad alfa de Cronbach del instrumento *Administración Escolar a .820* y el instrumento *Ruta de Mejora Escolar a .835*, procediendo a su aplicación definitiva.

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento, se solicitó permiso a los Supervisores Escolares de las zonas educativas participantes, dejando por escrito dicha solicitud. Se llegó a un común acuerdo que la fecha más idónea fuera antes de la Junta de Consejo Técnico Escolar que se celebraría el último viernes del mes de noviembre de 2015.

La aplicación del instrumento a la muestra de la población asignada se realizó en dos etapas: la primera consistió en la aplicación de la encuesta a las autoridades

educativas de ambas zonas escolares el día 25 de noviembre del año en curso, y la segunda etapa de aplicación a los docentes participantes se realizó del 1 al 5 de diciembre.

Los participantes de esta investigación han sido 24 autoridades educativas (14 mujeres y 10 hombres) integrantes de la Zona Escolar No. 19 y 27 de la Región No. 13, en el Estado de Nuevo León, así como a 24 docentes (15 mujeres y 9 hombres) de las mismas zonas escolares.

El proceso para la recogida de información fue el siguiente: en la primera etapa la aplicación de la encuesta se llevó a cabo de manera simultánea en ambas zonas escolares debido a que de forma oficial y por fecha emitida por la SEP se programó juntas de directivos en todas las zonas escolares del Estado de Nuevo León, motivo por el cual se acudió con las autoridades directivas participantes y se les explicó la finalidad de la investigación. El tiempo estimado para la cumplimentación de los cuestionarios fue de 30 minutos aproximadamente. Una vez finalizada la aplicación del instrumento se agradeció su participación y se acudió nuevamente ante el Supervisor Escolar de la Zona Educativa y se le garantizó el anonimato, la privacidad y confiabilidad de los directivos depositada en esta investigación evaluativa.

La segunda etapa de aplicación se llevó a cabo en cada una de las escuelas secundarias (6 en total) integrantes de las zonas escolares y se seleccionó al azar la designación de docentes frente a grupo que participarían en esta investigación educativa. Se les dio las mismas indicaciones anteriores para la aplicación de los cuestionarios y se les agradeció su participación.

Resultados

El análisis de los datos que se recabaron durante esta investigación fueron procesados mediante la utilización de software estadístico: el SPSS 21.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). El software *SPSS 21.0* se utilizó para describir y generalizar los datos cuantitativos que se obtuvieron a través de las encuestas y cuestionarios que se aplicaron en el desarrollo de esta investigación. Para una primera interpretación de los datos obtenidos, se utilizaron las tablas de tendencia central mediante el software antes mencionado.

En la siguiente tabla 5, se muestran los años de experiencia docente de los directivos, donde se destaca que participaron 11 autoridades escolares de las zonas educativas con más de 30 años de servicio profesional.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 6 y 10 años	2	8.3	8.3	8.3
	Entre 11 y 15 años	1	4.2	4.2	12.5
	Entre 16 y 20 años	4	16.7	16.7	29.2
	Entre 21 y 25 años	3	12.5	12.5	41.7
	Entre 26 y 30 años	3	12.5	12.5	54.2
	Más de 30 años	11	45.8	45.8	100.0
	Total	24	100.0	100.0	

Tabla 5. Años de experiencia docente de las autoridades escolares de las zonas participantes.

Es importante destacar que para tener una visión general en la elaboración, implementación y evaluación de la ruta de mejora escolar, es necesario conocer la percepción que tienen las partes involucradas en este proceso, tanto de directivos escolares, como de los maestros que integran estos centros educativos. Por lo anterior también se aplicó este mismo instrumento a docentes frente a grupo con el fin de contrastar las respuestas obtenidas.

Los docentes frente a grupo participantes en esta investigación educativa fueron 9 hombres y 15 mujeres. En la tabla 6 se incluyen los años de experiencia docente; se ubican entre 6 y 10 años, como lo demuestra la tabla 6.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	1	4.2	4.2	4.2
	Entre 1 y 5 años	5	20.8	20.8	25.0
	Entre 6 y 10 años	7	29.2	29.2	54.2
	Entre 11 y 15 años	5	20.8	20.8	75.0
	Entre 16 y 20 años	4	16.7	16.7	91.7
	Entre 21 y 25 años	2	8.3	8.3	100.0
	Total	24	100.0	100.0	

Tabla 6. Años de experiencia de los docentes frente a grupo (participantes)

El primer objetivo de la investigación fue determinar a través de la aplicación de la primera encuesta los elementos presentes de las teorías generales de la administración, en especial, los componentes característicos de la teoría clásica, de la teoría por objetivos y la teoría burocrática. Con los resultados obtenidos se puede afirmar que tanto en los directivos como los docentes participantes prevalecen los elementos de la teoría por objetivos, cuya aceptación de los aspectos presentes en la administración escolar predomina con un 80.85% en los directivos y un 75.89% en los docentes.

Estos resultados coinciden con los elementos establecidos en el Plan Estratégico de Transformación Escolar y el Programa Anual de Trabajo (PEC: 2014), que se utilizan en el plan educativo propuesto por las autoridades actuales, por tal motivo se considera necesario establecer la relación de términos que contiene esta declaración oficial con los diversos elementos que conforman las teorías de administración (véase tabla 7) y que sustentan el Modelo de Gestión Educativa Estratégica que apoya la mejora de la calidad educativa de los centros escolares en nuestro país.

Indicador establecido en el PETE y/o PAT del Programa Escuelas de Calidad 2014. (PND-2013-2018)	**Teorías de administración con la que se relaciona el indicador propuesto en el PETE y/o PAT**
Liderazgo	Teoría de las Relaciones Humanas
Trabajo en equipo	Teoría de las Relaciones Humanas
Participación de actores	Teoría Burocrática Teoría Clásica

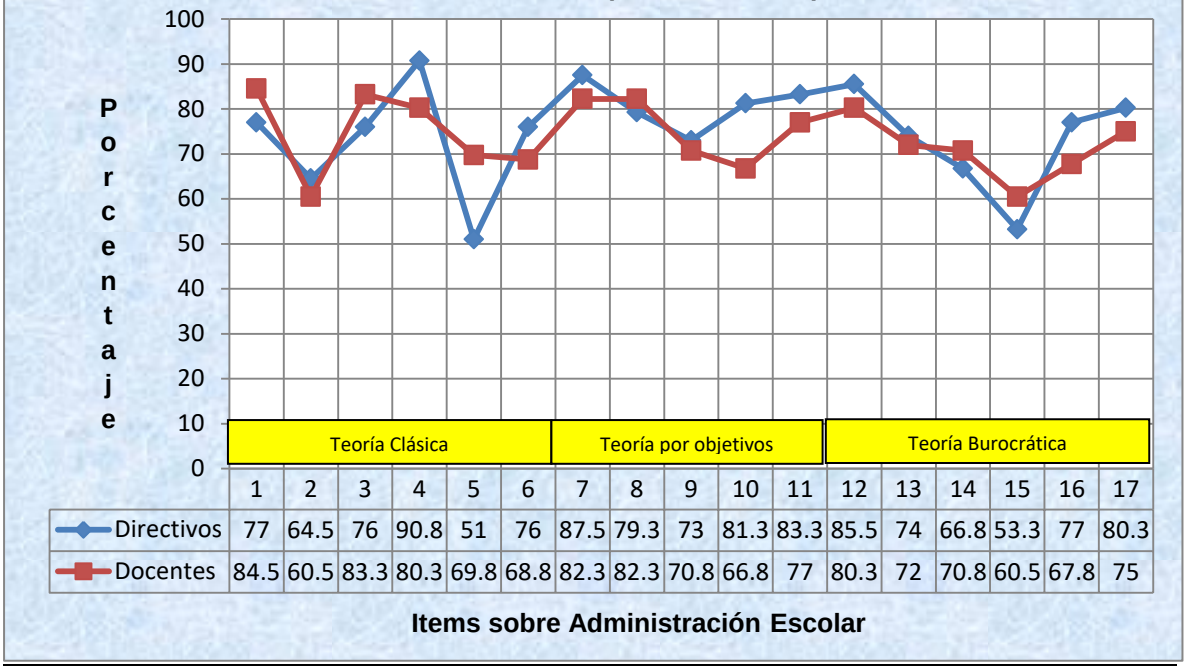
Situación actual de la escuela	Teoría de Administración por Objetivos
Misión, Visión	Administración Sistemática (Ackoff)
Necesidades educativas	Teoría de Administración por Objetivos
Objetivos, estrategias y metas	Administración Sistemática (Ackoff) Teoría Neoclásica Teoría de Administración por Objetivos
Períodos y plazos para su realización	Teoría de administración por Objetivos
Responsables y recursos	Teoría de Administración por Objetivos
Acción y autoevaluación	Teoría Neoclásica

Tabla 7. Relación de elementos de PETE y PAC con diversas teorías de administración (JLDA).

Sin embargo, cabe hacer mención que encontramos elementos de la administración escolar que indican poner más atención, ya que la información obtenida presenta resultados muy por debajo de los niveles que se pretenden lograr. Así mismo, se pueden extraer algunas conclusiones de las características de la teoría clásica y de la teoría burocrática (ver tabla 8) que están presentes en la administración escolar. Por ejemplo, de los elementos presentes de la teoría clásica se puede afirmar que, tanto los docentes (69.8%) como los directivos escolares (51%) manifiestan estar de acuerdo que *"no existe una justa remuneración de acuerdo con la función que desempeñan"* (ver ítem 5); el 64.5% de los directivos y el 60.5 de los docentes (ver ítem 2) expresan que *"la toma de decisión final la realiza únicamente el director de la escuela";* así como el 76% de los directivos encuestados y el 83.3% de los docentes (ver ítem 3) establecen que *"cada empleado educativo obedece las órdenes de su inmediato superior".*

De las características de la teoría burocrática presente en la administración escolar los encuestados expresan que: el 53.3% de los directivos (ver ítem 15) manifiestan estar de acuerdo en que *"la administración de la escuela se realiza sin considerar a las personas como tales, sino como ocupantes de cargos y funciones"* en contraparte el 40 % de los docentes refieren estar totalmente en desacuerdo con dicha aseveración; el 85.5 % de los directivos y el 80.3 % de los docentes (ver ítem 12) indican que "en la escuela cada cargo debe estar bajo el control y la supervisión de un puesto superior".

Tabla 8. Porcentaje de aceptación sobre indicadores de las teorías de administración presentes en la planeación educativa.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Directivos	77	64.5	76	90.8	51	76	87.5	79.3	73	81.3	83.3	85.5	74	66.8	53.3	77	80.3
Docentes	84.5	60.5	83.3	80.3	69.8	68.8	82.3	82.3	70.8	66.8	77	80.3	72	70.8	60.5	67.8	75

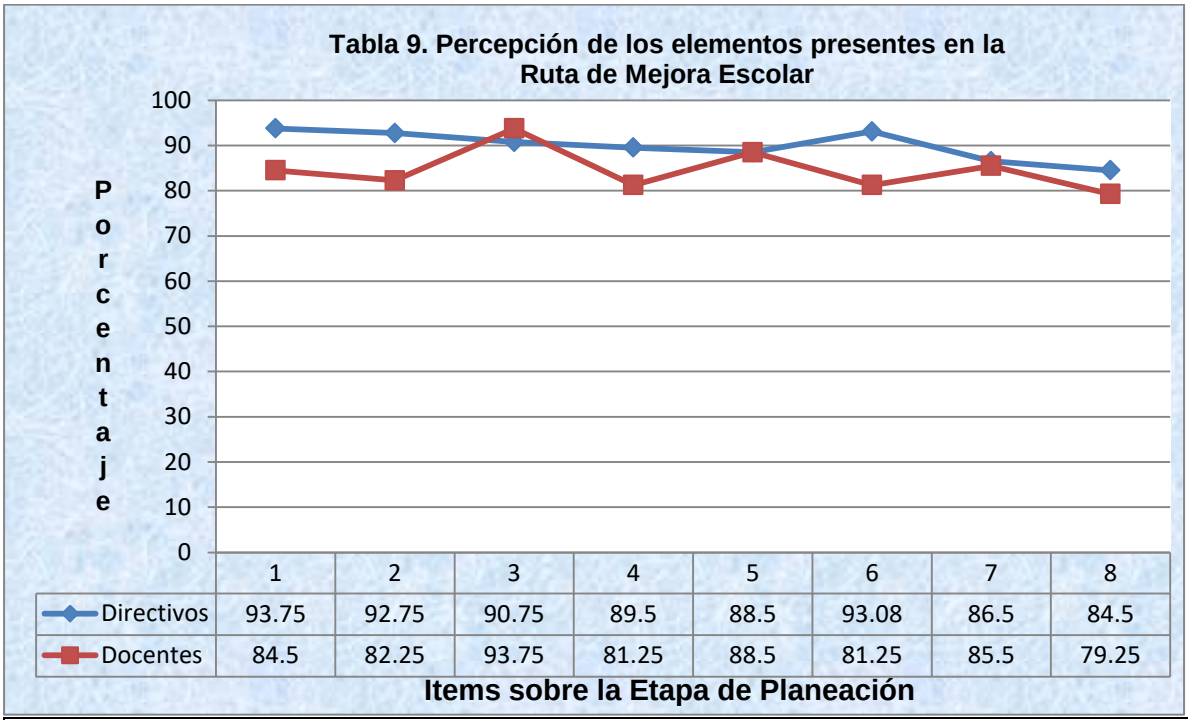
Items sobre Administración Escolar

1. La división del trabajo se presenta por la especialización de las tareas que corresponde a cada persona.
2. La toma de la decisión final la realiza únicamente el director de la escuela.
3. Cada empleado educativo obedece las órdenes de su superior inmediato.
4. Los intereses generales de la escuela deben sobreponerse sobre los intereses particulares de quienes la integran.
5. Existe una justa remuneración de acuerdo a la función que desempeñan en la escuela.
6. Está presente la armonía y la unión entre las personas del centro educativo.
7. El director y los subordinados se reúnen para tomar decisiones que formulan en conjunto.
8. Se establecen objetivos de acuerdo a cada puesto dentro de la escuela.
9. Existe una dependencia entre los diferentes objetivos de los diversos cargos dentro del plantel educativo.
10. Existe un apoyo intensivo de quienes integran la escuela.
11. Se presenta una continua evaluación, revisión y reelaboración de los objetivos propuestos.
12. En la escuela cada cargo debe estar sujeto bajo el control y supervisión de un puesto superior.
13. El ocupante de un puesto no hace lo que quiere sino lo que se le impone por norma.
14. Cada empleado escolar es un especialista asalariado que ocupa un cargo dentro de la organización.
15. La administración de la escuela se realiza sin considerar a las personas como tales, sino como ocupantes de cargos y funciones.
16. Las normas y reglamentos se transforman en los principales objetivos del plantel educativo.
17. Existe la necesidad de documentar y formalizar todas las comunicaciones con la finalidad que todo quede debidamente registrado.

Posterior a la recogida de información del Cuestionario sobre Administración Escolar de las Zonas Educativas No. 19 y No. 27 del Subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas, se procedió a la aplicación del segundo instrumento donde se establecen acciones que comprenden las 5 etapas del proceso de la Ruta de Mejora

Escolar que se lleva a cabo en las escuelas de educación básica. Como se puede observar en la tabla 9, las autoridades educativas escolares de las zonas participantes tienen una mejor percepción de los indicadores presentes en la etapa de diagnóstico de la ruta de mejora escolar, salvo en un indicador, donde los docentes con el 93.75% tienen mejor definidos "*los roles de quienes integran el personal directivo, docente, administrativo y de intendencia"* (ver ítem3).

Tabla 9. Percepción de los elementos presentes en la Ruta de Mejora Escolar



	1	2	3	4	5	6	7	8
Directivos	93.75	92.75	90.75	89.5	88.5	93.08	86.5	84.5
Docentes	84.5	82.25	93.75	81.25	88.5	81.25	85.5	79.25

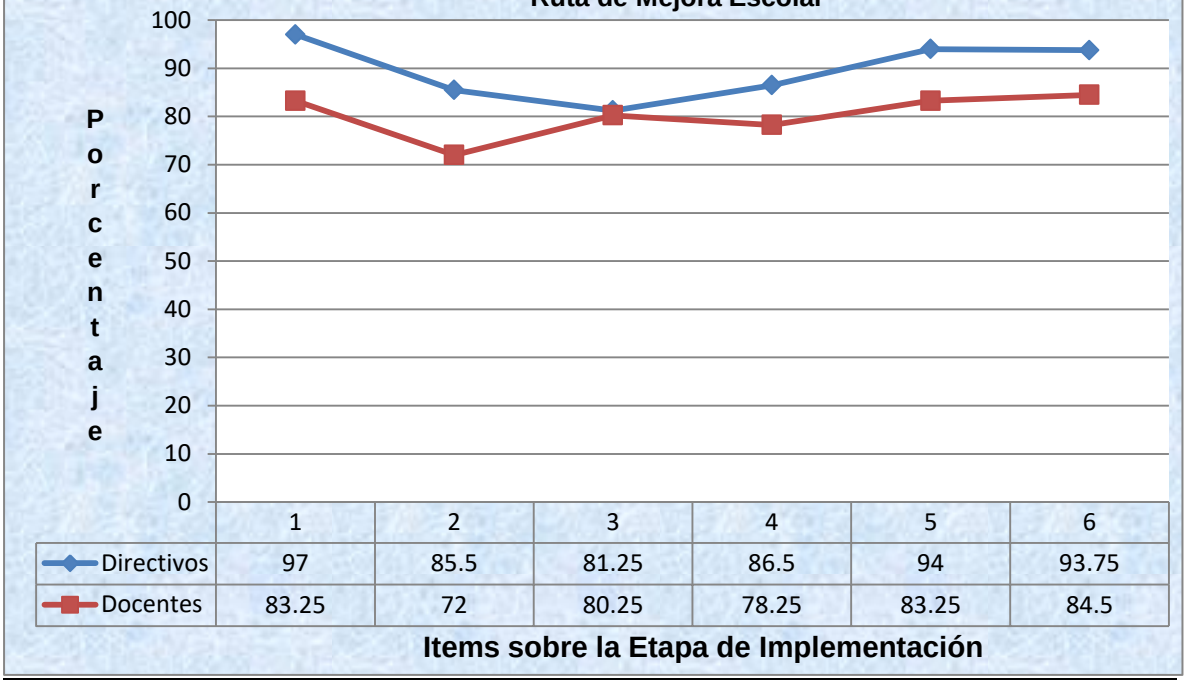
1. Se realiza una autoevaluación al inicio del ciclo escolar para determinar las áreas de oportunidad de la escuela.
2. Se establecen objetivos comunes que se pretenden lograr, entre los miembros del grupo.
3. Los roles de quienes integran el personal directivo, docente, administrativo y de intendencia están bien definidos.
4. Se proyectan acciones para corto, mediano y largo plazo que mejoren la calidad educativa.
5. Se establece un plan anual de trabajo en donde se designa responsables para cada rubro.
6. Se reconocen las necesidades educativas de los alumnos tomando en cuenta los resultados (reportes de calificaciones y promedios) que obtuvieron en el ciclo escolar anterior.
7. Identifican los docentes a los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes previstos en el ciclo escolar.
8. Se establecen metas que permitan determinar el logro y consecución de los objetivos.

Estos resultados de información sugieren que se deben reforzar los indicadores de planeación en los docentes, que ayuden a elevar la identificación de metas que permitan alcanzar el logro y la consecución de los objetivos, la proyección de acciones a corto, mediano y largo plazo, el reconocimiento de las necesidades educativas de los alumnos partiendo de reportes de evaluación obtenidos anteriormente por éstos, y el establecimiento de metas comunes entre los miembros del grupo.

Los resultados obtenidos en la etapa de implementación (ver tabla 10) demuestran concordancias y discrepancias entre la percepción que tienen los directivos con los docentes sobre los indicadores en dicha etapa, por ejemplo, en lo único que

concuerdan ambas partes es en el ítem 3, donde se menciona que *"las estrategias propuestas están acordes con los objetivos que se pretenden lograr*". Sin embargo, se puede apreciar que los directivos, con un 97%, establecen que *"se recolectan evidencia que permiten mostrar el grado de avance de los alumnos",* en contraparte, los docentes tienen una menor percepción de logro de recolección de evidencias (83.25%). Otro aspecto que se puede apreciar es el indicador en el que los docentes, con un 72% (ver ítem 2), refieren que *"la comunicación abierta, clara y fluida entre los miembros de la comunidad escolar"* debe mejorar.

Tabla 10. Percepción de los elementos presentes en la Ruta de Mejora Escolar



	1	2	3	4	5	6
Directivos	97	85.5	81.25	86.5	94	93.75
Docentes	83.25	72	80.25	78.25	83.25	84.5

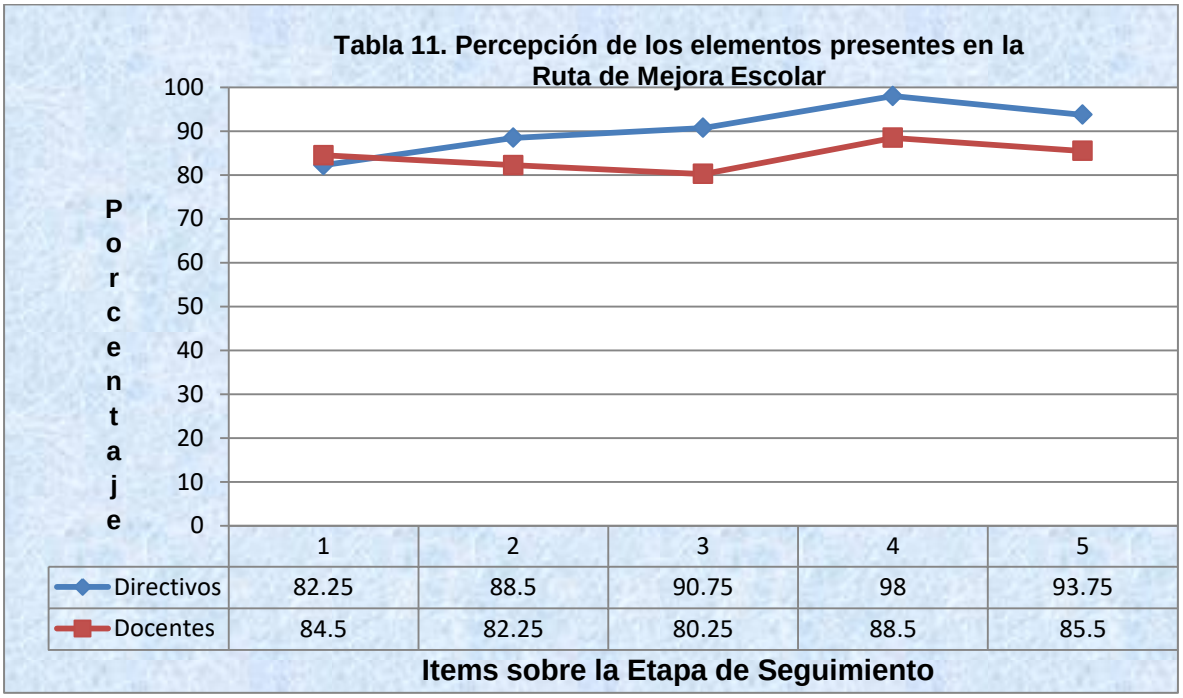
1. Se recolectan evidencia que permiten mostrar el grado de avance de los alumnos.
2. Se mantiene una comunicación abierta, clara y fluida entre los miembros que integran la comunidad escolar.
3. Las estrategias propuestas están acordes con los objetivos que se pretenden lograr.
4. Se da seguimiento y evaluación a las tareas realizadas para valorar lo planeado con lo realizado.
5. Se administran adecuadamente los recursos (financieros, materiales, humanos, etc..) con que cuenta la escuela para realizar su labor educativa.
6. La escuela proporciona los recursos educativos, materiales y humanos indispensables para el desarrollo de las actividades previstas por el Consejo Técnico Escolar.

Como se puede observar en los datos descriptivos de la tabla 11, la media más alta corresponde a la percepción que de sí mismo tienen las autoridades educativas de las zonas escolares participantes, donde establecen en un 98% que *"el director y los docentes asisten a las juntas de consejo con claras evidencias de las acciones realizadas* (ver ítem 4), en cambio, los docentes (88.5%) lo aprecian de manera distinta. Observamos además en esta tabla que los docentes, en un 84.5%, establecen "que cumplen las actividades propuestas en el plan de trabajo, siendo esta percepción la

única superior en relación a la apreciación que tienen los directivos (82.25%) en este rubro.

El personal directivo en esta etapa aprecia, con muy altos porcentajes, que el seguimiento se está realizando de la manera adecuada y con el gráfico se puede resumir que éstos tienen una percepción más alta sobre las estrategias, acciones y compromisos en la ruta de mejora escolar de sus escuelas para el cumplimiento de las metas y propuestos.

Tabla 11. Percepción de los elementos presentes en la Ruta de Mejora Escolar



	1	2	3	4	5
Directivos	82.25	88.5	90.75	98	93.75
Docentes	84.5	82.25	80.25	88.5	85.5

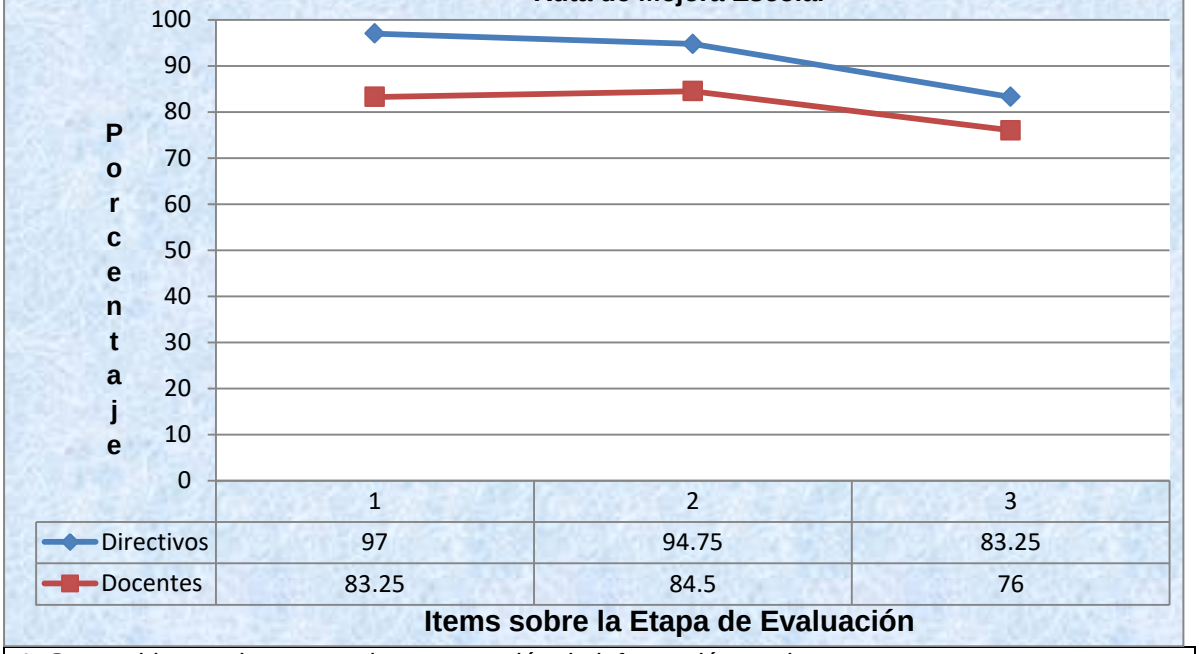
1. Se cumplen las actividades propuestas en el plan de trabajo.
2. Las autoridades educativas del centro escolar revisan periódicamente las acciones emprendidas.
3. Los responsables de cada proceso realizan instrumentos de seguimiento que les permitan recolectar información para su análisis.
4. El director y los docentes asisten a las juntas de consejo con claras evidencias de las acciones realizadas.
5. La ruta de mejora escolar se establece como el principal recurso para dar seguimiento a las acciones y acuerdos adquiridos.

Como la etapa de evaluación consiste en llevar un proceso sistemático de registro y recopilación de datos que sirvan para tomar decisiones que ayuden al logro de las metas propuestas, se puede apreciar en la tabla 12 que no existe punto de coincidencia entre directivos y docentes, además de que existe una muy marcada diferencia de casi 14 puntos porcentuales en el ítem 1 que menciona *"el establecimiento de plazos para la recuperación de la información pertinente y oportuna".*

Un área de oportunidad que hay que mejorar sustancialmente, tanto en directivos como en los docentes, es el que corresponde al ítem 3 donde se menciona que *"el docente colabora con el colectivo tanto en la autoevaluación de sus acciones como en la evaluación de las acciones realizadas por sus demás compañeros",* ya que los

resultados de apreciación así lo demuestran, sólo así resultaría viable comprobar la efectividad de las estrategias elegidas, con el fin de efectuar los ajustes necesarios para ofrecer una educación de calidad.

Tabla 12. Percepción de los elementos presentes en la Ruta de Mejora Escolar



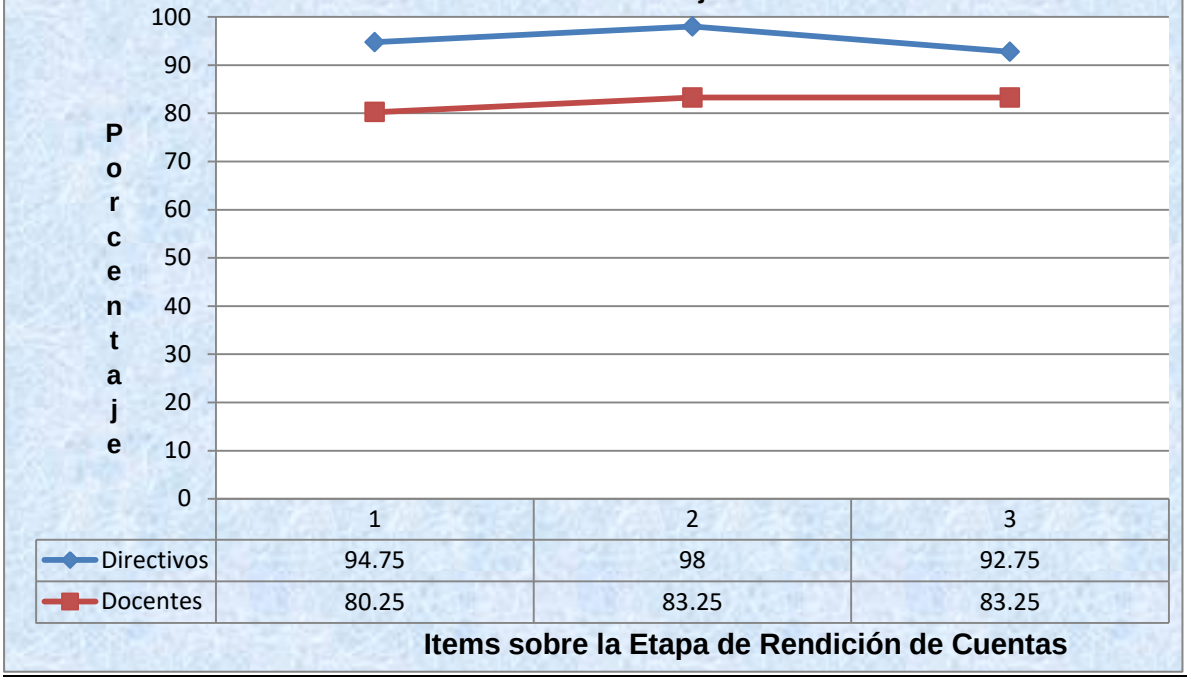
	1	2	3
Directivos	97	94.75	83.25
Docentes	83.25	84.5	76

1. Se establecen plazos para la recuperación de información pertinente y oportuna.
2. La escuela da a conocer a la comunidad escolar el nivel de aprendizaje y de comportamiento de los alumnos.
3. El docente colabora con el colectivo tanto en su autoevaluación de sus acciones como en la evaluación de las acciones realizadas por sus demás compañeros.

La escuela en el marco de sus atribuciones es la responsable de comunicar a los padres de familia y comunidad en general de los resultados educativos, de gestión escolar, así como la administración de los recursos materiales y financieros con los que cuenta, es por esto que en la Ruta de Mejora Escolar se agregó como punto final la etapa de Rendición de Cuentas. En esta fase, tanto los directivos como los docentes realizan un balance de los resultados obtenidos por las acciones realizadas y propuestas en la planeación estratégica anual, con el fin de garantizar una mayor calidad educativa de los servicios que oferta el centro escolar.

Como se aprecia en la tabla 13, no hay punto de concordancia en la percepción que tienen de los indicadores que se pretenden medir, la puntuación más alta que se observa en este gráfico, tanto en directivos (98%) como en docentes (83.25%), corresponde al ítem 2 que establece: “el Consejo Técnico Escolar realiza un balance de los resultados obtenidos de las acciones que acordaron en la planeación anual”, esto lo podemos constatar con las reuniones de Consejo Técnico que se realizan cada viernes último de mes.

Tabla 13.Percepción de los elementos presentes en la Ruta de Mejora Escolar



1. Se dan a conocer los avances técnico- pedagógico que se lograron obtener.
2. El Consejo Técnico Escolar realiza un balance de los resultados obtenidos de las acciones que acordaron en la planeación anual.
3. El Consejo Técnico Escolar, la Supervisión, y los padres de familia son los responsables de observar que los recursos sean utilizados en favor de la escuela.

A modo de conclusión, se puede afirmar que en el directivo entrevistado (supervisor, director, subdirector y coordinador académico) la aceptación de los valores y preceptos contenidos en la teoría clásica, por objetivos y teoría burocrática, predominan y se encuentran por encima de la percepción obtenida en los docentes frente a grupo (75.24% vs. 73.80% respectivamente), de la misma manera, en todo el proceso de la ruta de mejora escolar, son los directivos quienes tienen mejor definidos los indicadores que debe contener cada etapa del proceso de la ruta, salvo en dos de éstos (los roles de los actores educativos bien definidos y el cumplimiento de las actividades propuestas en el plan de trabajo) donde son los docentes quienes superan el porcentaje de percepción de dichos indicadores (ver tabla 8 y 10).

Conclusiones

Debido a que cada escuela presenta un *ethos* distinto y se ubica en diversas realidades (entorno social, económico, urbano, rural, etc…) es complicado establecer un modelo único de gestión escolar, de planeación educativa y/o ruta de mejora escolar por decreto o lineamientos normativos que empaten con las características propias de cada uno de los centros escolares, por tal motivo, toma relevancia el papel que juega el colectivo escolar en la propuesta educativa que establece el actual gobierno al proponer las etapas que debe contener la ruta de mejora escolar (planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas).

Las autoridades escolares (Secretaría de Educación, supervisores, directivos) tienen que planificar a corto, mediano y largo plazo, con el fin de establecer procesos estratégicos y decisiones organizativas para obtener mejores resultados de aprendizaje. Los integrantes de los centros escolares deben trabajar en colaboración con metas comunes en pro del avance de la escuela en general, desarrollando la participación en equipo con la utilización de los talentos de cada uno de los actores.

En conclusión, si se quiere ofertar una educación de calidad a los estudiantes en las escuelas, la práctica de planificación institucional de los directivos y docentes debe estar condicionada por la práctica de gestión (Machiarola: 2007) en sus distintas dimensiones: *pedagógica-curricular*, que permita reflexionar acerca de los procesos de enseñanza- aprendizaje; *administrativa,* que organice los recursos financieros, humanos y materiales que garanticen acciones de seguridad, higiene y control de la información relativa a la escuela y sus elementos; *de participación social comunitaria*, que involucre a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad donde se ubique la escuela, con el fin de establecer relaciones con la institución; y *organizativa,* que contribuya a identificar la forma como se organizan los actores escolares con el centro educativo y permita el establecimiento del diálogo entre éstos con el fin de tomar decisiones que favorezcan y beneficien a los alumnos, padres de familia y comunidad.

Cada institución tiene su forma de interpretar la realidad que vive y ambiente o entorno en que se ubica, por tal motivo tiene que analizar los puntos fuertes y débiles, sus áreas de oportunidad y sus amenazas, con el fin de proponer un proyecto educativo en el que se establezcan señas de identidad, valores, la visión educativa, su misión como referente operativo para que el centro educativo actúe con eficacia y conseguir los resultados descritos en la visión estratégica.

De esta forma la gestión escolar se convierte en una herramienta para el logro de los propósitos de la escuela, a partir de la identificación de sus condiciones y cultura particulares, de manera que el personal en su totalidad sea capaz de participar en su funcionamiento eficaz y apoyar su proyecto de desarrollo.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1996). La planificación educativa, Río de la Plata, Argentina: Editorial Magisterio.

Buendía, L., et al. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, España: McGraw-Hill.

Cantero G, y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Santillana-Aula XXI.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*, México: McGraw-Hill.

Colás, M. (1998). Capítulo 9, El análisis cualitativo de datos. En Buendía, L., et al, (1998), *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.

Davis, K. (1967). Human Relations at Works: The Dynamics of Organizational Behavior. New York, USA: McGraw-Hill.

Diario Oficial de la Federación. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de:
http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2013/12/Programa-Sectorial-de-Educaci%C3%B3n-2013-2018.pdf (consultado en octubre de 2014).

Diario Oficial de la Federación, (2013). Acuerdo No. 696 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013 (consultado en octubre de 2014).

Ivancevich, J., et al.(1997). *Gestión, calidad y competitividad*. México: Mc Graw Hill.

Lallerana, R., et al. (1981) Definición del campo temático de planeación educativa. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre planificación educativa. Revista de Educación 343. Mayo-agosto 2007.pp.353-380.España.

Organización de Estados Iberoamericanos, (2012).Miradas sobre la educación en Iberoamérica. España:OEI

Peña, E. (2013). Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018. México: Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública, (2006). Plan Estratégico de Transformación Escolar. México: SEP

_____ (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: SEP

_____ (2012). Marco para el diseño de Programas Académicos de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013, México: SEP

_____ (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: SEP.

_____ (2014). Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. México: SEP

_____ (2014). La ruta de mejora escolar. Una decisión colectiva para el aprendizaje. México: SEP

_____ (2014). Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=modelo. (Septiembre 2014).

Steiner, George A. (1998). Planeación Estratégica. México: CECSA.

LA VINCULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA, CURRÍCULO Y CONCEPCIÓN DE SALUD DE LOS DOCENTES DE GRADO, EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY)

Eje temático 2: Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

Lic. Mag. Ana Laura Russo[1]

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar los avances del proyecto de tesis doctoral[2] de quien suscribe, cuyo tema de investigación se centra en indagar respecto a las concepciones de salud que se imparten en la enseñanza de grado, durante la formación de profesionales universitarios, en el área salud de la Universidad de la República.

El estudio busca constatar cómo durante las trayectorias de formación, los estudiantes y los docentes van construyendo diferentes modelos conceptuales de salud que atienden a la fortaleza de la formación disciplinar.
La investigación partirá de indagar cuáles son los modelos de salud vigentes y a partir de los cuales se estructuran las prácticas de enseñanza en la Universidad.
Se parte del supuesto de que en la medida que los diseños curriculares actuales, alientan una formación interdisciplinaria, las concepciones sobre la salud se irían modificando y pasarían a ser constructos comunes a varias disciplinas.

Las características del objeto a estudiar en esta investigación, atravesado por múltiples determinantes, señalan que no son aplicables los modelos de explicación causalistas, sino que sólo desde un paradigma complejo es que se puede llegar a la interpretación y comprensión de los hechos.

Estudiar cómo se van construyendo las concepciones sobre la salud de los universitarios y de qué manera se desarrollan las prácticas de enseñanza a partir de esas concepciones, atiende necesariamente a una metodología de investigación cualitativa, de carácter interpretativo, comprensivo y reflexivo, donde los datos surgen de los actores implicados en estos procesos.

El tema referido se define como un tópico no indagado aún en el ámbito académico de las universidades uruguayas, por lo que esta investigación se propone, explorar un área de conocimiento que contribuya al estudio de los cambios en los diseños curriculares en la formación de grado y cómo se ven modificados los saberes reconocidos y aceptados por las disciplinas que integran el área salud de la Universidad de la República.

[1] Universidad de la República. Uruguay. correo electrónico: alrusso@psico.edu.uy
[2] Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina, 2015.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito presentar los avances del proyecto de tesis doctoral[3] de quien suscribe, cuyo tema de investigación se centra en indagar respecto a las concepciones de salud que se imparten en la enseñanza de grado, durante la formación de profesionales universitarios, en el área salud de la Universidad de la República.

Se trata de estudiar los aspectos vinculantes entre las nociones de **enseñanza** y **currículo**, siendo estos conceptos básicos para explicar y comprender cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza, en las carreras del área Salud de la Universidad de la República.

El estudio busca constatar cómo durante las trayectorias de formación, los estudiantes y los docentes van construyendo diferentes modelos conceptuales de salud que atienden a la fortaleza de la formación disciplinar. Si bien todas las profesiones de la salud atienden a un objeto de estudio común, definido por la atención a los procesos vitales humanos, cada profesión construye su propio modelo explicativo y por ende una intervención particular, la que hace posible dar respuestas a las demandas sociales.

Estudiar las prácticas de enseñanza permitirá acercarse al proceso particular sobre cómo los docentes recortan su campo disciplinar para poder enseñarlo.
A través del análisis del currículo y cómo es su diseño, se puede observar cómo ha sido pensada la enseñanza, las acciones y las intenciones (Gimeno Sacristán, 1998).

Es desde esta idea que la presente investigación buscará en el estudio de los documentos curriculares, los fundamentos que sostienen las concepciones dominantes sobre la que se define como “salud”.

Las perspectivas teóricas sobre la salud y la enfermedad han evolucionado en el último siglo, desde un modelo biologicista, que define a la salud como ausencia de enfermedad, hacia un modelo ecológico que define la salud desde un postulado multicausal.
Desde este último modelo, los procesos de salud y de enfermedad no pueden ser comprendidos adecuadamente si no se tiene en cuenta el carácter activo del ser humano y el hecho de que su actividad se produce dentro de un conjunto específico de relaciones (Morales Calatayud, 1997)

En las últimas décadas ha tomado relevancia una concepción de salud como proceso histórico social que abarca al individuo, la familia, la comunidad y las políticas públicas. Desde esta mirada, la salud sería concebida como un proceso socio histórico, culturalmente determinado, relativo al estilo y a la calidad de vida de los pueblos (Malvarez S., 2000)

[3] Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina, 2015.

La idea de lo que se considera salud y enfermedad está presente durante toda la formación académica y las concepciones que se van construyendo son la matriz que atraviesa todas las prácticas de intervención profesional.
En este sentido, este estudio partirá de indagar cuáles son los modelos de salud vigentes y a partir de los cuales se estructura las prácticas de enseñanza.
Se parte del supuesto de que en la medida que los nuevos diseños curriculares alienten una formación interdisciplinaria, las concepciones sobre la salud se irían modificando y pasarían a ser constructos comunes a varias disciplinas.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la investigación parte de las siguientes interrogantes:

¿Desde qué concepción de salud se produce la formación de los profesionales en diferentes servicios universitarios?

¿Cuáles son los modelos de salud vigentes en la enseñanza superior?

¿Pueden distinguirse modelos tradicionalmente hegemónicos, de nuevos modelos emergentes que surgen a partir de los cambios en los diseños curriculares?

¿En qué servicios universitarios se desarrollan prácticas interdisciplinarias que contribuyan a la construcción de un modelo de salud integral?

El tema referido se define como un tópico no indagado aún en el ámbito académico de las universidades uruguayas, por lo que esta investigación se propone, explorar un área de conocimiento que contribuya al estudio de los cambios en los diseños curriculares en la formación de grado y cómo se ven modificados los saberes reconocidos y aceptados por las disciplinas que integran el área salud de la Universidad de la República.

Avances en el “estado del arte”

A nivel mundial se destacan numerosas investigaciones y publicaciones en las áreas de la Didáctica universitaria y los estudios del Currículo universitario.

Como referencia reconocida en América del Sur, se destaca la línea de investigación educativa llevada adelante por la profesora Elisa Lucarelli en el programa “Estudios sobre el aula universitaria, acerca de los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en la universidad” (Universidad de Buenos Aires, 2008).

Esta línea de trabajo, ha sido llevada a cabo por un amplio colectivo docente, destacándose varios proyectos en conjunto desde la Universidad de Buenos Aires y con otras universidades de Brasil y Uruguay).

El tema de estudio planteado, respecto a indagar sobre las concepciones de salud que se imparten en la enseñanza de grado, para la formación de profesionales universitarios, requiere revisar y discutir los vastos desarrollos de la Didáctica y de las teorías de Currículo, como los fundamentos sobre los que se estarían expresando las nociones de salud.

Díaz Barriga (2009) define la Didáctica como una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en mejorar la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente.

Alicia de Camilloni, presenta a la Didáctica, como:

"*una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica la que es vista a través de las prácticas de enseñanza. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones*". (2007)

En este sentido, el estudio de las prácticas de enseñanza en los servicios universitarios del área salud, permitirá abordar el proceso de acción pedagógica y cómo se produce la *trasposición didáctica* (Chevallard, 1991), de un concepto clave como es la noción de salud, el que da sentido al ser profesional en esa área.

Los planteos realizados por Edith Litwin sobre las prácticas de enseñanza, identifican la posición que se adoptará en esta tesis:

"….*las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contexto que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado*." (Litwin, 1997)

Las teorías del Currículo complementan y aportan la base de este estudio para indagar las nociones sobre salud en la formación de profesionales universitarios.

Gimeno Sacristán (1998), señala que es posible considerar el diseño del currículo como diseño de la enseñanza, tratándose de un proceso de planificación de contenidos y actividades con un cierto orden, para que haya continuidad entre intenciones y acciones. La tarea considera las características del *currículo moldeado* y *en acción*, entendido como el conocimiento que el docente posee sobre la disciplina, cómo diseña la enseñanza y cómo realiza la práctica.

De esta manera, el saber disciplinario a enseñar se puede describir en un documento curricular que es mudo - *el currículo prescripto* - y nada aporta sobre el cómo se enseña y cómo se aprende. Estos procesos son dinámicos y es en las prácticas de enseñanza donde el currículo adquiere un sentido particular para esa situación didáctica.
Así, una parte de la enseñanza y del aprendizaje no puede ser planificada ni explicitada, porque se desarrollan procesos que no son controlados por los actores del sistema. Es lo que la teoría del currículo ha llamado *currículo oculto*, forma implícita de los procesos de enseñanza que reproducen lo social, lo cultural, lo institucional, que se encuentra en la *noósfera* que describe Chevallard y que hacen a la comprensión de todo sistema didáctico.

Desde esta base teórica inicial, la investigación buscará problematizar en cuanto a la construcción de los diseños curriculares actuales, buscando analizar cómo se transpone didácticamente la noción de salud.

En la siguiente cita de Teresa Iuri, se expresan en forma clara los aspectos relevantes que es necesario visualizar para este estudio :

"…qué opciones toman los docentes y cómo el programa de una asignatura constituye el instrumento que mejor refleja la profesionalidad docente y a su vez es la manifestación visible de la disciplina académica (…) las actividades involucradas en la transmisión y producción de conocimiento reflejan los antecedentes disciplinares pero también las preferencias individuales y los imperativos institucionales." Iuri (2006)

Los *imperativos institucionales* a los que se refiere Iuri en la cita anterior, se refieren al carácter político-institucional que se expresa a través de los documentos curriculares.
En esta misma línea Susana Barco (1995) subraya la dimensión social del currículo, lo que considera una negociación entre actores con intereses contrapuestos, una decisión política que se encuadra en una institución particular que se sabe con una impronta propia.

> "*La síntesis de elementos culturales…que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes… y otros tiendan a oponerse (…) Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal" (Barco, 1995)*

Los autores hasta aquí mencionados, recogen el estado del arte más destacado en cuanto a las teorías del Currículo y de la Didáctica.
Se considera necesario continuar profundizando la búsqueda bibliográfica, en cuanto a la especificidad de la enseñanza en el área de la salud, recogiendo las investigaciones más actualizadas que puedan estar produciendo conocimiento nuevo en este sentido, a lo que aspira contribuir esta línea de estudio.

Consideraciones metodológicas

Dadas las características del objeto y problema de investigación, es el enfoque cualitativo el que mejor se adapta para dar respuestas a las interrogantes planteadas, ya que desde esta perspectiva se puede llegar a la comprensión del fenómeno de estudio.

" A la hora de buscar una manera de ampliar la comprensión respecto a un campo de conocimiento en investigación educativa, el abordaje cualitativo se presenta como fórmula para una comprensión detallada de los significados y características situacionales presentadas por los sujetos que la componen…" (Santos Martins, 2012)

Desde la perspectiva planteada por la autora Vasilachis de Gialdino (2006), coexisten en la actualidad tres paradigmas en Sociología:

a) materialista-histórico, b) el positivista y c) el interpretativo.

Cada uno de estos paradigmas presenta una postura epistemológica que no es aplicable a los restantes. Los dos primeros pertenecen a la producción sociológica ya consolidada, mientras que el paradigma interpretativo, es definido por la autora como en vías de consolidación.

El paradigma interpretativo, parte del supuesto de la necesidad de la comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.

Respecto a la pertinencia de la investigación cualitativa, Vasilachis de Gialdino (2006) la define desde las siguientes particularidades:

a) quién y qué se estudia, ya que se interesa por la naturaleza en que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos, la perspectiva de los participantes, por sus sentidos y por sus significados.

b) a las particularidades del método, pues es una metodología interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva.

c) a la meta de la investigación, dado que se busca descubrir lo nuevo, desarrollar teorías fundamentadas empíricamente

Indagar respecto la vinculación entre la enseñanza y el currículo en la educación universitaria, nos conduce a pensar desde los diseños que buscan reconstruir la realidad social que se estudia.
Si bien existen diversas corrientes metodológicas incluso dentro de los mismos enfoques cualitativos, es posible tomar algunos aportes teóricos fundamentales desde la visión etnográfica, que son un valioso insumo a la hora de definir y ajustar el diseño metodológico durante la investigación propiamente dicha.

El enfoque histórico etnográfico surge como paradigma apartándose del positivismo y su marcado propósito de objetivar la realidad a través de un método científico experimental. La necesidad de conocer otras sociedades, se plasma en la Antropología definiendo como objeto "el otro" diferente, "la otredad".

Desde esta mirada, el diseño de la investigación cualitativo será definido desde una aproximación comprensivista y hermenéutica, donde se busca conocer significados y dar sentido a las prácticas sociales que se estudian.(Geertz, 1987)
La temática necesita una descripción que debe valorar más el proceso que el producto, pues lo que interesa es el significado de los fenómenos, su comprensión más que resultados de investigación.

Como lo señala E. Rockwell, interesa rescatar el problema social desde los sujetos mismos participantes de la situación, por lo que las técnicas e instrumentos utilizados podrán ajustarse de acuerdo a los problemas que se estudien, así como a las perspectivas teóricas que el investigador seleccione o pueda ir ampliando durante el propio proceso.(Rockwell, 2009)

Las características del objeto a estudiar en esta investigación, atravesado por múltiples determinantes, señalan que no son aplicables los modelos de explicación causalistas, sino que sólo desde un paradigma complejo es que se puede llegar a la interpretación y comprensión de los hechos.

Estudiar cómo se van construyendo las concepciones sobre la salud de los universitarios y de qué manera se desarrollan las prácticas de enseñanza a partir de esas concepciones, atiende necesariamente a una metodología interpretativa, comprensiva y reflexiva, donde los datos surgen de los actores implicados en estos procesos.

Teniendo en cuenta los aportes de Hernández, Fernández y Baptista (2003) para definir el problema de investigación y el tipo de diseño adecuado, las perspectivas cualitativas se adecuan " *cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes; o si se desea indagar el tema desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes"*

También desde los trabajos de Strauss y Corbin (2002) fundamentan el uso de la metodología cualitativa para esta investigación:

"…*cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros modelos de cuantificación (…) Al hablar de análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico."*

Los mencionados autores sostienen que existen muchas razones válidas para realizar una investigación cualitativa y probablemente la más válida es la naturaleza del problema que se investiga. Se entiende que es desde un modelo cualitativo que se puede llegar a abordar las características propias del objeto complejo delimitado en esta investigación.

Partiendo entonces desde el modelo cualitativo, podría considerarse el estudio de caso como el que mejor se aplica para los objetivos propuestos:

"…*el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales*". Neiman y Quaranta (2006:220)

Se considera apropiado el estudio de caso para desarrollar esta investigación, en el entendido que es la mejor forma de abordar el estudio de las concepciones sobre salud que tienen los docentes y su vinculación con los contenidos curriculares

Justificación del diseño o estrategia del Trabajo de Campo

A punto de partida que se trata de un proceso que busca reconstruir la realidad desde los participantes de un determinado recorte social, y que esta realidad es cambiante, no se puede pensar en un modelo de fotografía estática para un tiempo y espacio.
El estudio de un proceso educativo, tal como está siendo planteado para esta investigación, requiere estudiar los contextos y la cotidianeidad de sus actores.Tal como expresa Elsie Rockwell, *" no es posible comprender este vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano de las aulas"*(2006)

La observación de una reunión de docentes, los comentarios de los estudiantes antes o después de una clase o de una prueba examinadora, las expectativas de los estudiantes y los docentes, antes y después del ciclo del calendario académico de los cursos; son todos espacios que quedan por fuera de la letra instituida del currículo prescripto y de las respuestas a una guía de preguntas que previamente se haya realizado para las entrevistas planificadas y coordinadas con los actores institucionales.
Dónde quedaría el registro de los relatos inéditos que un observador puede escuchar, ver y sentir en situaciones espontáneas, donde no hay teoría previa que dirija la mirada, que no paute la acción

¿Es posible que este registro adquiera significado y sentido para explicar y comprender a la vez?
Como señala Ana Padawer (2008), respecto al trabajo de investigación en los ámbitos educativos, el proceso de reconocimiento y transformación puede ser pertinente porque el investigador justamente ha vivido procesos educativos en su trayecto de vida. En este sentido la autora sostiene que necesariamente el sujeto que investiga la acción educativa, lo hará desde la implicación, desde la reflexión misma de lo que ha experimentado.

"…*se trata de una posibilidad de incorporar la reflexión de los sujetos sobre sus acciones y su mundo, en diálogo con un interlocutor interesado, que se interroga sobre algunas cuestiones en las que habitualmente las rutinas no permiten detenerse"* (Padawer, 2008)

Etapas del trabajo de campo: recolección de datos y análisis

La presente investigación se propone en principio, la utilización de fuentes primarias y secundarias. Se consideran pertinentes:

a) análisis documental de los planes de estudio y programas de los cursos seleccionados que en las carreras de grado de Psicología, Medicina y Odontología.
b) entrevistas a informantes calificados y docentes activos de los servicios universitarios mencionados.
c) observación de prácticas de enseñanza en aula de las asignaturas seleccionadas.

Los criterios para la selección de los servicios del área salud: Odontología, Psicología y Medicina, se basan en la creencia de que cada uno abarca un aspecto disciplinar particular en la atención profesional de la salud. En este sentido cada disciplina subdivide el mismo objeto de estudio y parcializa el saber para poder enseñarlo. En palabras de Chevallard:

*"Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica"(*1991)

Se cree que Medicina, Psicología y Odontología cumplen con las características de presentar un campo de estudio común en la medida que conforman el Área Salud de la Universidad de la República y comparten áreas del saber para el cual forman profesionales. Sin embargo, cada uno parcializa su objeto de saber de acuerdo a los componentes disciplinares básicos que definen sus perfiles profesionales. Estudiar las diferencias en las construcciones de los modelos de salud durante la formación, es lo que se busca indagar con este estudio.

Una primera etapa del estudio se basará en el estudio y análisis de los documentos curriculares. Para ello se realizará una clasificación de los tipos de planes de estudio, diferenciándolos en relación a cómo ordenan los contenidos curriculares que se explicitan en las asignaturas que imparten.

Desde este primer ordenamiento, se podrán diferenciar aquellos cursos que imparten contenidos interdisciplinarios, de aquellos que se definen por una enseñanza disciplinar más básica y centrada en la aplicación profesional.

A partir del análisis y clasificación de los cursos, se realizarán entrevistas en profundidad a los docentes que integren las diferentes cátedras. Se tendrá en cuenta para ello, el grado docente, la responsabilidad, la antigüedad en el servicio.

El número de entrevistas a realizar tendrá en cuenta los criterios de representatividad necesaria para que puedan obtenerse datos suficientes para el análisis. Si bien se puede sostener, en principio, que se tratará de una muestra de carácter intencional, definida por loa aportes de la primera selección y análisis de las asignaturas definidas por el objeto de estudio delimitado, podrían realizarse otras entrevistas que se definan durante el transcurso del trabajo mismo de campo.

Una tercera fuente primaria de datos, lo constituyen las observaciones de aula de las asignaturas seleccionadas. Para esta tarea se trabajará en base a una pauta de observación que permitirá analizar cómo se trabajan los contenidos disciplinarios e interdisciplinarios en las prácticas de enseñanza.

Culminadas las etapas anteriores que hacen a la recogida de los datos, se procederá al ordenamiento y posterior análisis de los mismos.
Para ello se realizará una categorización del material obtenido de las observaciones, el discurso de las entrevistas y del análisis del contenido de los documentos curriculares.

El procedimiento para analizar e interpretar los datos será la creación de categorías, elaboradas a partir de la vinculación entre las propiedades y dimensiones que aportan los datos, conjuntamente con los objetivos y las interrogantes iniciales de la investigación.

Se cree adecuado utilizar el método del análisis de contenido, que tiene por objetivo describir el contenido de las comunicaciones e inferir en el conocimiento relativo y en las condiciones de producción y recepción de diferentes mensajes.

Todas las informaciones serán codificadas con letras que identifican los datos recogidos y se definieron unidades de análisis y luego categorías**.** El proceso de categorización tiene como finalidad agrupar las informaciones considerando los aspectos comunes entre ellos.
En base a toda la categorización realizada, será posible proceder a la triangulación de los datos y dar comienzo a la etapa de interpretación de los mismos.

Cronograma tentativo

ACTIVIDADES / MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Revisión bibliográfica	x	x	x														
Revisión del diseño y elaboración de técnicas de recolección de información			x	x													
Realización de entrevistas en profundidad					x												
Análisis de contenido de los cursos seleccionados						x											
Observaciones de aula							x										
Análisis y procesamiento del material relevado					x	x	x	x									
Discusión del material y resultados									x	x	x						
Escritura de la tesis (con revisiones)		x	x				x	x			x	x	x	x	x		

Bibliografía

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Batallán, G., (1994) *Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo.* I Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. UBA, Bs. Aires. Versión digital: bibliotecadigital.academia.cl/.../96/.
- Barco,S., Ickowicz, M., Iuri,T., Trincheri, A. (2005) *Universidad, docentes y Prácticas.* Buenos Aires: EDUCO. UNCo.
- Bordoni, N. y Pagliai, L. (2003) *Evaluación de los sistemas de investigación en salud: análisis crítico de los indicadores vigentes.* Revista de la Maestría en Salud Pública ISSN: 1667-3700 · Año 1 - Nº 1.
- Bourdieu, Pierre, et al (1986), *La construcción del objeto, El oficio de sociólogo*. Siglo XXI, México.
- Camilloni, A et al. (2007) *El saber didáctico*. Argentina: Paidós Cuestiones de Educación.
- ……....(2001*) Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y.(1991*).La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Bs. Aires. Aique
- Da Cunha, M. (1998) *O professor universitario na transicao de paradigmas*, San Pablo: JM editora
- Díaz Barriga, A. (2009*) Pensar la didáctica*. Bs. Aires. Amorrortu editores
- Forni, Pablo (2010) *Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social, Miríadas*, Buenos Aires
- Gimeno Sacristán, (1998) *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Geertz, C., (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Kornblit, A. (2007 *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos. Buenos Aires
- Kornblit, A., Mendes Diz, A.,(2000) *Salud y enfermedad Aspectos biológicos y sociales.* Aique, Buenos Aires
- Litwin, E.(2009) *El proceso de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- ……..... (1997) *Las configuraciones didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Bs. Aires. Paidós.
- Lucarelli, E. (2007) *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica.* Cuadernos del IICE Nº 10.FFL
- *…….. (2005) Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Ficha de cátedra. Bs.As. OPFYL.
- ……(2004) *Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario*. Educacao, Porto Alegre. Recuperado 10/12/13: revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/./293
- ..…….. (2001) *La Didáctica de Nivel Superior. Bs. As. UBA.OPFYL , 5/25/01.*

- …… (2000) *El asesor pedagógico en la universidad*. *De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Buenos Aires: Paidós. Educador.
- Lucarelli, E., Calvo, G., Del Regno, P. , Donato, M.,Finkelstein, C., Gardel, M. Nepomneschi, M., Solberg, V. (2006) *La enseñanza en las Clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios* en: *Revista de Educação.PUC-Campinas.* No. 21.Campinas. SP.
- Maddonni, P., (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires, Paidos.
- Malvárez, S. (2000) *Algunas reflexiones en torno de los paradigmas de Investigación en Salud*. Trabajo presentado en la Facultad de Ciencias Médicas. Córdoba.Argentina
- Marradi, Nélida Archenti, Juan Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*, Emecé, Buenos Aires
- Morin, E. (2009) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Bs. Aires: Nueva Visión
- Morales Calatayud, F. (1997) *Introducción a la psicología de la salud, en: Introducción al campo de la salud*. Ed. Unison. México
- Neiman y Quaranta (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica*.
- Olaya, E. E. (1999). *Didáctica para la enseñanza de las ciencias de la salud*. Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Osorio F, (1998), *Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en salud mental*, Rev. Asoc. Española de Neuropsiquiatría, Vol. XVIII, Nº 65
- Padawer. Ana (2008) *Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa.* Cent. Estudios Interdisciplinarios de Etnolingüística y Antropología Sociocultural. Rosario. ISSN 1852-4508 Versión on line: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082008000100004&script=sci_arttext&tlng=en#n1
- Rockwell, E.(2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires, Paidós.
- …….. (2006*) Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.
- Sautu, R; Boniolo, P; Delle, P; Elbert, R. (2005). L*a construcción del marco teórico en la investigación social.* En: Manual de Metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Bs. Aires. IBSN 987-1183-32-1. Disponible en la Web: Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO: http://biblio virtual.clacso.org.ar/biblioteca
- Vasilachis de Gialdino, Irene, (Comp, 2006) *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona
- Strauss, A., Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia: CONTUS-Editorial

Resumen

LAS ACTITUDES DE SUPERACION Y SATISFACION PROFESIONAL DE LOS Y LAS MAESTRAS DE EDUCACION PRIMARIA.

EJE TEMATICO: CALIDAD Y CURRICULUM
¿QUE ES LO QUE SE DEBERIA ENSEÑAR?

Dra. Rosa Aurora Ortiz y Ojeda
Mtra. Genny Guadalupe Carrillo Nieves

Este trabajo de investigación se realizó con maestros de escuelas públicas en servicio del nivel de Educación Primaria en un contexto urbano y rural para tener un comparativo, se utilizó una metodología mixta de investigación, también se utilizó la convivencia diaria en el campo laboral para interpretar el problema de estudio, se describe el concepto que se tiene de actitud y su relación con las aspiraciones de superación y satisfacción profesional

Se revisaron los planes y programas de estudios de formación inicial de los profesores de educación primaria del período 1960 hasta 1994, la política de modernización del país que se sustenta en la nueva ley de educación cuyo propósito es una nueva distribución de la tarea educativa.

Se escucharon de 1984- 2014 las experiencias en programas de actualización, las experiencias en actividades del programa de Carrera Magisterial en maestros(a) en servicio; las políticas de formación académicas del docente

Las teorías de formación de actitudes tienen sus reales en la psicología laboral de las empresas y están vinculados a programas que mejoran los resultados de trabajo y la calidad de sus productos. Los instrumentos de esta investigación se adaptaron a las características de los profesores que laboran en escuelas primarias del ámbito público buscando la conforman el universo de estudio.

Los resultados de la investigación se constatan a través de las gráficas, se puede observar que un alto porcentaje de docentes están motivados, centrando su actividad en la práctica pedagógica. Una porción significativa de docentes no están satisfechos con las oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional, el reconocimiento a su trabajo y el apoyo técnico que brindada la dirección de la escuela y las percepciones económicas recibidas.

Concluimos: el estudio realizado en relación a las actitudes de superación y satisfacción profesional de maestros y maestras de primaria, se ubica en una realidad de formación profesional haciendo cortes para conocer el momento histórico. Ninguna reforma educativa en el país tendrá éxito, si no se reconoce al ser docente, basado en su dimensión humana, vocacional, necesidades de sustento, su sentido de pertenencia y autorrealización.

La educación básica de las nuevas generaciones necesita maestros, con actitudes de superación y satisfacción profesional, con un profundo sentido de responsabilidad y amor.

Eje. **Calidad y Currilum ¿Qué es lo que se debería enseñar?**

LA FORMACION DE ACTITUDES DE SUPERACION Y SATISFACCION PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA EN EL ESTADO DE YUCATAN.

Institución: SECRETARIA DE EDUCACION EN EL ESTADO DE YUCATAN, MEXICO

La presente obra es el resultado de un estudio realizado con maestros en servicio activo en escuelas del nivel de primaria en el norte de la ciudad de Mérida, en su etapa formal, sin embargo tiene su antecedente en un estudio exploratorio sobre la participación con otro grupo de profesores de primaria, con relación a su participación en cursos de actualización que impacta en el programa de Carrera Magisterial.

Este trabajo de más de 15 años parte desde la óptica de dos maestras de primaria que realizan el estudio, son parte del universo estudiado con 30 y 35 años de experiencia de cara al trabajo docente, experimentando sus aciertos y desaciertos, sus frustraciones y encuentros asertivos, siendo protagonistas de los programas de profesionalización, de los profesores(a) de educación primaria.

Planteamos la hipótesis de que “Las actitudes de superación y satisfacción profesional”, siguen ausentes en la realidad actual de los profesores que laboran en las escuelas primarias, indistintamente de las actividades implementadas en los programas de profesionalización, desde las políticas públicas del sector educativo (Esquema básico, Carrera Magisterial, Servicio Profesional docente)

La siguiente etapa de este estudio está en proceso y se está haciendo con un universo de profesores del medio rural al norte del estado de Yucatán, en escuelas públicas adscritas en el Sistema Educativo Nacional. Por lo cual nos justificamos para no dar en este momento una conclusión final.

Las políticas públicas del sector educativo se han prestado a una simulación por la falta de compromiso, la idoneidad y la descalificación de la tarea educativa que realizan los profesores. Como resultado de las evaluaciones en las que han participado, por lo cual nos hacemos las siguientes interrogantes:

¿Qué actitudes de superación y satisfacción profesional están presentes en el profesor en servicio activo de la escuela primaria para alcanzar la educación de calidad? ¿Se identifican las actitudes de superación y satisfacción profesional?

Las interrogantes van en función a la tesis de que todo trabajador con actitudes de superación y satisfecho realizara su trabajo con mejores resultados, este trabajador ocupa la mayor parte de su vida adulta realizando su labor y su profesión que determina su nivel económico y satisfacción emocional y grado de felicidad.

Entre los problemas que afectan la profesión docente es la insatisfacción y el sentimiento de consideración, lo cual afecta la imagen de este profesional de la educación, según Mariana González-

Las actitudes de los maestros hacia las tics, que pueden ser un instrumento para la formación de actitudes de superación y satisfacción profesional como resultado de su implementación dentro o fuera del aula, el tiempo de uso y la materia impartida resultan que el efecto de las tics en las aulas depende mucho de la actitud de los maestros y directivos hacia este tipo de formación.

Para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida es necesario superar de manera radical los enfoques tecnológicos, funcionalistas, entonces es pertinente establecer un carácter más racional, mas cultural-contextual y comunitario, entonces se da importancia a la relación que se establece entre todas las personas que trabajan en la escuela y estas se caracterizan por su dinamismo en la institución con y el servicio a la comunidad lo que genera altas expectativas de realización

Los retos de la profesión docente en el siglo XXI considera necesario mirar desde diversas ópticas a toda institución educativa que promueva el cambio radical. El Sistema Educativo ha situado la profesionalización de los maestros de educación primaria en el contexto de un discurso ambivalente o simplemente contradictorio, por un lado la retórica histórica de la importancia de esa formación frente a la realidad de la miseria social y académica que aún permanece en nuestro país

Consideramos que el servicio que se ofrece a los alumnos del nivel básico es eficiente, a razón de ser impartido por profesores con una formación inicial sólida, y con una inclinación proactiva por la actualización constante, es de esperarse una mayor probabilidad de que todo el trayecto formativo por venir sea venturoso para esos estudiantes, y les conlleve competencias que se incrementarán a medida que la dificultad académica crezca en cada grado y nivel de escolaridad por el que logren avanzar.

Estudiosos de la educación superior en México ya desde los años setentas del siglo recién pasado declaraban la decisiva importancia de la función docente en la calidad educativa. Se postula la premisa de que el aprendizaje formal en las escuelas es una consecuencia de la enseñanza, y sobre tal principio se configuró las características del Programa Nacional de Formación para Profesores que bajo su cargo desarrolló la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Esta premisa no deja de estar presente en la actualidad, si bien se ha ido matizando a modo de los cambios sociales que hacen evidente la multiplicidad de fuentes de formación que el entorno ofrece a los individuos, es decir, a partir de reconocer que la educación es un evento multifactorial, lo que ha conllevado a hacer más discreto y tenue el foco de atención dedicado al profesor para centrarlo principalmente en el estudiante y el aprendizaje.

Aun así, la importancia estratégica del rol del profesor en la educación ha sido reconocido se han enunciado los imperativos que recaen sobre la función de la educación moderna y los educadores contemporáneos, para justificar su existencia; en sus “Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro” recalca lo que se debe “enseñar” en las escuelas y la necesidad de que sea “enseñado” correctamente bajo una visión humanista y profesional.

En el “Reporte de Competitividad Global” 2012 del Foro Económico Mundial dice que no ha habido un desarrollo adecuado de la educación y se aseguró que el camino requerido hacia una mejora sustancial en estos países, radica en invertir en la rigurosidad de la formación del profesorado y el perfeccionamiento de su desempeño, que pueden ser tan infértiles si no albergan o sustentan entornos docentes pertinentes (Foro Económico Mundial, 2012).

Más específicamente, Albarrán, Sánchez y Ortega refuerza: que es fundamental añadir al tradicional empeño y vocación normalista, un respaldo institucional significativo, para apoyar su transición hacia la educación superior de calidad que se espera de ella.

Los congresos internacionales de educación tienen como objetivo principal construir espacios de análisis y discusión para, reflexionar y valorar propuestas que modifiquen la política educativa del sexenio con miras a buscar la calidad educativa en los niveles de educación básica.

Considerados estos espacios como importantes para tener bases sólidas que permitan espacios de intercambio de experiencias y de aprendizajes previos para valorar la integración de los contenidos de aprendizaje que los docentes trabajan en su práctica docente y que se vean reflejados en el impacto de los aprendizajes de los alumnos, corresponde al gobierno de nuestro país tomar decisiones fundamentadas y continuar con modificaciones de la exigencia del mundo globalizando para tener una visión de la educación creativa e innovadora y lograr el desarrollo integral de los alumnos de educación primaria.

La participación en los congresos internacionales es determinante para marcar el cambio que la sociedad, exige al centrar los esfuerzos en el acceso a la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados de aprendizaje por lo tanto el gobierno de nuestro país tiene que establecer compromisos de mejora educativa al transformar la visión educativa, reconociendo la importancia que desempeña la educación como motor principal del desarrollo de una educación integral, inclusiva y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida

Los gobiernos participantes en los congresos internacionales de educación están reestructurando los Sistemas Educativos. México está en la misma línea de acción a partir de la Reforma Educativa que está tomando lugar y que tiene como eje el aprendizaje de los alumnos y que cobraría mayor importancia porque desde la teoría y desde la metodología pretende establecer momentos de reflexión para conocer el compromiso y renovación de la misión que los docentes tienen en su

práctica docente, haciendo esta de calidad sustentada en supuestos teóricos que establecen los planes y programas de estudio.

Para entender las perspectiva que el gobierno tiene de los congresos internacionales la Secretaria de Educación Pública establece que los maestros son la columna vertebral del Sistema Educativo y por lo tanto su profesionalización y formación continua son fundamentales para lograr una educación de calidad, por lo que la Reforma Educativa establece que el desarrollo profesional docente es uno de los pilares de la Reforma Educativa.

El compromiso del gobierno mexicano con la profesionalización del maestro en servicio activo de educación básica, a lo largo de los años el Sistema Educativo ha tenido que desarrollar acciones pensadas para los maestros de educación primaria, con la finalidad de forjar, nivelar o completar sus estudios profesionales, lo cual establece la creación de programas de profesionalización para los maestros, podemos suponer que esto permite que el docente desarrolle el sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad en la labor que desarrolla lo que facilita su práctica docente, dando lugar a la mejora de los aprendizajes.

La profesionalización del maestro de educación básica es un compromiso del gobierno mexicano a lo largo del siglo XXI, se ha enfrentado a una serie de retos y presiones internas como externas colocando el tema de la mejora de la calidad de la enseñanza en el centro de atención de la investigación educativa motivo por lo cual entonces el eje central para el logro de esta calidad es el maestro, en la investigación realizada se constató que su desarrollo profesión es un aspecto fundamental para la mejora de la escuela, por lo que se pretende la consolidación de la trayectoria profesional docente para la mejora de las escuelas pertenecientes al universo de la investigación.

El desarrollo profesional de los docentes es una tarea de primera línea, es fundamental el cambio de los maestros comprometidos con la práctica docente para lograr altas expectativas de aprendizaje en los alumnos. Se ha podido constatar a través de la investigación que en nuestro país se ha construido bases fundamentales para el desarrollo y consolidación de una cultura de formación continua entre los profesores de educación básica en servicio.

Hoy en día se desea que el modelo de aprendizaje rinda resultados esperados, el perfil y la formación de los docentes deben constituirse en focos de atención orientados a ayudar al profesorado a mejorar la calidad de su enseñanza al mismo tiempo, uno de los tantos retos que enfrenta actualmente el Sistema Educativo Mexicano es el aseguramiento de los aprendizajes para preparar a las nuevas generaciones dentro de un escenario global cada vez más competitivo.

Las escuelas de educación primaria donde se trabajó esta investigación ha dado el paso a la reforma educativa que busca reorganizar el trabajo de los profesores en servicio. En esta política se encuentra la intención de centrar la profesionalización en la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

La profesionalización del docente es una construcción histórica y que las políticas exigen que esta construcción este sustentada en las demandas del

momento histórico, los docentes han adquirido conocimientos generados por la profesionalización y estos se nutren de referentes ideológicos más amplios centrados en el mérito personal, en el esfuerzo individual, entonces la formación es un factor ineludible para el progreso personal y profesional de los maestros dentro del sistema educativo.

El desarrollo histórico de los programas creados para el compromiso de la formación docente en servicio activo del nivel de primaria surge a partir de 1992, en un principio esta práctica se le denomino actualización y en el programa vigente se define como formación continua y superación profesional, el programa nacional para la actualización permanente de los maestros en servicio de educación básica (PRONAP).

La Reforma Educativa reciente plantea la importancia del papel de los docentes como único o prioritario factor para transformar la situación educativa, sin embargo se reconoce que el Sistema Educativo Nacional en su conjunto tiene serias fallas estructurales al no logar aprendizajes significativos y rendimientos académicos que alcancen la media nacional o internacional.

Se concluye que para acercarse al fenómeno educativo es preciso considerar el contexto nacional y las circunstancias en las que se desenvuelve, por lo que es necesario replantear la pertinencia para la mejora de formación docente, ya que estos profesionales enfrentan desafíos que los orillan a continuar actualizándose, cuando está comprometido con la tarea que realiza, entonces surge la interrogante en esta investigación: ”Está formando actitudes de superación y satisfacción profesional”, de lo contrario se sentirán insatisfechos y realizaran una práctica docente de baja calidad y aprendizajes mediocres.

Los programas que el Sistema Educativo Nacional establece como obligatorios para la formación y actualización docente de los maestros en servicio no llenan sus expectativas de estos docentes entonces no les interesan, no los motivan lo que trae como consecuencia un desencanto de la profesión.

El reporte de los resultados de las evaluaciones a los docentes y a los alumnos para lograr la calidad educativa centrada en el aprendizaje de los alumnos. Uno de los aspectos medulares del proceso educativo consiste en evaluar el desempeño profesional de los profesores en el aula, con el propósito de identificar estrategias a seguir para mejorar la práctica docente del nivel de primaria.

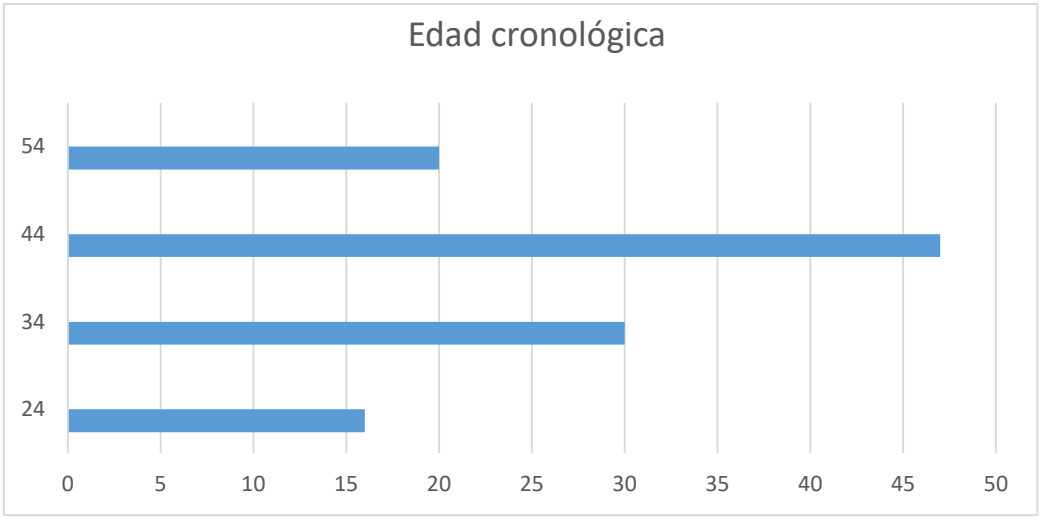
Existe un consenso en la idea de que el fracaso o el éxito académico de la escuela de educación primaria dependen en gran medida de la calidad del desempeño de sus docentes. Se podrán perfeccionar los planes de estudio, tener excelentes instalaciones y adecuados medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no se elevara la calidad de la educación. En el proceso de mejora el desempeño docente, la evaluación, juega un papel fundamental en primer lugar para caracterizarlo y a partir de esto, buscar estrategias de mejora.

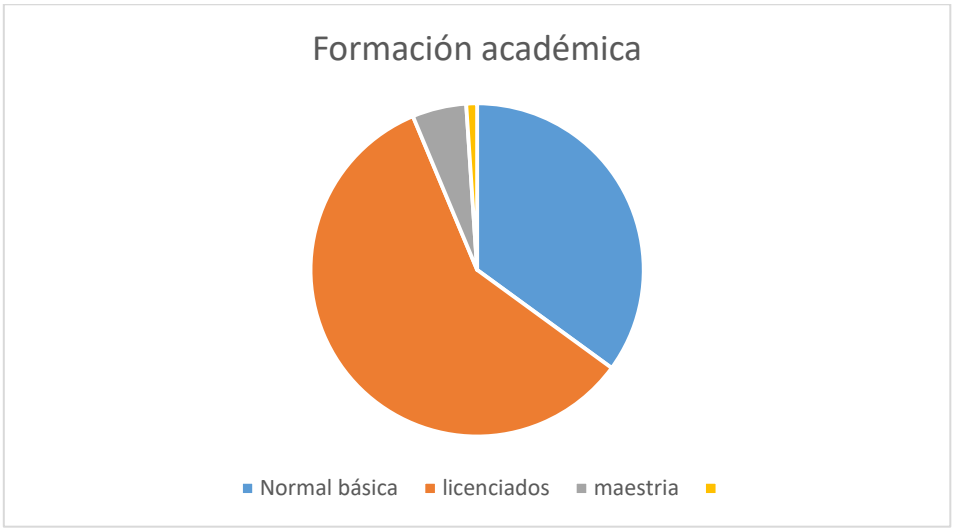
Se pudo constatar en la investigación realizada que el propósito de la evaluación docente cobra sentido cuando camina hacia la profesionalización, que

se entiende como un profeso planificado, de crecimiento y mejora en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.

Entonces podemos establecer que la evaluación docente es un medio a través del cual se busca elevar la calidad académica de los profesores inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje que directa o indirectamente repercuten en la escuela de educación primaria. Resultado de un estudio realizado con maestros de primaria en el año 1998-2009

En este sentido les planteamos algunas gráficas que analizamos en el universo de estudio.





1°

Con base a esta información gráfica nos permitiremos exponer los resultados del conjunto de las variables analizadas en relación a las actitudes de superación y satisfacción profesional de universo.

Es de importancia exponer el concepto de profesional y no profesional, en cuanto al primero su actividad laboral es motivo fundamental de su existencia, mientras que los segundos tiene sus interese fuera del trabajo, que les permite satisfacer sus necesidades no logradas en el campo de trabajo.

Los programas educativos que ofrecen las escuelas normales hacen énfasis en los siguientes aspecto: Trayectos formativos psicopedagógicos, competencia para la enseñanza y el aprendizaje, lenguaje adicional y tecnologías para la información y la Comunicación, práctica profesional en condiciones reales de trabajo y optativas.

En este estudio se resuelve que se les debe formar actitudes de superación y satisfacción profesional para que desarrollen una autonomía necesaria que

canalice sus interese, capacidades y potencialidades creativas, e incentivando su participación en talleres, cursos, seminarios, diplomados, conferencias, foros, círculos de estudios.

En los resultados del items que indaga sobre los motivos que mueve a los profesores a superarse profesionalmente se observa que el 60% lo hace por intereses que son internos y el 40% son intereses externos al trabajo y al sector del trabajo del profesor de primaria.

En relación a los resultados del siguiente universo estudiado de profesores que laboran en escuelas primarias públicas se encuentra en proceso por lo que no se concluye el trabajo a presentar en este congreso y no nos atrevemos a dar una conclusión.

Referencias Bibliográficas.

Tesis. La formación de actitudes de superación y satisfacción profesional de los docentes de educación primaria pertenecientes al sector 01 en la ciudad de Mérida, Yucatán. Genny Guadalupe Carrillo Nieves.-2009

Plan y programa de estudios de normales 2012-2018.Mexico SEP

Desarrollo de las competencias docentes a partir de trayectos formativos. Patricia Frola y Jesús Velásquez. Editorial CIECI 2011. México D.F.

ANMEB.-Martes 19 de mayo de 1992 DIARIO OFICIAL 4 ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA Pablo Latapi.-

http://www.redalyc.org/pdf/140/14001303.pdfhttps://es.slideshare.net/MarianaGonzalezGomez/algunos-de-los-problemas-que-afectan-a-la-profesin-docente-son

Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo, Una exploración cualitativa. Enseñanza e investigación en psicología.Vol.14 Num.I:105-118.Enero-junio209.Maria Guadalupe Albrajan Castro, José Manuel Contreras Padilla, Sandra Montoya Ramírez-UABC.

Estudio de Satisfacción laboral de los maestros.Luisa Guell Malet.Universidad de Barcelona. 2014

Actitudes y Satisfacción hacia el trabajo de los profesores de la Facultad de Administración delas empresas del Recinto de Piedras de la Universidad de Puerto Rico.Dra. Elena Martinez Ibarra

Eje temático 2.- Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

Adriana Mónica Forzante Trost , Martha Elena Marroquín Segura

Carlos Molina Ruiz, Consuelo Abad Godínez [1]

Resumen

Este trabajo propone una perspectiva de intervención en la formación docente basada en el conocimiento de la psicología de nuestros jóvenes estudiantes. Se reporta la investigación de un equipo de profesores de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco (ESIA, UZ), del Instituto Politécnico Nacional, que buscaba aportar recursos a los alumnos bajo el constructo teórico de la Terapia Racional Emotiva Conductual, TREC, que sustentó teóricamente la tesis de maestría de una de las integrantes (Forzante, 2015).

La investigación se realizó con el objetivo final de ofrecer un taller, elaborado desde el marco teórico de la TREC, que proporcionara nuevas herramientas de enfrentamiento a los alumnos de nuevo ingreso a nivel superior de la carrera de Ingeniería Civil del Instituto Politécnico Nacional, para desempeñarse con mayor racionalidad en su quehacer como alumno a lo largo de la carrera y en su vida en general.

El trabajo tiene dos partes: el sustento teórico del estudio y los resultados de investigación obtenidos en una encuesta y en la impartición del taller.

[1] Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco. Instituto Politécnico Nacional. México.
adriforzante@gmail.com, marthaelenamar@gmail.com, cmolinar@ipn.mx, consueloabadgodinez@gmail.com

Introducción

La historia del Siglo XX e inicio del XXI puede verse como la sucesión de diferentes generaciones de jóvenes que irrumpen en la escena pública para ser protagonistas en diversos ámbitos y eventos de la vida social. Es evidente que existe un cambio entre una generación y otra y por eso también será necesario establecer algunas diferencias y características entre ellas, para tener un panorama más amplio de sus comportamientos y motivaciones.

Desde los estudios difundidos como el paradigma del progreso en la civilización industrial, Feixa (2006) define a la generación conocida como la **Generación A**. En la postguerra la **generación E** (escéptica); durante los años cincuenta se conforma una generación llamada **Baby Boomers,** más consumista que productiva. Durante la década de los 60 surge la llamada **generación H** (hippy) estos jóvenes defendían la libertad. La **Generación X**, a partir de los años 80s, los define como el grupo de edad con el acceso más grande a las computadoras y a internet, para quienes lo esencial es el impacto de las nuevas tecnologías que han configurado su visión de la vida y del mundo. De manera particular para nuestra propuesta de atención en la formación docente son los jóvenes pertenecientes a la generación ***Millenials*** o también llamados generación **Y.** Sobre estageneración nos detendremos de manera puntual en su caracterización ya que es el tipo de jóvenes estudiantes que esperan nuestra acción docente pertinente a sus pensamientos y actuación.

Esta generación son los nacidos del 1985 al 2005. Según Martínez (2012), en ella se ha roto el orden de estudio, formación laboral, ingreso al campo laboral, matrimonio y la concepción de los hijos, lo que ha causado desorientación en los jóvenes, porque las etapas se presentan de manera desordenada o no suceden. Amaya (2012) señala que esta **generación Millenium** enfrenta una realidad compleja y estresante: un mundo más competitivo, con poca convivencia familiar, mayor número de madres solteras y de rompimientos matrimoniales, poca calidad en el sistema educativo, mayor violencia escolar y *bullying*, así como consumismo excesivo y mayor presión social. Como resultado de lo anterior, el mismo Amaya (2012) sintetiza que cada año tenemos estudiantes más distraídos, impulsivos y menos capaces para aprender, disfrutar la vida y tener buenas relaciones sociales.

Espinoza (2010) describe a la generación del milenio con nueve características.

1. Son soberanos: Expresan su deseo de hacer lo que quieran cuando quieran, en su propio horario.
2. Necesitan ser reconocidos. Desean ser admirados y premiados por las acciones más simples.
3. Se aburren con facilidad. Su imaginación puede ser limitada ante órdenes o procesos de trabajo rutinarios. Quieren novedades constantes y estímulos diversos.
4. Son egocéntricos y narcisistas. Se preocupan primero por cómo son tratados y no por cómo deben tratar a los demás.

5. Son vulnerables. Responden enojados y con resentimiento a las críticas y la evaluación. Son muy frágiles ante las frustraciones.
6. Son rudos y descorteses. Es una generación informal y de “tuteo”. Son descuidados en su hablar, vestir y negociar.
7. Son miopes. Su visión es solo del presente y no ven el futuro como área de desarrollo. No soportan el retraso en la gratificación.
8. Son distraídos. No se concentran ni ponen atención a los detalles. No son persistentes en tareas que consideran aburridas o poco interesantes.
9. Son apáticos. Son difíciles de motivar, ya que sus pasiones están en la satisfacción de lo inmediato.

Para Rojas (2013) los jóvenes de hoy pertenecen a una llamada cultura *light*, centrada en el hedonismo, la permisividad, el consumismo y la superficialidad. Los jóvenes contemporáneos, según este autor, son propensos a las adicciones a diversos estímulos, como el trabajo o los videojuegos. Finalmente, el cansancio psicológico es otro elemento de esta cultura, según Rojas.

Como se ha visto el concepto de joven se puede definir en función de las circunstancias históricas y socioculturales que le tocan vivir.

El pensar y actuar de los jóvenes estudiantes: un estudio de caso desde la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC)

En la actualidad la población juvenil que ingresa a las universidades ha cambiado mucho en cuanto a las prácticas y hábitos de estudio con respecto a generaciones anteriores, por lo que los docentes estamos preocupados por las conductas y actitudes que presentan ante su formación profesional. En la investigación se plantea conocer cuáles son los pensamientos y creencias que caracterizan a los jóvenes estudiantes de la ESIA, UZ del IPN, para que, desde la perspectiva de la psicología cognitiva y la Terapia Racional Emotiva Conductual, se puedan ofrecer alternativas para enfrentar estas conductas y actitudes que les impiden lograr sus metas como estudiantes, profesionistas y seres humanos.

Una de las escuelas psicológicas que ha estudiado en gran medida el vínculo entre pensar, sentir y actuar es la Terapia Racional Emotivo-Conductual (TREC). Numerosos estudios asociados a esta escuela ofrecen evidencia de que los pensamientos son los que provocan los sentimientos y éstos en consecuencia hacen que se actúe de cierta manera, según Ellis y Abrahams (2005).

La TREC tiene como meta primordial asistir a la persona en la identificación de sus pensamientos “irracionales” o disfuncionales y ayudarle a reemplazar dichos pensamientos por otros más “racionales” o eficientes. Las creencias irracionales son ilógicas, no se apoyan en la evidencia ni se apegan a la realidad, tienen un carácter absolutista, provocan emociones perturbadoras, impiden el logro de nuestros objetivos y nos ocasionan comportamientos disfuncionales. La TREC plantea que si se disminuyen de manera significativa los pensamientos irracionales, el resultado será un bienestar, creatividad, salud mental y en un adecuado rendimiento escolar, en los casos respectivos.

Un estudio de caso

El estudio de caso en cuestión se ubica con un grupo de estudiantes de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco (ESIA, UZ.) donde se han detectado algunas creencias irracionales en los jóvenes universitarios entre los 18 y 25 años.

Al convivir con los jóvenes, los profesores hemos observado que expresan creencias sobre los motivos de su fracaso escolar (bajas notas) o que “explican” su inadaptación al ambiente escolar o, en muchas razones se justifican al considerarse ignorados, marginados o agredidos por sus profesores y compañeros. Consideramos que en buena medida las nueve características de los jóvenes del milenio que citamos de Espinoza (2010) reflejan las actitudes y conductas de los estudiantes que diario tratamos, actitudes y conductas que impactan de manera negativa en sus actividades académicas: entre otros, están que los jóvenes muestran poco interés con sus tareas académicas, no se comprometen, son indiferentes ante situaciones de la vida profesional, son auto permisivos buscando el logro material de inmediato, preferentemente mediante una operación de transacción benéfica –inclusive deshonesta-; son individualistas al realizar sus tareas, no demuestran solidaridad para con sus compañeros, de allí la poca capacidad de trabajar en equipo; operan bajo la ley del menor esfuerzo y con lo que les reditúe una compensación objetiva o numérica (una calificación, por ejemplo).

Con estas apreciaciones, consideramos que hay un conjunto de creencias que inciden en las actitudes y comportamientos de los jóvenes, particularmente con los de nivel básico de estudios (primer y segundo semestre), lo que influye en su desempeño escolar con resultados como la reprobación, rezago y deserción. Lo anterior, abona a sustentar preliminarmente, que hay un conjunto de creencias en los jóvenes universitarios que son manifestaciones de sus experiencias de vida en el contexto socio histórico y cultural que les tocó vivir. Ello a su vez se traduce en actitudes y comportamientos en su vida familiar, escolar y social. El interés de indagar y abordar las creencias se presenta como un problema o necesidad por atender: ¿cuáles son las creencias irracionales y cómo se expresan en las actitudes y conductas de los jóvenes?, específicamente en los jóvenes universitarios del nivel básico de estudios de la ESIA, UZ del IPN, desde el enfoque Cognitivo Conductual, con la perspectiva de la TREC.

Justificación

Esta investigación parte de la necesidad de conocer las creencias irracionales de los jóvenes universitarios del nivel básico de estudios de la ESIA, UZ del IPN. El hecho de que estas creencias influyen de manera significativa en sus actitudes y conductas de su vida representa un motivo de atención y nos conmina como docentes que participamos en la formación del joven universitario a considerar alternativas de atención y solución para revertir, en parte, esta situación desventajosa para el estudiante.

Objetivo

Identificar los pensamientos irracionales más frecuentes en los jóvenes universitarios del nivel básico de la ESIA, UZ del IPN, desde la perspectiva de la TREC. Nuestro interés radica en indagar sobre las creencias irracionales de los jóvenes universitarios del nivel básico de la ESIA, UZ del IPN.

Diseño

La investigación que nos ocupa es de tipo cuantitativo con un enfoque de estudio descriptivo. Se eligió este tipo de estudio ya que sólo pretendemos especificar cuáles son las creencias irracionales para conocer el perfil de los estudiantes de la ESIA Zacatenco.

El diseño de investigación es no experimental, de tipo transeccional descriptivo donde se recabó la información sobre nuestro objeto de estudio, creencias irracionales e influencia en las actitudes y conductas de vida de los jóvenes universitarios del nivel básico, grupo de 1er y grupo del 2º semestre de la ESIA, UZ del IPN.

Participantes

Se aplicó el instrumento a 326 jóvenes universitarios del nivel básico, 1er y 2º semestre de la carrera de ingeniería civil, turno matutino, de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional. El tipo de selección de la muestra es no probabilístico, ya que no se pretende generalizar los resultados a los jóvenes universitarios de la ESIA, UZ del IPN. El estudio está dirigido a una muestra cualitativa, por criterios, jóvenes del nivel de estudios básico, grupos del 1er y 2º semestre de la carrera de ingeniería civil, turno matutino, ambos sexos, con un rango de edades de 17 a 28 años, que poseen las creencias que se estudian. Así tenemos, que el tamaño de la muestra seleccionada (al azar) se eligió considerando el 40% del total de la población: 326 jóvenes universitarios, de un total de 780.

Instrumento de evaluación

Se utilizó el instrumento “registro de opinión” que es una escala de auto reporte de 100 reactivos, con preguntas cerradas, de dos opciones de respuesta, de acuerdo o en desacuerdo, que busca evaluar pensamientos irracionales. Este fue construido tomando como base las ideas irracionales planteadas por Albert Ellis (2005). Está dirigido a sujetos entre los 20 y 60 años que sepan leer y escribir, de sexo, escolaridad, estado civil y nivel socioeconómico indistinto. Adaptado para población mexicana (Jurado, 2009). Tiene una confiabilidad de .95 mediante el estadístico KR-20. El tiempo de aplicación es entre 15 y 25 minutos y se puede auto administrar o aplicarlo en grupos de cualquier tamaño.

El instrumento tiene al inicio instrucciones claras donde se indica que en la columna de la izquierda a la afirmación, se deberá de marcar con una “X” si dicha frase está de acuerdo a su forma de pensar o en desacuerdo.

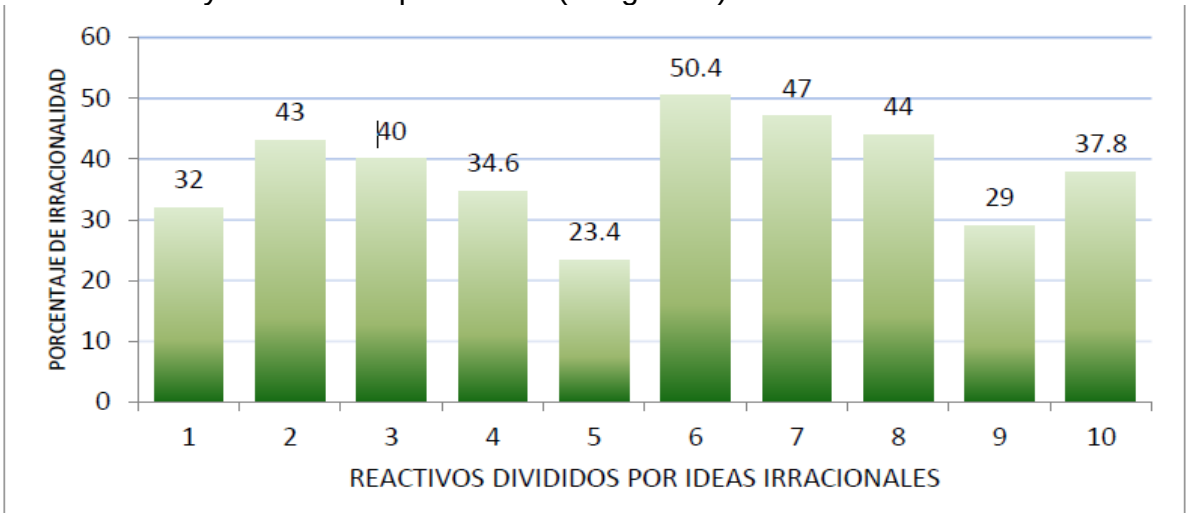
Procedimiento

La recolección de datos se realizó en los salones de clase de los grupos de alumnos, seleccionados aleatoriamente, de primer y segundo semestre del turno matutino de la ESIA, UZ del IPN. El método utilizado fue una encuesta de opinión, mediante la

aplicación de un cuestionario, para recabar los datos generales y posteriormente aplicar en cada grupo, el instrumento “registro de opinión” en una sola sesión, utilizando para ello, lápiz y el cuestionario impreso para su contestación. Al término se les agradeció su participación. Pudieron abandonar sin consecuencias y se cumplió siempre con lo dicho en la Ley de Salud para la investigación con humanos.
Se procedió a la codificación de los datos y al procesamiento de los mismos mediante el SPSS (Paquete estadístico para Ciencias Sociales).

Resultados

El análisis y la interpretación de datos se realizó con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales –SPSS, versión actualizada en español- y el análisis cualitativo, codificando los datos por categorías e interpretando los mismos mediante diagrama o matrices descriptivas. En la primera fase de la investigación se contó con una muestra de 326 participantes, estudiantes de la carrera de ingeniería civil del Instituto Politécnico Nacional, turno matutino. De los participantes, 86 eran mujeres y 240 hombres.
Se aplicó el instrumento “registro de opinión” para determinar cuáles eran las principales creencias irracionales de la muestra elegida y así determinar qué elementos se debían de incluir en el taller a realizar.
Los datos que arrojó dicho instrumento están divididos en 10 ideas irracionales:
Visto a nivel general, las ideas irracionales que caracterizan a esta población son la idea 6, 7 y 8 las cuales se refieren a la manera de reaccionar ante situaciones de confrontación y solución de problemas (ver gráfica).



Por motivos de espacio solo se refieren las características de las tres ideas irracionales que se presentan con mayor frecuencia, como también lo referente a la idea 5 que es la que está en el rango menos (para mayor amplitud consultar el trabajo de Forzante, 2015).
Idea 6. “Se debe sentir miedo o ansiedad ante cualquier cosa desconocida, incierta o potencialmente peligrosa”. De todas las ideas irracionales de nuestra muestra ésta fue la más representativa, donde se incluyen frases como “A menudo, no puedo quitarme algún asunto de la cabeza”; “Muchas veces me sorprendo planeando lo que haría si me encontrara en determinadas situaciones de peligro”; “Me preocupan mucho determinadas cosas del futuro”; “Temo a las cosas que me preocupan”; “Algunas veces

me resulta imposible apartar de mi mente el miedo a algo" y "Me producen poca ansiedad los peligros inesperados o los acontecimientos futuros".
Idea 7. "Es más fácil evitar los problemas y responsabilidades de la vida que hacerles frente". La idea irracional 7 que se refiere a evitar responsabilidades y problemas, es la segunda con mayor irracionalidad en la población estudiada; aquí el 86% de la muestra, menciona que "No me gustan las responsabilidades" y el 80%, comenta que "La vida es demasiado corta para pasarla evitando problemas y dificultades" siendo ésta reforzada por la respuesta del reactivo donde expresa que "Una vida fácil se logra evitando problemas y dificultades" habiéndola contestado un 71% de manera irracional.
Idea 8. "Se necesita contar con algo más grande y más fuerte que uno mismo". En la idea irracional 8 hubo dos tendencias muy marcadas; cinco reactivos fueron contestados por más del 60% en forma irracional donde se encuentran las afirmaciones de: ""Pienso que es fácil buscar ayuda", "En las decisiones importantes, consulto con una autoridad al respecto", "Todo el mundo necesita tener fuera de sí mismo una fuente de energía", "He aprendido que debo depender de otras personas más fuertes que yo" y "Hay determinadas personas de las que dependo mucho". Por el otro lado, se encuentran tres reactivos, de esta misma escala, que contestaron irracionalmente menos del 10% de los encuestados, los cuales mencionan que "Me gusta valerme por mí mismo", "Me desagrada que los demás tomen decisiones por mí" y "No me gusta depender de los demás" lo cual parecería contradictorio con las primeras cinco afirmaciones.
En relación a la idea 5. "Los acontecimientos externos son la causa de la mayoría de las desgracias de la humanidad; la gente simplemente reacciona según cómo los acontecimientos inciden sobre sus emociones". Como mencionamos es la de menor frecuencia en el estudio, de menor irracionalidad en la población estudiada y eso nos habla de que tienden a no reaccionar ante los eventos exteriores sino mantienen el control; el reactivo fue el único que el 72% contestó de manera irracional, que afirma "Debería de haber más personas que puedan afrontar lo desagradable de la vida".

Con referencia a los resultados del taller que se realizó (junio 2014) sobre "Terapia Racional Emotiva Conductual" se trabajó con la identificación de las distorsiones cognitivas y cómo éstas influían en la manera de mirar el mundo y reaccionar ante él. Se analizaron las tres maneras de enfrentarse a las distintas soluciones de vida (asertivo, agresivo o pasivo) y los efectos que cada una de ellas producía y, finalmente, se trabajó para modificar sus pensamientos irracionales aterrizándolo en ejemplos prácticos de la vida de un estudiante.

El análisis de los resultados obtenidos en esta segunda fase nos muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los 31 jóvenes, antes y después de participar en el taller en siete de las diez escalas que agrupan las ideas irracionales, lo que nos indicaría de forma general que el taller logró disminuir la frecuencia de las ideas irracionales y que, tal como comentan Ellis y Abrahams (2005), esto se podría reflejar en bienestar, creatividad, salud mental y un mejor rendimiento escolar.
En un primer análisis y buscando si disminuyeron las áreas de mayor irracionalidad en esta población que fueron las escalas 6, 7 y 8, vemos que en las escalas 7 y 8, no hubo

una diferencia estadísticamente significativa, lo que nos podría indicar es que, a pesar que de manera global el taller logró su cometido, las creencias como “mejor hay que evitar los problemas, más que enfrentarlos” y “que para solucionarlos necesitan de algo o alguien con más poder para solucionarlo”, nos hablaría que son las creencias que están más arraigadas y que un taller de 8 sesiones difícilmente las modificaría.

Esta dificultad para enfrentar los problemas se reporta también en investigaciones realizadas con universitarios en Colombia por Hernández y Badel (2011) lo que haría suponer que no es una característica típica de nuestra población sino de la juventud que todavía vive bajo el cobijo familiar y no se han tenido que enfrentar a las exigencias de tenerse que valer por ellos mismos, por lo que existe la posibilidad de una deficiencia en las habilidades para enfrentar las situaciones difíciles de manera independiente, aunque esta variable no se contempló en el estudio. Habrá que analizar a más profundidad, en futuras investigaciones, qué sucedió con esas 3 ideas irracionales que no disminuyeron significativamente, si lo que las hizo resistentes al taller fue: la breve duración del mismo, el tipo de actividades desarrolladas que no tengan relación directa como para modificar este grupo de ideas irracionales o si son ideas fuertemente arraigadas desde el seno familiar y difíciles de erradicar.

La última escala que logró una disminución estadísticamente significativa fue la de las idea irracional 5 que nos menciona que “los acontecimientos externos son los que determina nuestras desgracias y emociones negativas”. En el taller se explicó el sistema A-B-C de las emociones, creado por Albert Ellis, el cual es una de las estrategias fundamentales de la Terapia Racional Emotiva y que transmite que no son las cosas que vivimos las que nos hacen sentir bien o mal, sino lo que nosotros pensamos de éstas (Ellis, 2005). Consideramos que este tipo de razonamiento ayudará a los alumnos a enfrentarse a los reveses que puedan sufrir en su vida académica y a debatir que en muchas ocasiones vivirán cosas que puedan no ser “justas”, pero el impacto que tendrá en sus vidas y su desempeño dependerá básicamente de la manera que se enfrenten con pensamientos positivos y racionales, y no de la vivencia misma.

Propuesta de inclusión

El ingreso a la formación profesional representa para los jóvenes sin duda un proceso de transición cuyo impacto tiene alcances para el resto de la vida adulta; al tratarse de un evento con tanta importancia en la vida puede ser el detonante para desarrollar creencias irracionales que dificulten el desempeño académico o inclusive sean una amenaza para la permanencia en los estudios universitarios.

Medrano (2010) señala que la deserción universitaria dista mucho de ser un fenómeno homogéneo, pero los métodos o enfoques que se utilizan habitualmente para abordar la deserción, sí lo son. Por lo cual es necesario estudiar el fenómeno, no solamente desde las variables demográficas y socioeconómicas, sino también las variables psicológicas. Hernández (2011) menciona que existen diversos factores asociados al éxito o fracaso escolar y que es necesario identificar los factores o variables pertinentes para canalizar al joven estudiante con las estrategias adecuadas para evitar el fracaso académico.

Siguiendo la relación de Medrano (2010), de que a mayor creencia irracional menor rendimiento académico, se propone incluir en las acciones de formación docente eventos académicos, como un curso-taller que otorgue a los participantes conocimientos sobre las creencias irracionales y cómo influyen en su rendimiento

académico y vida en general, con el enfoque de la TREC. Se considera también abordar el análisis de las distorsiones cognitivas y cómo debatirlas además de las tres maneras para enfrentar una situación (pasiva, agresiva o asertiva).

Desde el punto de vista cognitivo es necesario estudiar las variables que se suscitan en la relación del contexto socioeconómico con el comportamiento del individuo; a partir de un estudio de casos, se puede obtener conocimientos que ayuden a identificar cómo es la relación con su contexto socioeconómico, en este caso el joven estudiante, cómo regulan la relación entre los estímulos del contexto y sus respuestas. Para lograr este cometido también es importante conocer a los alumnos, cuáles son sus estilos de aprendizaje, sus actitudes y objetivos.

La propuesta pretende contribuir al desempeño académico del estudiante desde la formación docente, explorando las aplicaciones que ya se han hecho de la TREC en ambientes escolares, describiendo las creencias irracionales que tienen los estudiantes universitarios o si existe una relación entre dichas creencias y el rendimiento académico, y proponiendo una herramienta que ayude a detectar cuáles son dichas creencias irracionales junto con una estrategia para subsanarlas y evaluar los resultados académicos de los alumnos antes y después de la utilización de esta herramienta. Entonces, ante la pregunta ¿Qué esperan los jóvenes estudiantes del docente que ejerce en la actualidad? La respuesta está, en parte, en una formación y actualización docente que también considere el pensar y actuar de la generación **Millenium**, con miras a que la práctica docente sea acorde y corresponda a las características y expectativas de nuestros jóvenes estudiantes que se inscriben en esta generación.

Consideramos que los resultados del trabajo presentan un panorama optimista de que si bien que aplicar la TREC no resolverá todos los problemas académicos, es un recurso adicional para mejorar el desempeño académico de los alumnos de la ESIA UZ en actividades extracurriculares y multiplicadoras. También consideramos importante no sólo difundir los resultados de este trabajo sino también incluir en acciones de formación docente el constructo teórico de la TREC y la utilidad que aportará en su práctica docente.

Referencias bibliográficas

Amaya Guerra, J. & E. Prado Maillard. (2012). *Padres ausentes, hijos desconectados y vacíos.* México: Trillas.

Espinoza, C. U. (2010). *Managing the Millennials: Discover the Core Competencies for Managing Today's Workforce.* USA: John Wiley & Sons.

Ellis, A. &. Abrahams (2005). *Terapia Racional Emotiva.* México: Pax.

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de ciencias Sociales, 4*(2), 18-26.

Forzante, A. (2015). Creencias irracionales en universitarios de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Zacatenco del IPN. (Trabajo presentado para obtención de grado académico). México.

Hernández, G. B. (2011). Creencias irracionales que poseen los estudiantes del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, de la ciudad de Sincelejo, Colombia. *Revista Escenarios. CECAR* (11).

Jurado, G. (2009). *Validación y confiabilidad del instrumento "Registro de opiniones" basado en la Terapia Racional Emotiva.* Universidad del Tepeyac, Psicología, México DF.

Martínez, X. (Sept-dic de 2012). Estudios de la juventud, pensamiento crítico y conciencia generacional. *Innovación Educativa, 12*(60), 9-17.

Medrano, L. G. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Revista Liberabit, 16*(2).

Rojas, E. (2013). *El hombre light. Una vida sin valores.* México: Planeta.

Dr. Carlos Morales Palomares
docente1969@outlook.com
Escuela Normal Superior del Estado
Dra. Jaquelina Lizet Hernández Cueto
jaquelina@hotmail.com
Escuela Normal Superior del Estado
M. Arturo Flores Rodríguez
afr_32@hotmail.com
Escuela Normal Superior del Estado
M.E Rosa Elizabeth Ortiz Muza
eli_omuza1@hotmail.com
Escuela Normal Superior del Estado

Eje: Neurociencias, Neuroeducación (genética, epigenética) y otros desafíos

LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y SU RELACIÓN CON LA AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y LA INTELIGENCIA, EN CONTEXTOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación de corte cuantitativo a nivel correlacional, cuyo propósito es describir la relación que presentan los atributos vinculados a las habilidades cognitivas con la autopercepción emocional y la inteligencia, en el contexto de profesionalización docente. La muestra la conformaron 58 sujetos que estudian el Posgrado en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria, de la Escuela Normal Superior del Estado, de la Ciudad de Saltillo, Coahuila, México. Para recolectar la evidencia, se diseñó un instrumento *ex profeso*, que contiene 32 variables ordinales distribuidas en tres ejes y preguntas de respuesta cerrada y escala decimal. La encuesta fue aplicada en línea a todos los estudiantes del posgrado y los resultados se concentraron en Excel. La evidencia se sometió a un análisis correlacional, cuyo criterio para discriminar las variables fue de corte sigmático con valor de *r= 0.51*. Los hallazgos más significativos refieren a que los sujetos de la investigación, *desarrollan la memorización*, al *focalizar* la *atención* hacia los *recuerdos de significados,* lo que les permite incrementar y *desarrollar* la *duración de la atención* e *intensificar su concentración. Comprenden instrucciones* hechos o significados, cuando *sistematizan acciones, eliminando* con ello *la parte subjetiva cuando opinan,* aspectos que les favorecen para *argumentar con fundamentos. Desarrollan la habilidad de analizar* cuando los estudiantes *comprenden instrucciones* y *sistematizan sus acciones*, esto genera un equilibrio en su forma de *pensar*, permitiendo con ello *argumentar con fundamentos*. *Realizan inferencias evaluando opciones antes de decidir*, con ello *eliminan la parte subjetiva antes de emitir una opinión*, razón por la cual crean una *estabilidad en su pensar*. En conclusión, la evidencia presentada y el análisis correlacional al que se sometió, ha permitido concretar el objetivo de la investigación y responder a la interrogante planteada para tal propósito.

Palabras clave: Habilidades cognitivas, Autopercepción emocional, Inteligencia.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México docente1969@outlook.com

INTRODUCCIÓN

México ha experimentado en los últimos sexenios, principalmente en el ámbito de la Educación Básica, una serie de reformas educativas tendientes a elevar la calidad de la educación; en este sentido, las escuelas formadoras de docentes han redireccionado sus objetivos educativos y encausado sus esfuerzos hacia la profesionalización docente. Es en este contexto donde se desarrolló la presente investigación, en dichas escuelas acuden profesores en activo que se encuentran laborando en escuelas de niveles de preescolar, primaria, secundaria y de educación media superior, y donde la formación continua, de capacitación y profesionalización rinde sus frutos, mismos que impactan de manera directa en las aulas donde los estudiantes reciben educación básica.

Los estudiantes que acuden al Posgrado de Educación con Acentuación en Educación Obligatoria, son egresados de Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria, y una mínima parte de estudiantes (9 %) no tiene formación normalista; así mismo, son maestros que se encuentran impartiendo clases en los diferentes niveles de educación. A la fecha está por egresar la primera generación, y es necesario conocer la consideración de los estudiantes con respecto a los insumos cognitivos que han desarrollado, y las emociones que evidencian en las clases.

Aludiendo a lo antes señalado, el objetivo de la presente investigación consiste en explicar la relación que tienen los atributos asociados a las habilidades cognitivas, con respecto a aquellos atributos que refieren a la autopercepción emocional y la inteligencia, de los estudiantes de posgrado de la escuela Normal Superior del Estado. Así mismo, se ha planteado la siguiente interrogante central de investigación: ¿Qué atributos vinculados a las habilidades cognitivas se asocian de manera significativa, con aquellos atributos de la autopercepción emocional y la inteligencia de los estudiantes del contexto normalista?

El presente trabajo se estructura a partir del establecimiento de algunos referentes teóricos que versan sobre las habilidades cognitivas, la autopercepción emocional y la inteligencia; también se describe la forma en que se desarrolló el presente estudio y la metodología que se empleó para concretar el objetivo de la investigación; finalmente, se presentan los resultados obtenidos y se mencionan los principales hallazgos encontrados, mismos que se mencionan en el apartado de las conclusiones.

REFERENTES TEÓRICOS

Las habilidades cognitivas

Según Rigney (1978) Las habilidades cognitivas son entendidas como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución, lo cual supone que el alumno tiene la capacidad de representación, como son la lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo, además de las capacidades de selección, atención e intención y la capacidad de autodirección, autoprogramación y autocontrol.

Las habilidades cognitivas según Herrera (S.f.) pueden ser divididas en cuatro tipos:

1. De atención como la exploración, fragmentación, selección y contradistractoras.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México docente1969@outlook.com

2. De comprensión (técnicas o habilidades de trabajo intelectual): como es la captación de ideas, el subrayado, la traducción a lenguaje propio y el resumen; por medio de gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales a través del manejo del lenguaje oral y escrito (velocidad, exactitud, comprensión).
3. De elaboración: que son referentes a preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y mnemotecnias.
4. De memorización/Recuperación (técnicas o habilidades de estudio): Codificación y generación de respuestas. Como ejemplo clásico y básico, el método 3R: Leer, recitar y revisar.

Los procesos cognitivos o funciones cognitivas son estudiadas por Sternberg (1982), quien señala que son actividades como la percepción de relaciones, la comparación y juicio de similitudes y diferencias, la codificación de información en formas cada vez más abstracta, la clasificación y categorización, y la búsqueda y recuperación de información de la memoria. El autor añade que, aunque para que haya conducta inteligente es necesario, pero no suficiente, disponer de diversas reglas y operaciones cognitivas en nuestro repertorio, también es necesario que estas reglas sean activadas en las situaciones de problema, situaciones que, a su vez requieren forzosamente motivación y recuperación de información.

La autopercepción emocional

La autopercepción emocional es la acción de cómo nos sentimos, de cómo se percibe la persona a sí misma y en relación con el mundo que le rodea. Un sistema de autopercepción es una estructuración de las imágenes personales de uno mismo en el mundo. El prefijo auto indica, por una parte, el carácter autónomo y autocoherente, de ese tipo de sistemas, por otro lado, sugiere el hecho básico de que la percepción del mundo o de parte de el es algo que no puede concebirse con independencia del sujeto que lo percibe.

La autopercepción emocional son las visiones que todo individuo social tiene, una visión propia de sí mismo y de la realidad que le rodea y en la que interactúa. Las concepciones individuales de uno mismo y de la realidad, especialmente de la realidad social circundante son estructuras coherentes producidas y reproducidas por el individuo en el curso de su interacción social. Estas estructuras son sistemas autónomos (organizados según la lógica interna característica) a los que se denominará sistemas de autopercepción emocional.

Según Goldman (1998), cuando hacemos referencia a la inteligencia emocional, hablamos de la capacidad de la persona para identificar su estado emocional y gestionarlo de forma adecuada. La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que rodea a las personas considerando los sentimientos y las habilidades como la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la autoconciencia, la empatía y la agilidad mental. Cuestiones que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

La inteligencia

El psicólogo estadounidense Howard Gardner (2001), de la Universidad de Harvard, asegura que la inteligencia puede entenderse como el potencial de cada individuo que puede advertirse e incrementarse a través de diversos procedimientos, pero que resulta imposible de cuantificar.

Howard Gardner (2001), distingue varios tipos de inteligencias: la inteligencia lógica y matemática, que involucra el uso de las capacidades relacionadas con la aritmética y la lógica; la inteligencia lingüística y verbal, que consiste en la correcta utilización del lenguaje; la inteligencia de tipo naturalista, que es la capacidad para observar el entorno natural científicamente; la inteligencia intrapersonal, que es nuestra capacidad para sopesar nuestro accionar; la inteligencia interpersonal, que consiste en relacionarse socialmente; la inteligencia visual y espacial, que está ligada a la imaginación y a la creación mediante imágenes; la inteligencia corporal, que consiste en la habilidad para deportes y destreza física; y finalmente, la inteligencia musical, que es la capacidad de expresar sentimientos a través de la música.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación surge a partir de la importancia de considerar al cognoscitivismo y sus particularidades como herramientas de aprendizaje en los ambientes intra áulicos.

La muestra se extractó del colectivo normalista de la Maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria, para conocer su percepción con respecto a sus insumos en inteligencia, autopercepción emocional y habilidades cognitivas, para lo cual se elaboró un instrumento *ex profeso*. El *Eje Inteligencia* se tipificó a través de cuatro variables complejas; *memoria* (8 var.)*, razonamiento* (6 var.)*, concentración* (10 var.) *y planeación* (8 var.). El eje de *Autopercepción emocional* mide 14 formas en que se pueden sentir los estudiantes en sus aulas de clase. Y para el eje de *Habilidades cognitivas* se consideraron 16 características de las estructuras noéticas de los sujetos desde la memorización hasta la metacognición. Se optó por una escala decimal de razón, para las variables numéricas.

METODOLOGÍA

Con la finalidad de dar respuesta a las anteriores y conocer la opinión de los estudiantes con respecto a lo que han incrementado cognitivamente, se procedió a realizar una investigación de corte correlacional.

Se procesó un análisis de Cronbach para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento en cuestión.

Para conocer los datos del respondiente o signalícticos, se utilizó un análisis de frecuencias y porcentajes.

Finalmente se realizó un análisis correlacional de Spearman, para identificar los atributos que se relacionan de manera significativa entre la Inteligencia, la Autopercepción emocional y las Habilidades cognitivas. Se tomaron como significantes todas las correlaciones entre variables con una $-0.51 \geq r \geq +0.51$, de acuerdo a los criterios sigmáticos de concordancia proximal, que se utilizan cuando no se puede

establecer una diferenciación entre cargas significativas, para obtener discriminación en los niveles de significación.

RESULTADOS

Análisis de Cronbach

Se obtuvo un *Alfa de Cronbach* de 0.89, por lo que para los efectos de esta investigación de corte social es aceptable y se puede tipificar el instrumento como válido y confiable.

Frecuencias y porcentajes

El *n muestral* lo integran 58 estudiantes de la Maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria. Las edades de los sujetos investigados oscilan entre los 21 y 48 años de edad, la edad que aparece con mayor frecuencia es 23 años. El 77.59% (*n=45*) son mujeres, mientras que sólo el 22.41% (*n=13*) son hombres. Respecto al estado civil, se tiene que el 50% (*n=29*) son solteros, el 44.83% son casados (*n=26*), y sólo dos son divorciados y uno se encuentra en unión libre. En relación a su preparación profesional, se tiene que el 55.17% (*n=32*) son egresados de la Licenciatura de Educación Normal, el 24.14% (*n=14*) de la Licenciatura de Educación Primaria, 18.97% (*n=11*) de carrera profesional de universidad, y sólo una persona egresó de la Licenciatura de Educación Preescolar.

Análisis Correlacional *Memorizar, Concentración y Tipos de memorización*

En la tabla 1, se puede observar según el análisis correlacional, que los sujetos de la investigación desarrollan la *memorización*, al *focalizar* la *atención* hacia los *recuerdos de significados,* lo que les permite incrementar y *desarrollar* la *duración de la atención* e *intensificar su concentración.*

Tabla 1. Análisis correlacional *Memorizar, Concentración y Tipos de memorización.*

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Significados	Focalización	Desarro de la atención	Intencionalidad de concentración	Duración de la atención
Memorizar	***0,52***	***0,55***	***0,62***	***0,64***	***0,65***

De lo anterior se infiere que los estudiantes del colectivo normalista de posgrado, desarrollan la memorización al recordar significados, probablemente esto les permita incrementar su atención y concentración.

Análisis Correlacional *Comprender, Razonamiento y Planeación*

Como se puede apreciar en la Tabla 2, la evidencia muestra que los estudiantes normalistas, *comprenden instrucciones* hechos o significados, cuando *sistematizan acciones, eliminando* con ello *la parte subjetiva cuando opinan,* lo que les permite *argumentar con fundamentos.*

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México docente1969@outlook.com

Tabla 2. Análisis correlacional *Comprender, Razonamiento y Planeación*.

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Comprender instrucciones	Elimino la parte subjetiva cuando opino	Argumento con fundamentos	Sistematizar las acciones
Comprender	***0,57***	***0,53***	***0,61***	***0,60***

Probablemente el proceso que siguen los estudiantes para traducir información y generar el entendimiento, requiera de una actuación crítica-reflexiva que les permita discernir entre lo subjetivo y los argumentos fundamentados.

Análisis Correlacional *Analizar, Razonamiento, Concentración y Planeación*

La tabla 3, muestra que la habilidad de *analizar* se desarrolla cuando los estudiantes *comprenden instrucciones* y *sistematizan sus acciones*, esto genera en dichos sujetos una *estabilidad de pensamiento,* lo que les permite *argumentar con fundamentos*.

Tabla 3. Análisis correlacional *Analizar, Razonamiento, Concentración y Planeación*.

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Comprender instrucciones	Argumento con fundamentos	Estabilidad de pensamiento	Sistematizar las acciones
Analizar	***0,52***	***0,55***	***0,58***	***0,66***

Con lo antes mencionado se infiere que el proceso de analizar de este tipo de sujetos, se desarrolla cuando actúan de manera crítica y reflexivamente para entender información, con ello se propicia una estabilidad de pensamiento, que les permite elaborar argumentos fundamentados; es decir, este tipo de sujetos se apegan a la norma, la digieren y actúan con base a ella.

Análisis Correlacional *Realizar inferencias, Razonamiento y Concentración*

Con la evidencia que se muestra en la Tabla 4, se lee que los sujetos de la investigación *realizan inferencias evaluando opciones antes de decidir*, con ello *eliminan la parte subjetiva antes de emitir una opinión*, razón por la cual crean una *estabilidad en su pensar.*

Tabla 4. Análisis correlacional *Realizar inferencias, Razonamiento y Concentración*.

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Evalúo opciones antes de decidir	Elimino la parte subjetiva cuando opino	Estabilidad de pensamiento
Realizar inferencias	***0,51***	***0,51***	***0,54***

Con esta información, se infiere que los estudiantes normalistas emiten juicios o conclusiones a partir de la valoración de opciones, actúan convencidos con base en evidencia antes de decidir algo. Con lo antes mencionado se puede concluir que los docentes que estudian en el posgrado, emiten juicios de valor hacia sus estudiantes apegados a derecho, a la norma y al desempeño de los mismos.

Análisis Correlacional *Poner en práctica el conocimiento, Razonamiento y Planeación.*

En la Tabla 5, se lee que los sujetos de la investigación *ponen en práctica el conocimiento*, al *organizan su pensamiento* para *eliminar la parte subjetiva cuando opinan,* favoreciendo que *argumenten* con *fundamentados*.

Tabla 5. Análisis correlacional *Poner en práctica el conocimiento, Razonamiento y Planeación*.

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Elimino la parte subjetiva cuando opino	Argumento con fundamentos	Organizas tu pensamiento
Poner en práctica el conocimiento	***0,55***	***0,59***	***0,55***

Con lo antes mencionado se infiere que los estudiantes normalistas, actúan haciendo uso de la razón para emitir juicios fundamentados.

Análisis Correlacional *Darse cuenta de cómo piensa, Memoria, Razonamiento, Concentración y Planeación*

La evidencia que se muestra en la tabla 6, indica que los sujetos encuestados se dan *cuenta de cómo piensan*, cuando *analizan el contexto* en el que se desenvuelven, *sistematizan sus acciones* y *organizan su pensamiento antes de actuar*, son proclives a *recordar hechos*, propiciando con ello una *ampliación de su campo visual* y una *estabilidad de pensamiento*.

Tabla 6. Análisis correlacional *Darse cuenta de cómo piensa, Memoria, Razonamiento, Concentración y Planeación.*

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Recuerdo de hechos	Pienso antes de actuar	Analizo el contexto	Ampliación del campo visual	Estabilidad de pensamiento	Sistematizas tus acciones	Organizas tu pensamiento
Darte cuenta de cómo piensas	***0,52***	***0,54***	***0,59***	***0,59***	***0,57***	***0,57***	***0,74***

Con esta evidencia, se puede concluir que los estudiantes de posgrado son conscientes de su forma de pensar, cuando analizan el contexto, organizan y equilibran su pensamiento, a través de una actuación premeditada, crítica y reflexiva, que les permite desarrollar su campo visual. Probablemente los maestros egresados de escuelas normales, tengan que analizar *n* variables que intervienen en el desarrollo integral de sus estudiantes, antes de emitir un juicio de valor hacia el desempeño de los mismos.

Análisis Correlacional *Incrementar tu grado de conciencia, Razonamiento, Concentración y Planeación*

En la Tabla 7, se lee que los sujetos de la investigación *incrementan su grado de conciencia*, cuando *reaccionan a estímulos*, *focalizan su atención* e *incrementan su concentración*, hacia la *sistematización de sus acciones*, hasta lograr *organizar* y *equilibrar su* forma de *pensar*.

Tabla 7. Análisis correlacional *Incrementar tu grado de conciencia, Razonamiento, Concentración y Planeación.*

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Reacción a estímulos	Focalización atencional	Intensidad de concentración	Estabilidad de pensamiento	Sistematizas tus acciones	Organizas tu pensamiento
Incrementar tu grado de conciencia	***0,52***	***0,52***	***0,59***	***0,60***	***0,54***	***0,60***

Se infiere que los estudiantes normalistas pueden incrementar sus conocimientos y su actuar crítico reflexivo, si son expuestos a estímulos que provee el medio y focalizan la atención en hechos o experiencias, que les permita organizar y equilibrar su forma de pensar.

Análisis Correlacional *Corregir errores, Razonamiento, Concentración y Planeación*

En la tabla 8, se puede apreciar que los sujetos de la investigación *desarrollan la habilidad para corregir sus errores* y de *actuar de forma más eficiente*, cuando son capaces de *organizar su pensamiento* y de *analizar el contexto* en el que se desenvuelven, lo que requiere de *sistematizar sus acciones* y de una *intencionalidad de concentración* de lo que hacen; así como también, de *establecer horarios* para el desarrollo de tareas específicas.

Tabla 8. Análisis correlacional *Corregir errores y Actuar de manera más eficiente, Razonamiento, Concentración y Planeación*.

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Estableces horarios	Organizas tu pensamiento	Sistematizas tus acciones	Analizo el contexto	Intencionalidad de concentración	Estabilidad de pensamiento
Corregir errores	***0,53***	***0,65***	***0,60***	***0,54***	***0,53***	
Actuar de forma más eficiente	***0,59***	***0,72***	***0,74***	***0,53***		***0,61***

Con esta evidencia, se infiere que los egresados de las escuelas normales, probablemente requieran para el desarrollo de la habilidad para corregir sus errores, de concentrarse en su forma de pensar y de actuar, que se desprende de sus experiencias, hechos o sucesos, que se generan en el contexto en el que se desenvuelven.

Análisis Correlacional *Realizar procesos metacognitivos, Razonamiento y Planeación*

En la tabla 9, se lee que los estudiantes de posgrado realizan procesos metacognitivos, cuando sistematizan sus acciones, plantean escenarios hipotéticos y cuando argumentan con fundamento.

Tabla 9. Análisis correlacional *Realizar procesos metacognitivos, Razonamiento y Planeación*.

-0.51 ≥ r ≥ +0.51	Planteas escenarios hipotéticos	Sistematizas tus acciones	Argumento con fundamentos
Realizar procesos metacognitivos	***0,51***	***0,63***	***0,54***

Se puede concluir que el proceso metacognitivo que emplean los estudiantes de posgrado, probablemente requiera de la actuación crítica-reflexiva de sus experiencias

que surgen del análisis de escenarios hipotéticos, lo que permite disminuir la subjetividad de su forma de pensar y a la vez argumentar con conocimiento de causa.

CONCLUSIONES

Con el presente estudio se concluye que existe evidencia suficiente que ha permitido cumplir con el alcance del objetivo central, el cual refiere a explicar la relación que tienen los atributos asociados a las habilidades cognitivas, con respecto a aquellos atributos que refieren a la autopercepción emocional y la inteligencia, de los estudiantes de posgrado de la escuela Normal Superior del Estado. Así mismo, se dio respuesta a la interrogante central de investigación que menciona ¿Qué atributos vinculados a las habilidades cognitivas se asocian de manera significativa, con aquellos atributos de la autopercepción emocional y la inteligencia de los estudiantes del contexto normalista?

En este sentido, se encontró que las habilidades cognitivas y la autopercepción emocional que evidencian los sujetos de la investigación, no tiene una vinculación significativa.

Otro hallazgo importante, es que las habilidades cognitivas *(Desarrollar la memorización, Comprenden, Desarrollar la habilidad de analizar, Realizar inferencias, Ponen en práctica el conocimiento, Darse cuenta de cómo piensan, Incrementar su grado de conciencia, Desarrollar la habilidad para corregir errores, Actuar de forma más eficiente* y de realizar *Procesos metacognitivos)*, tienen una relación directa con la inteligencia (*Memoria, Razonamiento, La concentración y La planeación*).

Desarrollan la memorización, al *focalizar* la *atención* hacia los *recuerdos de significados,* lo que les permite incrementar y *desarrollar* la *duración de la atención* e *intensificar su concentración.*

Comprenden *instrucciones* hechos o significados, cuando *sistematizan acciones, eliminando* con ello *la parte subjetiva cuando opinan,* lo que les permite a*rgumentar con fundamentos.*

Desarrollan la habilidad de analizar cuando los estudiantes *comprenden instrucciones* y *sistematizan sus acciones*, esto genera un equilibrio en su forma de *pensar*, lo que les permite *argumentar con fundamentos*.

Realizan inferencias *evaluando opciones antes de decidir*, con ello *eliminan la parte subjetiva antes de emitir una opinión*, razón por la cual crean una *estabilidad en su pensar*.

Ponen en práctica el conocimiento, al *organizan su pensamiento* para *eliminar la parte subjetiva cuando opinan,* favoreciendo que *argumenten* con *fundamentados*.

Se dan cuenta de cómo piensan, cuando *analizan el contexto* en el que se desenvuelven, *sistematizan sus acciones* y *organizan su pensamiento* antes de actuar, son proclives a *recordar hechos*, propiciando con ello una *ampliación de su campo visual* y una *estabilidad de pensamiento*.

Incrementan su grado de conciencia, cuando *reaccionan a estímulos*, *focalizan su atención* e *incrementan su concentración*, hacia la *sistematización de sus acciones*, hasta lograr *organizar y equilibrar su forma de pensar*.

Desarrollan la habilidad para corregir sus errores y de ***actuar de forma más eficiente***, cuando son capaces de *organizar su pensamiento* y de *analizar el contexto* en el que se desenvuelven, lo que requiere de *sistematizar sus acciones* y de una *intencionalidad de concentración* de lo que hacen; así como también, de *establecer horarios* para el desarrollo de tareas específicas.

Realizan procesos metacognitivos, cuando *sistematizan sus acciones*, *plantean escenarios hipotéticos* y cuando *argumentan con fundamento*.

Si bien es cierto, del análisis de resultados se encontró vinculación significativa entre inteligencia y habilidades cognitivas de nivel bajo como memorizar y comprender; del mismo tratamiento, también se encontraron relaciones significativas entre la inteligencia y las habilidades superiores del pensamiento, tales como: analizar, corregir errores, ser consciente de cómo piensan, emplear procesos metacognitivos, entre otros. Esto sugiere precisar en el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, mismas que deben desarrollarse en escenarios reales de trabajo donde se desenvuelven los profesionales de la educación, que es precisamente en las aulas donde se configuran y cobran sentido las habilidades del pensamiento, que a la postre permearan en los estudiantes que de educación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rigney, J. (1978). Learning strategies: a theoretical perspective. En O'Neil, H.F. (Ed.): Learning strategies. Academic Press. USA.

Herrea, F. (S.F.). Habilidades cognitivas. Recuperado el 02 de diciembre de 2016 de http://148.228.165.6/PES/fhs/ANEXO_ESTRATEGIAS/HABILIDADES%20COGNITIVASHerreraClavero.pdf

Sternberg, R. J. (1982). *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S. A.

Gardner. H. (2001). *La estructura de la mente*. México: FCE.

Goldman. D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Vergara.

Las TIC como forma de desarrollo e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y de la Literatura

Autoras:

Esther Maseda Truchado	esthermasedatruchado@hotmail.com)
Juana Ruiz Arriaza	juanaruiza@gmail.com

Eje temático: Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

País de origen: España

Resumen:

El presente documento está estructurado en dos partes. Por un lado, lo iniciamos con un primer acercamiento de las TIC en el aula. Por otro, supone una escueta relación de la utilización práctica de las TIC en el aula específica de Lengua y Literatura. En ambos casos tiene un objetivo primordial que es el ofrecer una visión general de la importancia de que los docentes se adapten a la nueva situación educativa del siglo XXI donde las TIC tienen que tener un papel protagonista en el proceso de educación y aprendizaje, ya que para nuestros alumnos el entorno virtual tiene una presencia fundamental y prioritaria.

Palabras clave:

TIC, aprendizaje, Didáctica de la Lengua y de la Literatura, estrategias de enseñanza y aprendizaje, calidad educativa, aprendizaje colaborativo, formación del profesorado, competencia digital.

Introducción

Son varios los retos con los que se encuentra el docente en este siglo XXI. Han de utilizar el conocimiento adquirido por formación y por su propia experiencia en el aula, actualizarlo constantemente y seleccionar aquellos aspectos que considere de mayor interés o los que se ajustan al currículo de las diferentes áreas. Las TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación, constituyen una importante y fundamental herramienta para conseguir motivar, acercarse más a los alumnos y establecer un vínculo educativo dentro y fuera del aula. En los últimos años estamos asistiendo a un auge importante de las TIC, debido en gran medida a la expansión de Internet, red de redes que ha cambiado las formas de informarse, de comunicarse y de formarse.

Las TIC van a desarrollar el talento y la creatividad de nuestros alumnos y van a suponer una innovadora transformación en las estrategias de enseñanza a la hora de construir y gestionar el conocimiento. Pero nuestros alumnos viven en el entorno digital como “nativos digitales”, ya que han nacido en la era digital, en

contraposición a los" inmigrantes digitales", siguiendo los términos establecidos por Prensky (2001), que han tenido que aprender nuevos lenguajes y herramientas para adaptarse a los cambios tecnológicos y poderlos aplicar con éxito en el aula.

El objetivo de esta ponencia es mostrar como la competencia digital va a permitir el desarrollo y la innovación de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura adaptándola a los nativos digitales, nuestros alumnos.

Acercamiento a las TIC en la enseñanza

La incorporación de las TIC en el aula y la utilización de los recursos y posibilidades que ofrecen, permiten la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, simplemente con la utilización de las TIC en las actividades del aula no estamos innovando las prácticas educativas. Es necesario incorporarlas aprovechando toda su potencialidad para crear nuevas formas de aprender y enseñar. Esta orientación formativa de las tecnologías de la información y la comunicación es lo que se ha dado en denominar TAC, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

En la actividad docente, el uso de las TIC puede tener una triple función:

- Como instrumento de los procesos de aprendizaje: recurso didáctico y metodológico, fuente de información, canal de comunicación entre profesores y estudiantes, etcétera
- Como herramienta para el proceso de la información: para ofrecer los contenidos.
- Como contenido implícito en el aprendizaje: los profesores y los estudiantes al utilizar las TIC también aprenden sobre ellas aumentando sus competencias digitales.

Considerando, en primer lugar, que las tecnologías pueden hacer más atractivos para los alumnos los procesos de aprendizaje y posiblemente más efectivos; que pueden repercutir en el desarrollo económico, al contar con personas cualificadas respecto a las tecnologías en el ámbito laboral y teniendo en cuenta que están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida, evolucionando de manera rápida y continua, entre otras apreciaciones, estamos de acuerdo con Castro, Cicconi, Natali y Pedraza (2015) en que la utilización de las TIC en los diferentes niveles educativos cumple una función importante en el desarrollo y enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos, fortalece sus competencias para la vida y el trabajo por lo que favorecerá su inserción en la sociedad.

1 Importancia de la formación del docente

Las TIC han provocado cambios en la educación, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los roles del profesorado y alumnado. El docente debe modificar su papel de transmisor de información para actuar como guía y orientador, siendo el alumnado el verdadero protagonista en la construcción de su conocimiento. Como indica Hernández (2008) en su artículo *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*, "las nuevas tecnologías, al ser utilizadas como herramientas constructivistas, crean una experiencia diferente en el proceso de aprendizaje entre los

estudiantes, se vinculan con la forma en la que ellos aprenden mejor, y funcionan como elementos importantes para la construcción de su propio conocimiento." (p. 34).

El profesor que utiliza las TIC en su práctica docente debe ser considerado como un mediador de los aprendizajes, un experto que domina los contenidos, que planifica pero de manera flexible y cuyo principal objetivo es que el alumno construya habilidades para lograr su autonomía. Favorece y evalúa los progresos, organizando el contexto en el que se ha de desarrollar el alumno y facilitando el trabajo colaborativo y su interacción con los materiales. De esta manera fomentará la curiosidad, la originalidad, el pensamiento creativo y el aprendizaje significativo del alumno.

La capacitación en TIC de los docentes se debe plantear considerando dos aspectos:

- Por un lado la adquisición de las cualificaciones tecnológicas más básicas para el manejo de las distintas herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías.
- Por otro, las cualificaciones de carácter pedagógico, es decir, formación en didáctica general, insistiendo en los modelos educativos de enseñanza cooperativa, individualizada, autónoma,… y la capacitación para el uso curricular especializado en función de la materia de que se trate.

Nos encontramos en un campo en el que los avances son constantes, así que los profesores deben conocer los cambios que se producen y los nuevos materiales tecnológicos y deben ser capaces, además, de evaluar la calidad de esos materiales y la utilidad que pueden tener en el aula.

Por tanto, es prioritario dotar a los educadores, tanto en su formación inicial como en su formación continua, de nuevas estrategias y metodologías que les ayuden a usar de manera adecuada estos recursos, ofreciendo orientaciones no solo para su uso tecnológico sino también para su uso pedagógico.

2 Ventajas e inconvenientes de la utilización de las TIC en el aula

El uso de estas tecnologías supone una gran cantidad de ventajas pero también algunos inconvenientes. Son numerosos los autores (Carrió, 2007; Marquès, 2011; Tello y Aguaded, 2009; Vargas, 2008; Vera, 2012) que han realizado investigaciones al respecto. Exponemos a continuación algunas de sus aportaciones.

Las ventajas del uso de las TIC, con respecto al profesor, serían las que:

- ✓ Proporcionan recursos educativos muy variados, novedosos y atractivos para los alumnos, facilitando a su vez la realización de agrupamientos y la interdisciplinaridad.
- ✓ Modifican y amplían los escenarios formativos, reducidos hasta ahora a las instituciones escolares, permitiendo la construcción de materiales de aprendizaje que pueden ser modificados, ampliados y actualizados constantemente.
- ✓ En relación a la comunicación, las TIC favorecen el contacto con los alumnos, aumentan los canales con otros profesores, con otros centros y con la

administración educativa, así como con las familias y la comunidad en general.

- ✓ Por otra parte las TIC proporcionan recursos para la orientación y tutoría, facilitan la atención a la diversidad, así como la evaluación y el control, promoviendo y favoreciendo una actualización profesional constante del docente en su práctica educativa.

Respecto al alumno, una de las ventajas más destacadas es la interactividad que ofrece la metodología didáctica con las TIC, fuente de motivación para el alumno, ya que le permite estar activo y participar en todo su proceso de aprendizaje. Dicha interactividad estará relacionada tanto con el material como con las personas. El alumno no es un mero receptor pasivo de información, sino activo en la construcción de significados.

Las nuevas tecnologías promueven el trabajo de contenidos de manera innovadora, facilitan el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje e incitan a la actividad y el pensamiento. Además, permiten una mayor y mejor interacción entre profesores y alumnos, eliminando las barreras espacio-temporales, facilitando la ampliación del entorno vital y el conocimiento de más personas con las que se pueden compartir experiencias.

Las TIC facilitan el seguimiento de las explicaciones del profesor al tener un recurso visual en el que apoyarse y mejoran las competencias de expresión y creatividad, pues el alumno se encuentra con otras formas de organizar la información, de representar y de narrar (Vargas, 2008). Favorecen el aprendizaje colaborativo y en grupo ya que facilitan que los pensamientos, opiniones, novedades, etc., se transmitan de manera rápida a través de internet. Así, y como ejemplo, estarían el intercambio de documentación a través del correo electrónico, los foros de discusión, la comunicación a distancia a través de videoconferencias, los grupos de chats…(Carrió, 2007). Además el alumno puede aprender a partir de los errores, ya que tiene la posibilidad de buscar otras respuestas, posibilitando también la autoevaluación (Vera, 2012).

La oferta informativa de los alumnos se amplía, lo que da lugar al desarrollo de sus habilidades de búsqueda y selección de información, facilitando además el acceso a numerosos entornos de aprendizaje más flexibles.

En la interacción con la información, Cabero (2007) afirma que las TIC nos ofrecen tanto posibilidades cuantitativas como cualitativas en cuanto al uso de información textual y de otro tipo de códigos como sonoros o visuales. Además, la información que encontramos puede seguir una estructura sintáctica y semántica propia del texto impreso, secuencial-lineal, pero también la que tienen los hipertextos o los formatos hipermedia.

Frente al exceso de fuentes de información, no en todos los casos fiables ni ajustadas a la objetividad ni a la exactitud, y el acceso casi ilimitado a ellas de los alumnos hace necesario que el profesor actúe también como guía para que estos puedan ser capaces de hacer filtros para seleccionar aquellos recursos que sean realmente significativos y que les faciliten la comprensión de los conceptos abordados en el aula de Lengua y Literatura ajustando su labor docente en función del nivel de los alumnos y de sus propios conocimientos tecnológicos.

No todas las herramientas de las nuevas tecnologías tienen la misma aplicabilidad en la enseñanza. El profesor debe valorar su adecuación y tener en cuenta los propios recursos físicos de su aula, la predisposición del grupo de alumnos, el tipo de tarea y los resultados perseguidos.

El profesor, por tanto, debe estar alerta para saber adaptar, acotar o pautar el uso de algunas herramientas como, por ejemplo internet, ya que ofrece demasiada información y el alumno se puede ¨perder¨ en la búsqueda de la misma.

Pero a veces, la necesidad de adquirir los conocimientos necesarios para el uso de las TIC y los problemas que surgen para obtenerlos y desarrollarlos pueden provocar situaciones de ansiedad en el profesor.

Por otra parte, a veces la dependencia excesiva de los recursos tecnológicos de las TIC, para un desarrollo normal y eficaz de las clases, limita al profesor en el caso de que ocurra, por ejemplo, cualquier tipo de avería (falta de conexión, se vaya la luz,…). El docente tiene que estar preparado para poder seguir sin ellas. Puede ocurrir también que, aunque el docente sepa manejar perfectamente las TIC en el aula, en cambio el centro educativo no cuente con suficiente material tecnológico o se encuentre en desuso por falta de actualización.

No olvidemos que el uso de herramientas tecnológicas en el aula requiere de mucha dedicación tanto en la preparación como en el mantenimiento.

Respecto a los alumnos, el excesivo uso de las TIC puede provocarles estrés y dependencia o en otros casos pérdida de tiempo por las distracciones y dispersiones que conllevan cuando se hace un mal uso aplicado al rendimiento escolar. Se puede confundir conocimiento con acumulación de datos y además, a veces, el alumno localiza demasiada información que no es totalmente fiable y la da por buena.

Por último, las TIC pueden proporcionar una visión sesgada de la realidad y el exceso de trabajo individual puede provocar aislamiento y problemas de sociabilidad.

Aplicación y desarrollo de las TIC en la asignatura de Lengua y Literatura

Ya hemos ido viendo la necesidad de adaptación del docente a los nuevos tiempos tecnológicos y sobre todo la aplicación práctica en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La educación docente requiere una actualización continua. La integración de las TIC en el aula supone un esfuerzo, pero también una utilización de recursos que nuestros alumnos tienen muy cercanos. A través de lo expuesto en el punto anterior, hemos llegado a la conclusión de que las TIC se están convirtiendo en un instrumento cada día más indispensable en las aulas. Aunque hemos visto la innegable ayuda que estas proporcionan a los docentes en el proceso de enseñanza, las ventajas para el alumnado son evidentes. No solo por el alto poder de motivación que le va a predisponer a aumentar su atención en el aula y por tanto a aprender de una manera más interactiva, sino porque el alumno se convierte en constructor de su propio aprendizaje.

Al utilizar las TIC, el docente supera el enfoque tradicional en el que la relación es fundamentalmente unidireccional profesor-alumno potenciando la interacción entre los mismos alumnos y entre el docente –alumno.

Una de las características del mundo digital es su dinamismo. De manera continua se producen avances que dan lugar a nuevas herramientas y a nuevas aplicaciones.

Las TIC pueden servir tanto para los docentes como para los alumnos. Como un trabajo previo, los profesores pueden acceder a portales temáticos como recursos de enseñanza recogiendo información complementaria o actividades a desarrollar con sus alumnos en el aula. Los alumnos las pueden utilizar en el aula, pero también en su entorno para aclarar dudas o ponerse en contacto con su profesor o con otros usuarios de blog, por ejemplo, para mostrar su opinión. O también como recurso para el alumno ya que puede entregar trabajos, visualizar los vídeos divulgativos colgados por su profesor, o como una consulta informativa.

Es imposible desarrollar todas por lo que este capítulo vamos a esbozar algunas de las distintas posibilidades que nos ofrecen las TIC como **Instrumento de los procesos de enseñanza y aprendizaje** en el entorno educativo.

3 Dispositivos

3.1 Dispositivos electrónicos

El **móvil**, no olvidemos que prácticamente todos nuestros alumnos posiblemente tengan uno, nos puede servir para aplicarlo en actividades en el aula. No solo para la grabación de vídeos relacionados con los contenidos curriculares literarios o lingüísticos o para el fomento de la lectura, sino también para grabar la recitación de poemas o la representación de breves piezas teatrales para potenciar lo oral o el lenguaje no verbal. No olvidemos que la oralidad debe ser un eje fundamental en nuestra asignatura, especialmente en la competencia comunicativa.

El **ordenador** les va a servir de soporte para la creación de trabajos, pero también para buscar información o relacionarse con el profesor y los compañeros a través del blog o de otras redes sociales.

3.2 Pizarra digital

Este dispositivo nos va a permitir acceder a una fuente inagotable de recursos en el aula. A través de él, el docente y los alumnos podrán apoyar sus exposiciones en el aula de Lengua y Literatura con ejemplos gráficos y con explicaciones complementarias que ambos podrán seleccionar, realizar actividades con ellos o para potenciar los conocimientos literarios o lingüísticos adquiridos.

4 Programas y herramientas informáticas

4.1 Ofimática

Uno de los programas informáticos más ampliamente utilizado para la creación y edición de documentos de texto es el procesador de textos ***Word***. El docente tiene que mostrar, eso sí, desde su evidente y previo conocimiento, las distintas posibilidades de este procesador, especialmente en lo concerniente a los recursos de edición, diseño y corrección de textos para que el alumno los pueda utilizar de

forma fluida. Con él se presentarán trabajos en el aula de Lengua y Literatura o se prepararán guiones para las exposiciones orales en clase.

Power Point es otro programa fundamental que forma parte de Microsoft Office. Será primordial a la hora de realizar presentaciones introductorias de un tema en el aula de Lengua y Literatura, tanto para el docente como formando parte de una actividad escolar del alumno. También podemos crear líneas de tiempo con este programa para diferenciar los distintos periodos literarios.

4.2 Edición de vídeo y de audio

El ***Movie Maker*** va a ayudar desarrollar la lengua oral en el aula. Se pueden grabar y editar vídeos que van a potenciar los contenidos desarrollados en el aula de una manera fácil. Pero también se pueden grabar las exposiciones orales, entrevistas, representaciones teatrales,…

Programas como **Audacity**, que se puede descargar de forma gratuita de internet, permite grabar las producciones orales de los alumnos como poemas, entrevistas,…permitiendo además incorporar pistas con música. Además, se puede guardar con un formato MP3 que permite compartirse en un blog.

4.3 Inklewriter

Es una herramienta para trabajar la escritura digital, ya que los alumnos pueden ser guionistas de su propia historia. Es una herramienta gratuita a través del siguiente vínculo: http://www.inklestudios.com/inklewriter/education/

4.4 Webquest Creator 2

Es una herramienta para fabricar estrategias didácticas como *webquest*, *miniquest* o la caza del tesoro que desarrollaremos más adelante. Se pueden generar en el siguiente vínculo:

http://www.webquestcreator2.com/majwq/login/nuevoRegistro

El docente podrá crear a su medida, y con los contenidos que considere necesarios, cualquiera de las estrategias didácticas.

4.5 La gamificación

La gamificación es una técnica de aprendizaje que integra dinámicas del juego en el ámbito educativo con la finalidad de potenciar la motivación y el esfuerzo de los alumnos. Esta metodología de carácter lúdico facilita la asimilación de contenidos didácticos o lingüísticos de una manera divertida. Se utilizan los valores positivos que se encuentran en el juego, como el trabajo en equipo entre otros, para conseguir también mejorar alguna habilidad y conseguir objetivos del aprendizaje. Uno de los métodos de enseñanza de la gamificación más usuales es el denominado *Classcraft.* (https://www.classcraft.com/es/). Este juego de rol funciona por equipos y se fomenta el trabajo cooperativo. El resultado final es un modelo de aprendizaje basado en refuerzos positivos.

5 Fuente de información

Los tiempos cambian y el formato de donde vamos a conseguir información y la terminología también. El docente tiene que adaptarse a esta novedad y permitir que el alumno también la conozca. Así ya no vamos a seguirnos refiriendo, por ejemplo, a “página”, como en los libros o formatos de prensa en papel, cuando

estemos hablando de textos digitales, sino a “pantalla”. También ha cambiado la forma de lectura. En los discursos impresos se habla de “texto secuencial” mientras que en los virtuales es manifiesta la hipertextualidad.

5.1 Buscadores

Para buscar cualquier tipo de información encontramos varios buscadores, aunque Google (https://www.google.es/) es uno de los principales y uno de los más utilizados. Los buscadores de información son páginas web que tienen un sistema de búsqueda de páginas relativas a un tema concreto de lengua o de literatura que delimitemos a través de palabras claves.

5.2 Bibliotecas digitales

Wikipedia es una de las principales páginas que sirve como enciclopedia digital. Creada por los propios usuarios que la consultan, con ella los alumnos pueden obtener información general acerca de todos los temas imaginables en diversos ámbitos. El portal www.cervantes.es está dedicado a la difusión de la lengua y la literatura hispánica. En ella encontramos numerosos recursos para el aula. Desde este portal también podemos acceder a su biblioteca virtual donde nos vamos a encontrar obras de autores consagrados, propuestas didácticas, bibliografía y herramientas necesarias para la labor docente.

5.3 YouTube

Principal página en donde los alumnos pueden obtener información visual y auditiva acerca de cualquier tema de interés en el aula y en las materias de Lengua y Literatura, y donde los propios profesores pueden “colgar” sus clases teóricas como introducción a las distintas sesiones de las unidades didácticas lo que permite realizar actividades de trabajo cooperativo en las sesiones en el aula.

5.4 Diccionarios en línea y páginas normativas

La Real Academia Española nos ofrece la posibilidad de consultar en red (http://www.rae.es/) dos diccionarios emblemáticos: su *Diccionario de la lengua española* y el *Diccionario Panhispánico*. Además podemos hacer consultas lingüísticas a través de un formulario de la propia página que nos será contestado a un correo electrónico que le indiquemos.

Otras páginas web, como la de WordReference (http://www.wordreference.com/) les va a permitir a nuestros alumnos encontrar sinónimos y antónimos.

En la página de la Fundación del Español Urgente (http://www.fundeu.es/) se recopilan diferentes artículos relacionados con la gramática, la ortografía y el significado de la palabra. También podemos hacer consultas a través de su página. Es de destacar su actualidad en sus exposiciones.

6 Espacios para la comunicación entre profesores-alumnos/alumnos-alumnos

6.1 Aula virtual-Moodle

En ella, los alumnos van a tener acceso a contenidos y actividades seleccionados por el docente. En muchas ocasiones, el libro de texto impreso se sustituye por los contenidos que el profesor elige e inserta en esta aula virtual, con lo que el docente escoge el orden de los citados contenidos y las actividades que permiten su desarrollo. Moodle se puede utilizar como aula virtual y como soporte a las

clases presenciales. Este entorno virtual de aprendizaje está concebido para gestionar cursos en línea apoyando la filosofía del aprendizaje cooperativo. Se diseña la página principal con los bloques que tienen que verse que pueden ser, por poner un ejemplo, el vínculo a distintos diccionarios, al buscador Google, a las calificaciones de los alumnos, a textos de interés, a información de actividades que se realizarán en el centro educativo, etcétera.

6.2 Correo electrónico

Es conveniente que los alumnos dispongan de una dirección de correo electrónico para poder acceder a las herramientas TIC que vayamos a utilizar a lo largo del curso escolar. Será un medio rápido y eficaz de intercomunicación entre el profesor y el alumno o entre ellos.

6.3 Redes sociales

6.3.1 BLOG

Es un elemento esencial dentro del ámbito educativo. Fomenta la lectura y la escritura además de las destrezas orales cuando incorporamos elementos multimedia. Pueden ser un blog colectivo, el de aula, o individual. Podemos acceder a un blog escolar donde tanto alumnos como padres puedan encontrar los documentos importantes del centro como el Proyecto Educativo del centro, la memoria o las normas por las que se rige como un espacio personal en internet que se crea especialmente para que su tanto el docente como los alumnos publiquen artículos o *posts*, que son los textos breves que se insertan en este lugar, así como textos, imágenes o vínculos de interés. Este medio va a servir para que el docente comparta información, ficheros, vídeos,…, con sus alumnos.

El *blog* de aula puede ser un soporte extraordinario para introducir actividades TIC en el área de Lengua y Literatura, integrando de una manera óptima las competencias básicas, además de favorecer en el alumnado un aprendizaje activo. Es una magnífica herramienta para poder desarrollar los contenidos de una manera atractiva a través de actividades relacionadas con la Lengua y la Literatura, contribuyendo además a la adquisición de las competencias básicas, especialmente de las relacionadas con las nuevas tecnologías, sin excluir el resto de ellas.

Pero además es un punto de encuentro entre profesor y alumnos. Administrado por aquel, puede ser utilizado para proponer a los discentes trabajos de investigación sobre los contenidos impartidos en ese momento, mostrar actividades de refuerzo, exponer trabajos de creación literaria y proporcionar materiales que van a servir para ampliar los conocimientos de los alumnos. Pero también es un punto de encuentro entre el docente y las familias.

También se les puede proponer a los alumnos que incluyan *post* con poemas o textos breves que ellos elijan y que enlacen con una página web que nos dé más información del autor, en el caso de que no sea anónimo.

También puede servir, como indica Felipe Zayas[1], para fomentar la lectura, y también puede ser un medio de que los alumnos puedan expresarse,

[1] P. 154, "Dos usos del blog de aula". En: *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*, pp.153-156.

favoreciendo el desarrollo de la escritura y la dimensión comunicativa, hablando de su experiencia lectora y orientando con su crítica a los otros alumnos-usuarios, entre otras peculiaridades.

6.3.2 TWITTER

Los alumnos a través de esta red de *microblogging*[2] pueden tener la oportunidad de contactar, relacionándolo con la situación educativa, con los propios autores de sus lecturas a través de los breves mensajes de texto que no tienen que superar los 140 caracteres.

6.3.3 FACEBOOK

Podemos utilizar esta red para realizar proyectos concretos. En "La Generación del 27 en *Facebook*" [3], una profesora de Lengua y Literatura en un instituto catalán plantea a sus alumnos un proyecto para preparar una antología poética de la Generación del 27. Para ello, propone la creación de un grupo en la red social *Facebook*, llamada con la denominación del grupo literario, y donde cada pareja de alumnos da vida a uno de los poetas, relacionándolos como realmente lo hicieron, pero en la época actual y mostrando sus opiniones, informando sobre sus obras. Se puede ver en https://www.facebook.com/generacion27/ .

6.4 Google Docs:

Esta herramienta de Google permite crear en red y compartir documentos en un espacio virtual gratuito. Estos pueden ser de formatos diferentes: texto, presentaciones,… y pueden ser creados directamente en línea o se pueden subir desde un ordenador. Se puede trabajar con ellos desde cualquier ubicación y pueden ser gestionados, modificados y compartidos por los alumnos y el profesor, pero es un medio de colaboración con otros docentes.

6.5 Vídeos divulgativos

Se pueden utilizar como introducción al tema teórico de lengua o literatura para afianzarlo, previo a la clase, donde se consolidará a través de actividades de aprendizaje cooperativo donde los alumnos se pueden construir su conocimiento.

Pero los alumnos pueden también crear vídeos relacionados con los contenidos de la materia.

7 Acceso a los contenidos curriculares y a actividades educativas

7.1 Portales educativos

En este grupo vamos a incluir diferentes tipos de portales educativos. Así el docente o los alumnos podrán acceder a portales de referencia como son el centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/) o Educared, web educativa de acceso gratuito con recursos que está promovida por la Fundación Telefónica de Perú (http://educared.fundacion.telefonica.com.pe/sites/bibliotecavirtual/). A través de ambos se podrá obtener información sobre contenidos curriculares y actividades de Lengua y Literatura.

---

[2] El *microblogging* es un servicio de internet que permite a sus usuarios publicar y enviar principalmente mensajes de texto breves.

[3], *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI* pp.133-135.

El docente también tiene a su disposición web de profesores con recursos que pueden utilizar en el aula. Es el caso http://lenguaensecundaria.com/ donde además de incluirse materiales curriculares o enlaces a otras páginas de interés es un lugar donde se favorece la participación de los docentes a través de foros que sirven de intercambio de información y de experiencias docentes entre otras opciones.

Son numerosas las revistas relacionadas con la didáctica de la Lengua y Literatura (https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA) o con estudios lingüísticos y literarios (https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/) dedicadas a autores literarios con la pretensión de difundir y preservar su legado y en las que podemos encontrar información variada como su biografía, acceso a material del autor y sobre él y enlaces de interés.

Pero también dedicadas a obras literarias. Hay distintas páginas que nos pueden ofrecer multitud de creaciones literarias de cualquier género y época. La página web http://ciudadseva.com/biblioteca/indice-autor-cuentos/ es un repositorio de cuentos y relatos que puede sernos muy útil como material para el aula.

En el caso de la página web http://los-poetas.com/ nos remite a una a selección de obras o de composiciones poéticas.

También son interesantes los numerosos portales destinados a desarrollar aspectos lingüísticos como el análisis morfosintáctico, la ortografía interactiva, búsqueda de gazapos,…

En http://recursos.cnice.mec.es/analisis_sintactico/repaso3.php?enlace=1&prev=3 vamos a encontrar un completo analizador morfosintáctico con nociones teóricas relacionadas con la oración a analizar que se ponen en práctica.

7.2 Estrategias didácticas

Estos formatos de actividad en el aula permiten integrar internet en el currículum.

7.2.1 LA CAZA DEL TESORO

Esta página web, con un sencillo diseño, es una hoja de trabajo donde el alumno responde a una serie de preguntas buscando las respuestas a través de una serie de enlaces que se adjuntan. Se trata simplemente de contestar esas preguntas concretas sobre hechos o conceptos con la siguiente distribución: Introducción, preguntas, recursos, la gran pregunta, evaluación y créditos.

Esa “gran pregunta” con la que finaliza es un resumen de todo lo que se ha aprendido al realizar todas las búsquedas. Esta eficaz estructura es útil para adquirir información sobre temas concretos, además de para poner en práctica procedimientos y habilidades relacionadas con las TIC y la comunicación en general.

7.2.2 WEBQUEST

Hablábamos anteriormente de la herramienta que posibilitaba la creación de *Webquest*. Es un módulo de instrucción en línea diseñado por el docente que promueve tanto la construcción de conocimiento como el pensamiento crítico. Con este modelo de aprendizaje vamos a conseguir que los alumnos investiguen de forma individual o a través del trabajo cooperativo. Se trata de una de las actividades didácticas más populares en internet. Es una propuesta guiada de

investigación, atractiva y fácil de realizar por los alumnos. Se trata de hacer cosas con la información: analizar, crear, valorar, sintetizar,…

Se diferencia de otras estrategias didácticas en que en esta se puede integrar en su estructura el currículum. Accesible a través de la Web contiene distintas partes: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación, conclusión.

Cuando la *webquest* se comparte con otros profesores se suele añadir una guía didáctica con indicaciones sobre objetivos, temporalización, consejos para su aplicación, etcétera.

7.2.3 MINIQUEST

Es una versión de las *Webquest* que surgió en respuesta a sus limitaciones de tiempo y de dificultad de diseño para el docente. En este caso pueden construirse en breve tiempo. Se han desarrollado tres tipos de diseños educativos: las *miniquest* de descubrimiento (al inicio de una unidad para presentarla), de exploración (dirigida a que aprendan lo necesario para comprender un concepto particular o cumplir con un objetivo) y de culminación.

Esta instrucción digital está compuesta por tres secciones: el escenario, la tarea y el producto. En esta herramienta no se le específica a los alumnos cómo se va a evaluar.

7.3 Códigos QR

A través de los códigos QR podemos establecer búsqueda de diferentes opciones. En el caso de la iniciativa "*Walking on words*. Mallorca literaria" que comprende siete rutas literarias a través de la isla mallorquina. Los alumnos podrán obtener información en los puntos señalados y escuchar citas de escritores de todas las épocas y en distintas lenguas. A través del vínculo http://walkingonwords.com/es/ se podrá acceder a la información.

7.4 Trabajar la lectura y la escritura

En la actualidad, los medios digitales permiten, diversifican y dan un nuevo significado a las prácticas del lenguaje a través de las herramientas digitales. Esto conlleva crear unas nuevas organizaciones textuales y novedosas relaciones intertextuales a la hora de construir textos en el aula, aunque autores como Cortázar en *Rayuela* o Borges en *La biblioteca de Babel* ya hubieran buscado la ruptura con la linealidad. El hipertexto lo podemos definir como cualquier texto virtual que nos puede transportar a través de enlaces de un documento a otro.

Los alumnos pueden leer de una manera lineal y secuencial o hipertextualmente donde la lectura se desarrolla de una manera "*abierta y relacional*, *donde el lector puede consultar por sí mismo los documentos (archivos, imágenes, palabras, música)*".[4]

[4] En *Lengua, Literatura y TIC. Orientaciones para la enseñanza*, p.17.

7.5 Prensa digital[5]

En la actualidad, los medios periodísticos disponen en su página web de la información actualizada constantemente, a diferencia de los ejemplares impresos, que tienen una mayor riqueza tipográfica y la relación afectiva con ese soporte en muchos casos es mayor.

En internet, lugar propicio donde la escritura y la lectura pueden estrechar su relación como actividades complementarias, encontramos este tipo de sitios web donde se incorporan foros, comentarios a las informaciones vertidas, se elaboran contenidos tomados de otros sitios que se van enlazando, etcétera.

Conclusiones

Ya hemos ido viendo cómo con la utilización de las TIC pretendemos que el docente deje de utilizar un enfoque tradicional en el que el alumno mantiene una postura pasiva escuchando únicamente la clase magistral del profesor a la aplicación de las TIC en un enfoque cooperativo. En muchos casos posiblemente la dificultad no va a estar en el acceso a las TIC sino en el necesario cambio de mentalidad de los alumnos. Han de pasar del rol de simples "escuchadores" a ser los creadores de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Area, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. La Laguna: Universidad de La Laguna. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf

Arias, S. (2010). Recursos TIC en la clase de Lengua y Literatura. *Digital Eduinnova*, nº 26, 137-141. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de http://www.eduinnova.es/nov2010/nov24.pdf

Barroso, J. y Cabero, J. (coord.) (2013). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.

Bartolomé, A. R. (2009). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó.

Brazuelo, F. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: MAD.

Cabero, J. (2007): Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. En J. Cabero (Coord.) *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp.1-20). Madrid:

[5] http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_digital/modulo_3/8.htm. Este enlace nos lleva a un proyecto de revista digital del IES Serrallarga en Gerona muy interesante creado por las eminentes Lourdes Doménech y Ana Romeo con la denominación de *La Puça*.

Mc Graw-Hill /Interamericana de España.

Carrió, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, *Vol.* 41(4). Recuperado el 11 de febrero de 2017 de https://www.academia.edu/549179/Ventajas_del_uso_de_la_tecnolog%C3%ADa_en_el_aprendizaje_colaborativo

Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Madrid: MAD.

Castro A., Cicconi, N., Natali, M. y Pedraza, M. (2015). El uso de las TICs en la escuela. En Asenjo, J., Macías, O., y Toscano, J.C. (Edit.). Memorias del *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires: OEI. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de http://www.oei.es/historico/congreso2014/21memorias2014.php

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 72, 17-40. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de https://www.educ.ar/recursos/70819/aprender-y-ensenar-con-las-tic-expectativas-realidad-y-potencialidades

Fuentes, J. L., Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en Internet. Retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.

Hernández Ortega, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (coords.) (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC.* Barcelona: Fundación Telefónica.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), *5*(2), 26-35. Recuperado el 24 de febrero de 2017 de http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v5n2-hernandez/335-1252-2-PB.pdf

Lara, T., Zayas, F., Alonso, N. y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.

Marqués, P. (2008). *Las competencias digitales de los docentes*. Recuperado el 28 de febrero de 2017 de http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm

Marquès, P. (2011). *Impacto de las TIC en Educación: funciones y limitaciones*. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm

Pablos, J. de, Area, M., Valverde, J. y Correa, J.M. (coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.

Palomo López, Rafael, Julio Ruiz Palmero y José Sánchez Rodríguez. (2007). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. (recurso electrónico). Sevilla, Junta de Andalucía – Consejería de Educación.
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. *On the Horizon*, *9*(5). Adaptación al español recuperada el 28 de febrero de 217 de http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf
Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/705/595
Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona, Océano. Recuperado el 2 de marzo de 2017 de http://www.digital-text.com/wp-content/uploads/2015/03/FlippedClassroom.pdf
Vargas, A.M. (2008). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación primaria. *Innovación y Experiencias Educativas,* 13. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANAM_VARGAS_2.pdf
Vera, G. (2012). Introducción de las TIC´s en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana*. Vinculando.* Recuperado el 11 de febrero de 2017 de http://vinculando.org/educacion/introduccion-tic-proceso-ensenanza-aprendizaje-lengua-castellana.html
Zayas, F. (2009). Escribir y leer en la red: nuevas prácticas discursivas. En *La competencia digital en el área de Lengua,* pp. 39-68. Barcelona: Octaedro.

Dra. Patricia Catalina Polendo Luis
pax_pp@hotmail.com
Dra. Jaquelina Lizet Hernández Cueto
jaquelina@hotmail.com

Eje: Neurociencias, Neuroeducación (genética, epigenética) y otros desafíos

LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA DETECCIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD

INSTITUCIÓN: Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. México

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de saber en que medida los maestros de educación básica saben identificar a los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Dicho trastorno es reconocido y tipificado por la Asociación Americana de Psiquiatría, (APA por sus siglas en inglés).

En el contexto escolar los niños y adolescentes que lo padecen representan un problema para los docentes y para los mismos alumnos, porque sus manifestaciones son mediante cambios de conducta, así como la dificultad para mantenerse quietos y en orden, hablan demasiado y no prestan suficiente atención a las indicaciones que reciben.

Existe desconocimiento de las características que componen el trastorno por parte de los maestros. Es importante que los docentes de educación básica y porque no, los formadores de docentes también; reconozcan el padecimiento, ya que de esta manera mejorarán la calidad de la estancia escolar de estos estudiantes con características muy singulares y complejas en las instituciones educativas.

Palabras clave; trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, docentes, educación básica.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad. Los niños y adolescentes con este trastorno son inquietos, se mueven constantemente, son irritables, rebeldes y en general no pueden mantenerse en una tarea por tiempo prolongado. Su aprendizaje es deficiente y no se relaciona con la inteligencia del niño, la mayoría de ellos tienen una inteligencia normal o superior pero, debido a diversas causas siempre tienen bajo rendimiento académico y representan un constante problema para el maestro dentro del aula escolar.

La falta de información sobre los síntomas, causas y manifestaciones del padecimiento en los docentes y directivos de las escuelas de nivel básico es el motivo de esta investigación. Considerando que el sistema educativo, en este caso estatal, no cuenta con la información necesaria para difundir y capacitar al personal docente.

ANTECEDENTES

En 1902, la ciencia médica documentó por primera vez la existencia de niños que presentaban rasgos diferentes a otros niños de su edad: inatención, impulsividad e hiperactividad (Quinn, 1997). El pediatra George FredericStill (1902), fue quien primero descubrió la existencia de trastornos en un estudio con 20 niños quien demostró que dichos niños no obedecían las instrucciones dirigidas, además mostraban distracción constante durante el experimento, lo anterior lo atribuía a causas meramente bilógicas y de mala crianza; (Hallowell y Ratey 2002).

Con el paso del tiempo las investigaciones fueron avanzando y por supuesto se establecieron conceptos. Para los años 60s la interpretación del comportamiento de este tipo de niños se debía a una disfunción cerebral mínima. En una monografía promovida por el Departamento Americano de Salud, Educación y Bienestar, (Clements1966) definió la disfunción cerebral mínima como un trastorno de conducta y del aprendizaje que experimentan los niños con una inteligencia normal y que aparecía asociado con disfunciones del sistema nervioso central. Las manifestaciones de este trastorno incluían: hiperactividad, desajustes perceptivo-motores, inestabilidad emocional, deficiencias de atención, del habla, deficiencias de memoria y de pensamiento, signos neurológicos menores e irregularidades electro-encéfalo-gráficas y dificultades específicas en el aprendizaje (lectura, escritura y matemáticas).

El trastorno de Déficit de Atención con y sin Hiperactividad (TDAH/TDA), como se le conoce en la actualidad, surge a la luz de varios esfuerzos en las pasadas décadas con el propósito de describir y categorizar ciertos tipos de comportamientos “hiperactivos” en niños (Noris y Lloyd, 2000). En el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales (DSM-IV-TR) revisión actual, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad está incluido en el grupo de trastornos de inicio en la infancia y la adolescencia, concretamente en el grupo de trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, junto con el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El diagnostico de las personas que padecen del TDAH sucede en los primeros años escolares, ya sea durante el preescolar y los primeros años de la educación primaria. Los docentes a cargo de los grupos distinguen diferencias importantes en el comportamiento de uno o algunos de sus alumnos, los consideran desordenados, desobendientes y con carencia de valores.

Los profesores en el aula se enfrentan a diferentes desafíos, uno de ellos, tal vez el más importante es el de educar estudiantes con características de distinta índole, son los maestros los primeros que observan el desempeño y comportamiento de los alumnos y en ocasiones son los que plantean la necesidad de una atención especial a determinados alumnos que no actúan ni responden académicamente como el resto de sus compañeros.

De acuerdo a lo anterior se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es el grado de conocimiento que tienen los docentes de educación básica para detectar los rasgos característicos de los alumnos con TDAH?

OBJETIVO

- Identificar el grado de conocimiento de los docentes de educación básica en cuanto a la detección de los rasgos característicos del TDAH en los alumnos.

JUSTIFICACIÓN

En las instituciones educativas en México, suele buscarse que el niño se adapte a un ambiente escolar establecido, pero éste último también puede ser modificado y adaptado a las diversas necesidades y características de cada niño. Una escuela adaptada y con los recursos educativos adecuados podría disminuir las dificultades para desarrollar el trabajo escolar de los niños con TDAH (Van der Sar y Crijnen, 2004).

En la actualidad la estructura del sistema educativo mexicano, exige que los docentes de educación básica ejerzan y adapten su desempeño docente y profesional de acuerdo a las necesidades diversificadas de sus estudiantes, por ello hoy en las aulas, los maestros atienden alumnos con diferentes necesidades educativas especiales. Entre ellos existen estudiantes que padecen del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad y se encuentran entre los educandos que se consideran promedio, que alteran de manera significativa el desarrollo de la jordana escolar.

DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

Se llevó a cabo en dos escuelas de nivel básico, una primaria y una secundaria ambas de índole público, la primera de ellas ubicada en un contexto semimarginal y la segunda institución ubicada en la zona centro de la ciudad de Saltillo, provincia y capital del Estado de Coahuila México.

MARCO TEÓRICO

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, se caracteriza por un patrón persistente de comportamientos problemáticos que reflejan la desatención y desinhibición conductual, mostrándose impulsivos, y muy activos a diferencia de otros niños. Este patrón interfiere en las actividades escolares y en las labores y actividades del hogar, además de los distintos lugares de convivencia como el parque, las fiestas, los juegos, es decir, se muestra en distintos ambientes.

García Pérez y Magaz Lago (2001) señalan que el déficit de atención es un conjunto de diversas manifestaciones conductuales, es una condición que afecta primordialmente, la capacidad del escolar para focalizar eficazmente y mantener la atención en un tiempo razonable en una tarea que se le propone. Tanto el déficit de atención sin la hiperactividad o esta última sin el déficit, afectan el aprendizaje de los alumnos.

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, es considerado en la actualidad como un conjunto de fenómenos neuropsicológicos, cuyos síntomas principales son los periodos cortos de atención y la hiperactividad (Van-Wielink, 2004).

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de este estudio, desde el punto de vista se su paradigma, es mixto ya que reúne los requisitos de la investigación cualitativa: puesto que se basa en principios teóricos tales como la indagación documental, la fenomenología, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no

cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas.

Además se considera que tiene aspectos cuantitativos ya que se elaboraron una serie de instrumentos como medio para sustentar lo anterior y se encuestó a los docentes frente a grupo regular y los maestros de educación especial, por eso tiene características de corte cuantitativo. Aunque este paradigma es reciente e implica combinar los enfoque cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio según (Hernández Sampieri 2010).

INSTRUMENTOS DE RECOPILACIÓN DE DATOS

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: el primero de ellos fue una entrevista semi-estructurada, ya que este tipo de instrumentos constituyen uno de los medios que además que se utilizan con mayor frecuencia para obtener datos pude realizar preguntas abiertas con la intención de recibir toda la información que el entrevistado quiso otorgar, además tuve la oportunidad de hacer énfasis en algunos conceptos.

También se aplicó un test llamado de Conners para maestros que evidencian el conocimiento acerca de la identificación de los alumnos con el padecimiento conocido como TDAH, dicho test ha resultado útil para recolectar información acerca del padecimiento. Las escalas Conners son listados de síntomas muy específicos del trastorno, con un formato de escala tipo Likert. (Conners1989).

RESULTADOS

Los resultados de este estudio se lograron después de la aplicación de instrumentos y entrevistas no estructuradas y el análisis de ambas. Respecto al instrumento se resumen los siguientes datos:

1. El manejo del concepto del trastorno los docentes de primaria y secundaria dijeron no saber el significado del concepto.
2. Conocen “poco” en que consiste el padecimiento llamado TDAH.
3. Desconocen el significado de déficit.
4. Confunden cuando los estudiantes son inatentos por el déficit con los que se distraen ocasionalmente.
5. Desconocen el concepto de hiperactividad, confunden la identificación de estudiantes hiperactivos con otro tipo de comportamiento.
6. Consideran que la impulsividad es sinónimo de hiperactividad.
7. De los 59 maestros encuestados solo tres de ellos dos de primaria y uno de secundaria, afirmaron reconocer el padecimiento conocido como TDAH y saber identificar las características en los estudiantes que lo padecen.
8. Los directivos de la escuela primaria y la escuela secundaria. manifestaron no reconocer ningún concepto y no saber identificar un estudiante con el padecimiento.
9. Los directivos de ambos niveles manifestaron confundir a los alumnos con TDAH con alumnos con otro tipo de comportamiento.

En cuanto a la entrevista los directivos contestaron lo siguiente:

Categorías.	Primaria.	Secundaria.
Conocimiento del padecimiento conocido	Conocen poco del padecimiento.	No conocen.

como Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad		
Principales características de un alumno que padezca TDAH	No logran reconocer una o varias características de estudiantes que tienen el padecimiento.	No conocen las características del padecimiento por lo que se dificulta reconocer.
Identificar a uno o varios alumnos que tengan el padecimiento conocido como TDAH.	Dos maestros tienen identificados alumnos que posiblemente tengan el padecimiento (Son los maestros de educación especial) Los directivos no los identifican.	No logran identificar a alumnos con este padecimiento.
Conocimiento de estudiantes diagnosticados con TDAH.	Existen dos alumnos, pero solo un estudiante esta en proceso de diagnóstico.	Desconocen los directivos y los encargados del departamento de psicología si existen estudiantes diagnosticados.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la bibliografía consultada y al análisis de los resultados que se obtuvieron de las entrevistas realizadas y del instrumento aplicado en las distintas escuelas se concluye lo siguiente:

- El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad es un padecimiento que se desconoce en muy alta proporción en el ámbito educativo, específicamente en el nivel básico, por los docentes que se encuentran frente a grupo.
- Los maestros de educación especial, evidenciaron desconocer las características del padecimiento conocido como el TDAH, aunque parte de su trabajo es la atención especializada a este tipo de estudiantes.
- Los directivos que fueron entrevistaron evidenciaron desconocer los conceptos que definen el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, así también desconocen si entre sus alumnos existen personas con dicho padecimiento.
- La importancia de esta investigación se enfocó a precisar el poco conocimiento que poseen los docentes y directivos de educación básica con respecto al padecimiento catalogado como TDAH, los estudiantes que lo padecen no son atendidos según sus características aunque lo establece la Secretaría de Educación Pública con el programa de educación inclusiva, negando la posibilidad a los alumnos afectados a desarrollar sus potencialidades en el aula escolar y en la institución.

- Los especialistas circunscritos en las áreas de educación especial en primarias y tutorías y orientación en secundarias, se ven limitados a brindar apoyo a los niños y adolescentes con TDAH, ya que no cuentan con el conocimiento suficiente para detectarlos, ayudarlos y apoyarlos sobre todo en la manifestación de la conducta.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2002). DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastorno Mentales (Edición original, 2000). Barcelona: Masson.

Arias González Víctor B. Sintomatología hiperactiva en niños de 5 a 7 años: Calibración de dos instrumentos de evaluación mediante modelos de Teoría de Respuesta a los Ítems. Universidad de Salamanca, España (2012).

Asociación Mexicana para el Déficit de Atención y Trastornos Asociados. (2004) AMDAHTA, México.

Clements, S. D. (1966). “Task Force One: Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification. Phase one of a three year project”. (NINDB Monograph No. 3), Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC.

Conners, C.K. (1989). Conners’ Rating Scales .Toronto, Ontario: MultiHealth

García Perez, E.M; Magaz Lago A. Modelo conceptual del TDAH en línea-

SEP Programa específico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (2006)

Still, G. F. (1902). “Some abnormal psychical conditions in children”, Lancent I, 1008-1012.Systems.

LOS PROGRAMAS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES Y SU VINCULACIÓN CON EL PROCESO DE TITULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR. EL CASO DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DE LA UPN

Calidad y currículum ¿Qué es lo que se debería enseñar?

Mtra. Heidi Adán Román[1]

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia de las prácticas profesionales en la formación de los estudiantes de nivel superior, las posibilidades de aprendizaje a través de la sistematización de experiencias durante la realización de las mismas y la manera en que lo anterior se refleja en la conformación de un Portafolio de Evidencia de Aprendizaje y de un Informe Académico Final. y preponderantemente, este trabajo propone de forma concreta y sencilla opciones de vinculación del trabajo realizado en los cursos o programas de prácticas profesionales con el trabajo recepcional que pueda ser el principal insumo en el proceso de titulación que deben realizar los estudiantes para concluir satisfactoriamente sus estudios y con ello obtener la certificación que les permita el ejercicio reconocido de su profesión. Lo anterior coadyuvará a elevar los índices de titulación del programa educativo y con ello mejorará la calidad y reconocimiento del mismo. Asimismo se presenta la forma en que se organizó el trabajo académico durante dos Programa de Prácticas Profesionales “ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EN ORGANIZACIONES CULTURALES” Y “DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE ORGANIZACIONES PRESTADORAS DE SERVCIOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES”, desarrollados en la marco del Plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco en la Ciudad de México.

[1] Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México
hadan@upn.mx y heidiadan@yahoo.com

Antecedentes Institucionales

Los programas o cursos de prácticas profesionales (PPP) que nos ocupan han formado parte de las actividades académicas que ofrece la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-UA) en la Ciudad de México.

La LAE fue concebida en el año de 1979 a partir de la creación de la propia UPN en 1978[2] con un plan de estudios cuya vigencia fue de once años. "En 1990 se reestructuró el programa pero conservó en esencia la función de atender a profesores de educación básica en servicio. Así a partir de su creación en 1979 y de su reestructuración en 1990, el programa educativo respondió a una serie de reclamos en los distintos niveles del sistema educativo, particularmente en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México". (Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 13)

El Plan de Estudios de la LAE consta de cinco líneas curriculares, mismas que se cursan en ocho semestres: a) Histórico, filosófico, educativa; b) Metodológica; c) Política Educativa; d) Gobierno de los Sistemas Educativos; e) Matemáticas, Sistemas de Información y Tecnologías

Los programas o cursos de prácticas profesionales (PPP) se fundamentan en los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de cualquiera de los cinco espacios curriculares o materias que contienen cada una de las líneas curriculares, deberán cursarse durante la fase de final de la LAE, llamada fase de integración, una vez cubiertas las fases inicial y de profundización. Los estudiantes deberán cubrir un total de setenta créditos a través de tres PPP, esto ocurre a partir del sexto semestre.

Importancia de las prácticas profesionales en la formación de los estudiantes

Antes de continuar, es importante detenerse a realizar una precisión básica, fundamental e incuestionable. La educación superior antes de ser una fábrica de trabajadores que respondan a las exigencias del mercado laboral, debe ser santuario de pensamiento, análisis, reflexión y aprendizaje, la UNIVERSIDAD debe estar encaminada a complementar la formación de seres humanos integrales, grandes en todas las dimensiones del ser, especialmente en mente y espíritu; personas con ideales

[2] La UPN surgió ante la necesidad de continuar profesionalizando al sector magisterial del país, después de más de tres décadas de esfuerzos de diversas instancias educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para mejorar la preparación y con ello el desempeño de los maestros de nivel básico. Esto mediante la creación de una gran variedad de instituciones como la Escuela Normal Superior en 1942, la creación de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en 1975, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1976; para finalmente y en cumplimiento con la promesa de campaña del expresidente José López Portillo, se funda el 29 de agosto de 1978 la UPN. (Moreno Moreno, 2007, págs. 16-19)

elevados de progreso, paz y democracia social. La educación toda debe contribuir a formar ciudadanos críticos, reflexivos, creativos, compasivos, comprensivos, solidarios y empáticos con el otro, incluyentes, receptivos y respetuosos de toda forma de vida y sus expresiones, considerando también la vida animal y vegetal. Reconociendo y aceptando las diferencias entre los individuos, sin importar condición, identidad, preferencia y pertenencia socio-económica y cultural, étnica, ideológica, política, religiosa, sexual y de género; en fin, abiertos, esforzados, humildes y capaces del avance y logro constante. Así pues, la educación superior tiene enormes implicaciones formativas; incluyendo por supuesto, todas aquellas relacionadas con la vida laboral.

Los PPP en educación superior posibilitan la inserción de los estudiantes en los entornos laborales y mercados de trabajo de forma más sencilla y natural, ya que los prepara para ello mediante el acompañamiento, guía y conducción tanto de un plan de trabajo debidamente estructurado y pertinente, como de un tutor/mentor preparado para ello.

La concepción del aprendizaje reflexivo fue pilar en la fundamentación y desarrollo de las Prácticas Profesionales como eje formativo durante el rediseño del Plan de estudios de la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) entre 2008 y 2009.

La reflexión en acción promueve un diálogo sistemático con uno mismo y con los demás, ajustando así las diferentes formas de percibir la realidad y cuestionándose con actitud crítica los conocimientos que posee. Se busca identificar, analizar, valorar y comprender los elementos, el contexto y los sujetos que describen o determinan la situación problemática que se observa en la realidad.

De acuerdo con (Brockbank & McGill, 2002, pág. 93) los elementos centrales de un procedimiento reflexivo son: volver a la experiencia, repitiéndola mediante la descripción de algún tipo; prestar atención a los sentimientos asociados a la experiencia; reevaluar la experiencia después de prestar atención a la descripción y a los sentimientos.

Schön acuñó la idea de *prácticum* para señalar que los programas institucionales de formación de profesionales debían atender de otra manera la relación entre teoría y práctica. Para este autor el *prácticum* es:

> "…una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del propio mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Prácticum hace referencia…" (Schön, 1992, pág. 44)

En la LAE de la UPN las prácticas profesionales se conciben como espacios formativos que permitirán al estudiante demostrar, en contextos de acción profesional, los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el trayecto recorrido al interior del plan de estudios. Implica el aprendizaje en situaciones reales, por lo que este es contextual, además fomenta la interacción social en compañía de otros profesionales

que apoyarán el logro de nuevos saberes y la reorganización de los ya establecidos. (Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 68)

Los beneficios formativos de enfrentar a los estudiantes en contextos de trabajo real son innegables. El documento institucional de la (Universidad Pedagógica Nacional, 2012, pág. 4 y 5) conocido como “Las Prácticas Profesionales en las licenciaturas de la UPN” señala que la adopción del *Prácticum* afecta al estudiante de manera directa de la siguiente forma:

- Promueve la formación reflexiva en, sobre y para la práctica profesional en el mundo laboral;
- Favorece la inserción en la práctica profesional con énfasis en procesos de socialización organizados desde la propia institución;
- Promueve la transferencia de competencias, saberes, actitudes, valores que se encuentran en el campo profesional donde los sujetos se incluirán al término de sus estudios;
- Permite la vinculación gradual y aproximada con diversos grados y aproximaciones del vínculo entre teoría y práctica;
- Se convierte el saber hacer, el saber ser y el saber estar en materia de reflexión y se impulsa la deliberación compleja de la realidad social profesional, con la promoción de nuevos vínculos de acción;
- Impulsa la reflexión sobre la implicación de los sujetos en los contextos profesionales concretos;
- Propicia mayor compromiso del estudiante con su formación, el alumno se asume como futuro profesional y con ello se posibilita una actuación más consciente de su propio aprendizaje.

Adicionalmente y no de menor importancia, la vinculación trabajo-escuela permite el reconocimiento de las competencias, habilidades, aptitudes y saberes que demandan las organizaciones a sus colaboradores, lo que sin duda ayudará a las instituciones de educación superior a revisar, reorientar y actualizar los contenidos curriculares de sus cursos, tanto los de prácticas profesionales, como los demás de los planes de estudios.

Finalmente la intención de este trabajo es resaltar la importancia de las experiencias derivadas de los PPP con la intención de obtener a través de ellas los insumos pertinentes, suficientes y de calidad para la elaboración del trabajo recepcional que permita al estudiante llevar a cabo su proceso de titulación.

La Sistematización de Experiencias para generar aprendizajes y nuevos conocimientos

La Sistematización de Experiencias es una modalidad o metodología de trabajo clara, definida, establecida y ampliamente utilizada que nos permite organizar, ordenar y estructurar la experiencia obtenida de la práctica. Se ha utilizado desde hace décadas en diferentes ámbitos del quehacer humano para obtener el máximo provecho de las experiencias vividas y se ha ido construyendo hasta formar un amplio cuerpo de conocimientos bien fundamentado cuya finalidad es aprender a través de la reflexión y sobre todo la obtención y generación de conocimiento por medio de las experiencias.

Es un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento a partir de las experiencias de intervención en una realidad social, buscando transformarla. Sistematizar es registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinado el quehacer con su sustento teórico y, con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia. (Universidad de Deusto, 2004, pág. 13)

Los elementos clave o características que identifican a la Sistematización de acuerdo con la (Universidad de Deusto, 2004, págs. 16-18), son: *a) Proceso, b) Participativo, c) Ordenar, d) Memoria histórica, e) Análisis e interpretación, f) Aprendizaje y nuevos conocimientos y g) Compartir y difundir.*

De acuerdo con lo anterior la sistematización es un proceso participativo que permite ordenar lo acontecido, recuperar la memoria histórica, interpretarla, aprender nuevos conocimientos y compartirlos con otras personas.

Es un **proceso** en tanto que se construye de una serie de pasos o etapas, a partir de un itinerario. Es **participativo** ya que la experiencia normalmente se construye con la interacción de otros, tanto el trabajo como el aprendizaje ocurre en colectivo, se crean espacios donde se comparten, confrontan, discuten y generan opiniones, reflexiones y conocimientos con otros participantes. **Orden**, organización y estructura son requisitos indispensables de la sistematización porque sin ellos nos es posible obtener los beneficios concretos del método, es decir, no sería posible el análisis, la interpretación, la reflexión y el aprendizaje. La **memoria histórica** permite considerar a la experiencia como producto específico de un momento determinado, con un contexto geográfico, social, político, ideológico, económico, histórico bien definido y analizarla a partir de ello. **ANÁLISIS, REFLEXIÓN E INTERPRETACIÓN** son componentes indispensables de la sistematización, implican convertir la experiencia en el objeto de estudio, ubicarlo en algún paradigma teórico o modelo conceptual, buscar reconstruirlo y reproducirlo para someterlo a un proceso de validación científica capaz de ser comprobado para finalmente replicarlo como un **aprendizaje** consolidado que permita generar **nuevos conocimientos**. **Compartir y difundir** es la meta, a través de la que se logre la ansiada transformación de la realidad.

La Sistematización de Experiencias a través del Portafolio de Evidencias de Aprendizaje (PEA)

Así pues, justo este ejercicio de recuperación de acontecimientos, su análisis e interpretación ha sido posible a través de la sistematización de experiencias; tanto la propia como tutor-mentor de PPP, como la que han tenido los estudiantes de los cursos que se describen. Cada uno de ellos ha sistematizado su propia experiencia a través de la configuración de un Portafolio de Evidencias de Aprendizaje (PEA) que les ha permitido dar cuenta de las actividades, reflexiones, análisis y aprendizajes desarrollados durante sus prácticas profesionales en las entidades receptoras. Asimismo, la conformación y revisión cotidiana del PEA ha sido el medio de seguimiento y acompañamiento a los practicantes.

(Hernández Silva & Lorandi Medina, 2013) afirman que el concepto de PEA que es una herramienta imprescindible en la evaluación por competencias, y que son una colección sistematizada y organizada de evidencias para supervisar la adquisición del conocimiento, habilidades y actitudes en una materia determinada, han venido sufriendo una serie de transformaciones interesantes, desde suplir al tradicional cuaderno de apuntes, hasta pretender recopilar toda clase de objetos digitales que narren la historia de los esfuerzos del estudiante.

A esta interesante reflexión sobre la importancia y trascendencia del PEA, en este trabajo pretendemos extender la relevancia de este instrumento de evaluación y seguimiento para que, al dotarlo de una serie de característica cualitativas y estructurales, se convierta en el insumo principal que sirva para la elaboración de un Informe final de prácticas profesionales y con ello de un trabajo recepcional, a través del cual el estudiante pueda titularse.

El desarrollo de los Programas de Prácticas Profesionales (PPP)

El caso que nos ocupa refiere dos programas de prácticas profesionales denominados “ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EN ORGANIZACIONES CULTURALES” y “DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE ORGANIZACIONES PRESTADORAS DE SERVCIOS EDUCATIVOS”; que se realizaron durante los semestres 2014-II y 2015-I correspondientes al 7° y 8° respectivamente, como parte de las actividades curriculares de la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-UA).

En ambos cursos, la que suscribe fungió como docente responsable o “tutor/mentor” y se logró la participación de un total de 13 estudiantes que se desempeñaron básicamente en dos tipos de escenarios:

a) Secretarías de Gobierno: Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales y Secretaría de Educación Pública
b) Instituciones Educativas de Nivel Superior. UNAM. Facultad de Psicología y UPN en el “Órgano Interno de Control”

Para ambos cursos se solicitó a los estudiantes la elaboración del PEA como medio de seguimiento y acompañamiento, pero además como una parte importante de su evaluación. La propuesta de contenido y estructura del PEA para estos cursos fue el siguiente:

El nombre del curso o programa:

“DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN EN PROGRAMAS Y PROYECTOS DE ORGANIZACIONES PRESTADORAS DE SERVCIOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES”

Cada estudiante debió crear una carpeta con su nombre completo (empezando por el apellido paterno) en alguna plataforma o repositorio previamente establecido, lo que

permitió compartir con otros usuarios la información ahí depositada. En el caso de los cursos mencionados, los documentos y archivos que respaldaban las actividades académicas se resguardaban y compartían a través de Dropbox.

El contenido:

LA CARPETA (PEA) DEL ESTUDIANTE:

Dicha carpeta deberá estar organizada en tres grandes apartados (sub-carpetas clasificadas con números romanos) y cada una de ellas debe contener los elementos (sub-carpetas con números arábigos) que a continuación se describen:

I. EVIDENCIAS DE PROCESO. Se trata de la demostración de las experiencias derivadas de la estancia del estudiante en la entidad receptora ó escenario de prácticas profesionales. Se realiza a través de la descripción de los avances en el desarrollo cotidiano de sus actividades, y de los hechos o acontecimientos vividos.

Esta carpeta incluye dos sub-carpetas, la primera se refiere a las reflexiones producto de la observación y la segunda a los avances en las tareas o actividades concretas que se encuentren en proceso de elaboración; es importante mencionar que los productos terminados y entregados a la entidad receptora o tutor de enlace, deberán considerarse en la carpeta número II (dos romano), “Evidencias de producto”.

1. Diarios de observación: Narrativa de la descripción de los hechos y experiencias vividas por el estudiante. Este apartado tiene la intención de enfatizar las reflexiones del estudiante relacionadas con los acontecimientos, actividades y formas de trabajo de la organización. Las reflexiones se deberán realizar a partir de su formación como Administrador Educativo procurando fundamentarlas en teorías, paradigmas y/o modelos disciplinares. Es muy importante abstenerse de emitir juicios de valor u opiniones personales.

Deberá realizarse diariamente y reportarse en el PEA de forma semanal (ordenado cronológicamente y separado diariamente, especificando la fecha correspondiente).

2. Bitácora de actividades: Descripción semanal del avance concreto de las actividades realizadas en el escenario de prácticas profesionales. En este caso y con la intención de no confundir con el contenido que se almacena en los diarios de observación, se sugiere enfatizar las actividades concretas, funciones o tareas desarrolladas y su explicación.

II. EVIDENCIAS DE PRODUCTO. Se trata de la demostración del logro en el desarrollo de las tareas y actividades asignadas y realizadas, tanto en la entidad receptora ó escenario de prácticas profesionales, como en la academia. Son los productos concretos terminados derivados de dichas actividades. Se integra por cinco carpetas, que son:

1. De productos laborales: Son los productos concretos y terminados de las actividades que los estudiantes han desarrollado en la entidad de prácticas profesionales. Todos, excepto El Plan de Trabajo que tendrá su propio apartado dada su importancia. Pueden ser bases de datos, planes o diseños de proyectos, presupuestos, formatos específicos, diagramas de flujo, organigramas, manuales, diagnósticos, etc.

2. De productos académicos: Se trata del producto de las actividades realizadas en la academia, es el resultado del procesamiento de la información teórica-metodológica-conceptual necesaria para fundamentar sus proyectos de trabajo en la organización receptora. Incluye todos aquellos materiales que el estudiante haya elaborado en el esfuerzo de obtener, analizar,

comprender e identificar la información más relevante de los documentos contenidos en su carpeta "Evidencias de investigación". Pueden ser fichas de trabajo, cuadros sinópticos, monografías, ensayos, resúmenes, cuadros sinópticos, cuestionarios, mapas mentales y conceptuales, trípticos, presentaciones, etc.

3. Avances en Imágenes: Se trata de la memoria en imágenes de los productos académicos o laborales del desarrollo de las PPP. Pueden ser fotografías y/o videos de documentos, reuniones, eventos, procesos, prácticas, entrevistas realizadas, etc.

4. Plan de trabajo[3]: Se trata de la elaboración y diseño, tanto de los avances como el producto terminado del Plan de trabajo individual a desarrollar en el escenario de Prácticas Profesionales. Se presenta tanto en formato de texto, como de presentación "Power Point" o "Prezi".

5. Informes finales: Serán los informes finales, tanto previos como definitivos que el estudiante elabore tanto para el curso universitario (informe académico), como el que se elabore para entregar a la entidad receptora (informe ejecutivo). Ambos informes deberá elaborarse tanto en formato de texto, como de presentación "Power Point" o "Prezi".

III. EVIDENCIAS DE INVESTIGACIÓN: Se trata de la información teórico–metodológica-documental investigada por el estudiante sobre la instancia u organización receptora, su contexto, el programa, proyecto, línea o tema del trabajo que se desarrolla y que será material informativo que dará fundamento al Marco teórico-conceptual del informe académico que se entregará al docente tutor y en su caso a la instancia de prácticas profesionales a través del tutor de enlace, mediante el informe ejecutivo. Pueden ser libros y/o capítulos de libros, artículos periodísticos o de revistas, ponencias, documentos oficiales, trabajos recepcionales, informes, etc.

Vinculación del Portafolio de Evidencias (PEA) de Prácticas Profesionales con el Informe Académico Final (IAF)

El medio de vinculación natural entre las actividades realizadas durante los PPP y un posible trabajo que cumpla con los requisitos impuestos por comisiones y reglamentos de titulación de las instituciones educativas de nivel superior es el Informe Académico Final de Prácticas Profesionales (IAF). Es importante recalcar que nos estamos refiriendo al informe ACADÉMICO, ya que el estudiante, como se mencionó antes, debe entregar también un Informe Ejecutivo a la entidad receptora. El estudiante debe cumplir cabal y correctamente en ambas instituciones, la educativa donde se ha formado y será evaluado formalmente de acuerdo con una serie de requisitos establecidos por el programa educativo y por el propio docente responsable; y la laboral, la entidad receptora donde ha sido acogido y se le ha brindado una oportunidad de entrenamiento para el trabajo. Lo anterior queda claro al reflexionar sobre las condiciones, características y cualidades que requerirá cada uno de estos dos tipos de informes, ya que el ámbito académico la exigencia se refiere a aspectos teóricos y metodológicos formales, buscando el máximo beneficio formativo para el estudiante,

[3] Es importante mencionar aquí que el proceso de trabajo colaborativo interinstitucional inicia con el convenio de colaboración entre la universidad y la institución receptora a través del establecimiento de un plan de trabajo general (contempla a todos los estudiantes), pertinente tanto a la formación disciplinar en Administración Educativa, como al área o departamento de la organización de acogida.

mientras el informes laboral buscarán ser más ágil, efectivo y enfocado a resultados, en este caso se busca el máximo beneficio de productividad para la organización.

Al respecto del IAF el Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009 dice:

> "La práctica profesional iniciará con la presentación de un proyecto de intervención que el estudiante efectuará para el contexto específico como producto del sexto semestre. Los semestres séptimo y octavo permitirán documentar la acción y presentar el informe final (que podrá ser presentado para titulación). (Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 69)

El Informe Final (IAF) debe constituir el producto mínimo indispensable de los cursos de Prácticas Profesionales. Así pues, en este trabajo afirmamos que el insumo principal para la configuración del IAF es y debe ser el PEA. Es importante recalcar que esto se logrará solamente a través de una adecuada conducción y acompañamiento del tutor / mentor a lo largo del curso, lo cual demandará al docente una atención personalizada para brindar a cada estudiante la asesoría necesaria que aumente las posibilidades de concluir su trabajo recepcional durante un año (7° y 8° semestre). Por lo tanto, nuestra recomendación es que los grupos de prácticas profesionales durante estos dos semestres se formen de un número reducido de estudiantes.

La propuesta que hacemos a través de este trabajo para la elaboración de IAF es:

Elementos que debe contener el **Informe Académico de Prácticas Profesionales**:

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

1. Nombre del autor.
2. Nombre del docente responsable (tutor/mentor).
3. Nombre del tutor de enlace.
4. Institución u organización en la que se ha realizado la práctica
    a. Área o departamento de la institución donde se ha realizado la práctica
    b. Programa y proyecto donde se ha realizado la práctica
5. Tiempo de realización de la práctica.

II. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

1. I N I C I O

A) DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO. Se trata de ubicar a la instancia u organización de acogida en el contexto educativo nacional o internacional, desde lo general hasta lo particular, para llegar a analizar y comprender al programa o proyecto en el que el estudiante se está desempeñado. Deberá contener la descripción del escenario institucional de prácticas profesionales desde una perspectiva general, es decir, describir el lugar, las condiciones y características de la institución. Para la realización de este apartado el estudiante deberá recuperar parte del contenido de sus **EVIDENCIAS DE INVESTIGACIÓN.**

- ¿A qué subsistema educativo pertenece la institución donde se realiza la práctica profesional?

- ¿Se realiza educación formal o no formal?
- ¿En qué situación se encuentra actualmente la institución educativa formal o no formal en el marco del Sistema Educativo Nacional (SEN)?
- ¿Qué dificultades enfrenta en la actualidad la institución enmarcándola en dicho contexto (SEN)?
- ¿Qué programas de política educativa le han afectado directamente?

B) CARACTERIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA EN LA QUE SE HAN DESARROLLADO LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES.

a. Objetivo general y objetivos específicos
b. Actividades y funciones que realiza
c. Políticas de operación y financiamiento
d. Estructura organizacional, jerarquía de mando y funciones específicas
e. Instancias u organizaciones que lo integran y sus objetivos
f. Misión y visión, tanto generales (de la institución), como específicas (del programa o proyecto)
g. Cursos de acción, programas o proyectos que desarrolla.
h. Reglamentación o normatividad interna vigente que regule su funcionamiento
i. Reglamentación o normatividad general definida externamente (órganos de control y vigilancia)
j. Descripción de los procesos (diagramas de flujo, diagramas de documentos y manuales de organización)

2. *P R O C E S O.* Para la realización de este apartado el estudiante requiere la consulta y retroalimentación constante de su **PEA.** Se trata de la descripción del proceso de la experiencia de prácticas profesionales, efectuando una reconstrucción cronológica del mismo, se deberá precisar:

A) PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES. La herramienta principal contenida en el PEA que se utilizará es el **PLAN DE TRABAJO** tanto el grupal como el individual y adicionalmente los **Diarios de Observación y Bitácoras de actividades** en las etapa iniciales**.** Se deberá realizar una descripción del proceso de incorporación del estudiante en la organización receptora: cómo, por qué y para qué de su participación en la institución. Deberá realizar un análisis de las razones, motivaciones e importancia de la realización del proyecto de trabajo, ya sea desde la académica (previos acuerdos institucionales) que se reflejan en el *plan de trabajo grupal*, como de las actividades o funciones que le son particularmente encomendadas y que se reflejan en el *plan de trabajo individual*. Lo anterior debe estar encaminado a resolver alguna *situación problemática* detectada o a mejorar procesos, procedimientos, prácticas o alguna condición institucional. Lo anterior deberá explicitarse claramente, así como el *objetivo general* y *objetivos específicos* de la(s) actividad(es) a realizar, enmarcadas en los planes de trabajo.

B) DIAGNÓSTICO[4]. Para este apartado el estudiante deberá continuar auxiliándose de sus **EVIDENCIAS DE PROCESO**.

i. Tipo de diagnóstico utilizado. Aquí deberá mencionarse y describirse brevemente las características del modelo que se utilizó para realizar el diagnóstico (Es recomendable recuperar los materiales teórico-metodológicos abordados en el espacio curricular "Diagnóstico en el Gestión y Administración Educativa" correspondiente al 5° semestre y a la línea Metodológica de la LAE, así como los trabajos ahí desarrollados).

ii. Objetivo(s) del diagnóstico. Considerando que el diagnóstico busca identificar problemas concretos y sus posibles causas.

iii. Procedimiento del diagnóstico. Procedimiento general para desarrollar el diagnóstico considerando:

- ¿Qué información se requiere?
- ¿A través de qué instrumentos, técnicas o herramientas se va a recoger la información?
- ¿Cuál es el espacio físico y temporal para recopilar la información?
- ¿Cuál es o son las unidades de análisis: áreas, sectores, grupos o individuos con los que se trabajará para obtener información?
- ¿Cuáles son las dimensiones, indicadores y variables del diagnóstico'

C) SUSTENTO TEÓRICO DEL DIAGNÓSTICO O DE LA ACTIVIDADES DESARROLLADAS. Al mismo tiempo que se van desarrollando las actividades descritas en el o los plan de trabajo, los estudiantes deberán ir ampliando sus referentes teóricos, metodológicos con la intención de fundamentar y actualizar la(s) forma(s) de trabajo relacionadas con el proyecto o actividades desarrolladas. El insumo principal para esto son la **EVIDENCIAS DE INVESTIGACIÓN**. Durante el curso y de forma reiterada se debe confrontar la práctica en entornos laborales con el análisis teórico y de mejores prácticas con miradas desde la academia.

D) DESARROLLO DE ACTIVIDADES. Con quién, cómo y con qué recursos se han desarrollado las actividades planeadas, para lo cual el estudiante deberá seguir consultando tanto sus **Diarios de Observación,** como las **Bitácoras de Actividades**, pero ahora también sus **EVIDENCIAS DE PRODUCTO,** especialmente aquellas consignadas en la subcarpeta de Productos Laborales para dar cuenta de las ACTIVIDADES REALIZADAS. En este apartado se deberán describir también los vaivenes y vicisitudes ocurridos durante la realización de la práctica y cómo fueron superados desde su mirada y postura como un asesor en materia de Administración Educativa.

3. C I E R R E. Se continúa trabajando con las **EVIDENCIAS DE PROCESO**. Es la descripción de la etapa final de la realización de las prácticas.

[4] En el caso del Programa de Prácticas Profesionales que se describe, se utilizó como medio de intervención e investigación al Diagnóstico, ya que la intención era justamente realizar Diagnósticos, sin embargo no es necesario que todos los cursos de este tipo utilicen como método de investigación ….

A) HALLAZGOS Y RESULTADOS. En este apartado el estudiante recurrirá tanto a sus **EVIDENCIAS DE PROCESO** como de **PRODUCTO** para describir los resultados obtenidos por medio del diagnóstico o de cualquier otra forma o método de identificación de información.

B) PROPUESTA DE MEJORA O RECOMENDACIONES. Este apartado se vincula directamente con el PEA a través de la carpeta **EVIDENCIAS DE PRODUCTO,** tanto con los **productos laborales** como los **académicos,** ya que estos últimos darán cuenta de las aportaciones del estudiante una vez confrontada la teoría con la práctica desarrollada en la vida real. Se trata de encontrar en los productos desarrollados por el estudiante las recomendaciones de mejora, actualización, atención o solución a los problemas identificados con una mirada más fresca desde de la academia.

C) CONCLUSIONES O REFLEXIONES SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES. Se trata de la serie de reflexiones sobre la realización de los cursos a los que corresponde este trayecto formativo (analizando las experiencia vivida, tanto positivas como negativas y la forma de enfrentar los obstáculo, la superación de los mismos, los logros obtenidos, los productos realizados, los avances y mejoras propuestos y principalmente los aprendizajes obtenidos como resultado de reflexionar la práctica cotidiana de las organizaciones educativas con los contenidos curriculares de los diversos temas y materias de su licenciatura.

D) REFERENCIAS. Se trata de las fuentes informativas consultadas y deberá citarse de acuerdo con el formato de la *American Psychological Association* (APA).

Los productos de trabajo de los PPP y su vinculación con las opciones de titulación de la LAE

De manera directa e inmediata el PEA es por sí mismo, un medio indiscutible de sistematización de experiencias y por lo tanto de generación del conocimiento, lo cual debería permitir al estudiante llevar a cabo satisfactoriamente su proceso de titulación. Así lo señala el Plan de Estudios de la LAE 2009:

> "Para obtener el título de licenciado en Administración Educativa se proponen las siguientes opciones: *1. Portafolio de aprendizaje.* Carpeta de evidencias desarrollada durante su proceso de formación en la licenciatura. Los criterios de evaluación del portafolio los establece la Comisión de Titulación (se establecerán las características específicas de tal modalidad)." (Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 71)

Sin embargo, en la vida real esto no ocurre, ya que ni en el Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN, ni en el Instructivo de Titulación de la LAE se contempla esta opción, lo cual conduce a una inconsistencia de información y proceso institucional que debería ser corregida.

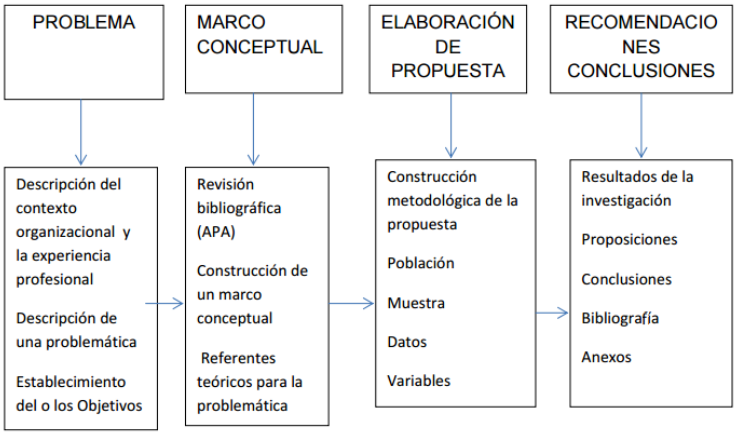
Por otro lado, el IAF producto de los PPP es por sí mismo es otra opción directa e inmediata de titulación ya que constituye una actividad terminal formativa pertinente para ello. El Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN establece que:

> "El Informe académico es un documento que tiene la finalidad de presentar los resultados que el egresado obtiene, después de desarrollar actividades tendientes a modificar un aspecto del campo educativo. Consiste en una aproximación descriptiva, cuyo objetivo es exponer y definir con precisión las características y condiciones en que se presenta el fenómeno educativo seleccionado para su estudio." (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, pág. 5)

Otra posibilidad directa derivada de la experiencia vivida durante un año de PPP es la Tesina en la modalidad de Recuperación de experiencia profesional. El Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN señala:

> "Se trata de un trabajo en el que se plasma la identificación de la experiencia profesional del sustentante en su actividad educativa. Comprende la narración contextualizada de su experiencia, así como el análisis, síntesis y explicitación de los sustentos teóricos y metodológicos de su práctica profesional y de su aportación al campo de la educación." (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, pág. 4)

Esta posibilidad podrá concretarse al realizar un ejercicio de reorganización de la información contenida en el IAF, dicha reorganización se realizará a partir de la sugerencia de estructura propuesta por (Adán Román, Gómez Sánchez, Vázquez Ledesma, & Román Brito, 2010, pág. 6):



Veamos el ejercicio de reorganización necesario para elaborar la tesina en la modalidad de Recuperación de Experiencia Profesional:

I. Para la construcción del apartado **1. Problema**, se retomarán los sub-apartados *(A) Descripción del contexto*; y *(B) Caracterización de la organización educativa* del apartado *1. Inicio* del punto *II. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA del IAF*.

II. Para la configuración del apartado **2. Marco Conceptual**, se propone considerar la información del IAF contenida en el sub-apartado *(C) Sustento teórico del diagnóstico o de las actividades desarrolladas* del apartado *2. Proceso* del punto *II. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA.*

III. Para el desarrollo del apartado práctica **3. Elaboración de propuesta**, se deberán considerar los sub-apartados *(A) Planeación de actividades* o *(B) Diagnóstico*, de acuerdo con el tipo de trabajo que se haya efectuado del apartado *2. Proceso* del punto *II. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA*.

IV. Finalmente para el apartado **4. Recomendaciones y conclusiones**, el estudiante podrá auxiliarse de los sub-apartados *(D) Desarrollo de Actividades* del apartado *2. Proceso*, así como los sub-apartados *(A) Hallazgos y resultados*, *(B) Propuesta de mejora o recomendaciones* del apartado 3. Cierre y por supuesto de los puntos *III. CONCLUSIONES O REFLEXIONES SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PPP y (D). Referencias del IAF.*

Logros y resultados

Se presentan los títulos de algunos proyectos de investigación que los estudiantes de los PPP aquí presentados lograron configurar para iniciar su proceso de titulación. Hasta esta fecha dos de ellos han logrado concluir satisfactoriamente el proceso y ya están titulados y otros dos se encuentran en la etapa final del mismo.

ESTUDIANTE	ENTIDAD RECEPTORA	NOMBRE DEL PROYECTO
A. Helen	SC CDMX	Gestión integral de los talleres que imparte el área de Fomento Cultural Infantil (FCI) de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México (SC de la CD MX)
G. Sandy	SC CDMX	Cultura Organizacional, comunicación y gestión de conflictos en el área de FCI de la SC de la CD MX
G. Jossemith	SC CDMX	Administración y gestión de la identidad cultural nacional a través de los Programas de Fomento a la Lectura en el área de FCI de la SC de la CD MX
M. Adriana	SC CDMX	La Intervención del Administrador Educativo para la mejora de los Programas y Proyectos Sociales de la Jefatura de Unidad Departamental de Programas Comunitarios de la SC de la CD MX
P. Mariana	SC CDMX	Espacios y ambiente de trabajo para el mejor desempeño del talento humano en el área de FCI de la SC de la CD MX
R. Daniela	SC CDMX	Propuesta de capacitación para los prestadores de servicios en el área de FCI de la SC de la CD MX
T. Laura	SC CDMX	La Gestión Institucional de la SC de la CD MX; un análisis integral desde la política cultural
L. Luciano	UNAM FPs	El papel de la escuela en el cuidado de la salud: Una propuesta desde la Administración Educativa en torno al sobrepeso y la obesidad.
L. Rocío	SEP SES[5]	Propuesta de Manual de procedimiento para la gestión de la información en la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación (DGESPE)
O. Fabiola	SEMARNAT	El Servicio Profesional de Carrera de la Administración Pública Federal, focalizado en el área Ingreso de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).

[5] SEP: Secretaría de Educación Pública; SES: Subsecretaría de Educación Superior; DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

Conclusiones

Las opciones de titulación que ofrece el Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN son amplias, variadas y diversas, prácticamente cualquiera de ellas puede derivarse de las actividades y experiencias desarrolladas en los PPP, ya que son experiencias significativas en el campo de trabajo, son pertinentes a su formación disciplinar, permiten al estudiante visualizar problemáticas reales susceptibles de mejorarse o resolverse con alguna herramienta, método o paradigma contemplado por la AE. Sin embargo la posibilidad de concretar y concluir un trabajo que cumpla con los requisitos solicitados por las instancias de titulación por medio de los PPP depende en gran mediad del trabajo de seguimiento y apoyo que el docente / tutor / mentor desarrolle durante el curso, así pues se requieren docente con cualidades, experiencia, pericia y conocimientos amplios, tanto en los contenidos curriculares de la LAE como en el proceso de titulación de la licenciatura.

Como se ha podido observar la sistematización de experiencias de prácticas profesionales significa un proceso de aprendizaje continuo, riguroso, compartido, cercano, circular y efectivo en tanto se logre establecer una relación cercana entre los tres actores educativos involucrados, por parte de la universidad el tutor / mentor y el estudiante (practicante), y de la organización receptora el tutor de enlace.

Se trata de un proceso **continuo** ya que exige un trabajo de esfuerzo y dedicación constante, incluso antes de iniciar el PPP ya que se requiere una planeación interinstitucional previa sobre los proyectos a desarrollar de forma grupal. Durante el curso se realiza un acompañamiento que no debe ser interrumpido en su ritmo natural de avance y logro; las actividades están vinculadas en orden necesario de ocurrencia, no se debe establecer un Plan de trabajo individual que no esté debidamente justificado desde el Plan de trabajo grupal, mismo que se fundamenta del objetivo del PPP, y este a su vez debe ser pertinente al perfil profesional de la licenciatura y a las necesidades institucionales de ambas organizaciones (trabajo-escuela). Sin un Plan de trabajo no se deben desarrollar actividades aisladas, sin sentido y sin razón, las funciones desarrolladas deben obedecer a una intención didáctica y organizacional bien definida; asimismo dichas actividades y los acontecimientos ocurridos para realizarlas deben desembocar en la configuración de un PEA, de un IAF y de un trabajo recepcional.

Riguroso porque requiere asumir compromisos de manera seria y responsable de colaboración **compartida** de forma tripartita y cumplirlos insoslayablemente a pesar de las complicaciones y vicisitudes que surjan durante el proceso en cualquiera de las instancias participantes. Se requiere de una comunicación estrecha por parte de ambos tutores entre sí y con el practicante. Es necesaria una organización clara y detallada sobre las formas de trabajo tanto en la academia como en la instancia receptora, así como la revisión, seguimiento, acompañamiento y asesoramiento **cercano** al estudiante por parte de los dos tutores hasta el final del (los) PPP de forma tanto grupal como individual.

Es **circular** porque se trata de experiencias que requieren la reflexión, replanteamiento y retroalimentación (rrr) constante entre las partes involucradas. Producto de los procesos mencionados (rrr), se obtienen documentos que dan constancia y testimonio

de acontecimiento, actividades, vivencias, logros y resultados obtenidos. Estos documentos pueden contener entre sí los mismo o similares elementos pero organizados de diferente forma, orden y estructura. El IAF se configura del PEA y al mismo tiempo forma parte de él. El PEA y el IAF son o pueden ser al mismo tiempo insumos y productos (resultados).

Finalmente son todos ellos productos de procesos de discusión, análisis e interpretación que se realizan para generar conocimientos, aprendizajes y con ello lograr mejores prácticas de la administración de la educación.

Referencias

Adán Román, H., Gómez Sánchez, P., Vázquez Ledesma, P., & Román Brito, T. (30 de Septiembre de 2010). *http://upn.mx.* Obtenido de Seminario de apoyo a la titulación: Recuperación de experiencia profesional : http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/comunicacion-social/gaceta-upn/category/53?download=1215

Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid, España: Morata.

Hernández Silva, J., & Lorandi Medina, A. (25 de Enero de 2013). *El uso del portafolio de evidencias de aprendizaje como herramienta para la evaluación por competencias en una asignatura.* Obtenido de Universidad Veracruzana: http://www.uv.mx/personal/alorandi/files/2010/07/C48.pdf

Moreno Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa de la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva.* Ciudad de México: Más textos UPN.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.

Universidad de Deusto. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social.* Barcelona, España: Lankopi.

Universidad Pedagógica Nacional. (6 de julio de 2000). *http://www.upn.mx.* Obtenido de http://137.135.91.197/normateca/index.php/category/17-reglamentos-internos.html

Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Educativa 2009.* Ciudad de México: SEP UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (2012). *Las Prácticas Profesionales en las licenciaturas de la UPN.* Ciudad de México: Documento interno.

LOS SENTIDOS QUE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL HAN CONSTRUIDO SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Eje temático: Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

Antonia Vazquez Ruiz[1]

Resumen

Este escrito presenta un proyecto de investigación que se realiza en la Unidad de Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, que tiene como objetivo general identificar los sentidos que los docentes de Educación especial han construido sobre la inclusión en la escuela. La interpretación de los sentidos que los docentes de Educación especial construyen conforman un proceso importante para investigar, comprender e interpretar la inclusión educativa dentro de las instituciones de educación básica en México y constituye un interesante y complejo punto de arranque que permitirá darle un significado a las acciones que éstos actores educativos desarrollan dentro de sus prácticas escolares y discursivas y ubicar los significados intencionados que le atribuyen a sus acciones. El hacer uso de una metodología de corte interpretativo, en la línea de la fenomenología social permitirá en esta investigación la recuperación de la voz de los docentes a partir de instrumentos como la entrevista focalizada y un cuestionario de frases incompletas. El trabajo actualmente se encuentra recabando los datos empíricos a través de la realización de las entrevistas a los docentes de educación especial, actores centrales de esta investigación, por lo que aún no se ha llegado a los resultados del mismo.

Palabras claves: docentes de Educación especial, inclusión, prácticas escolares y discursivas, sentidos.

Introducción

Mi trayecto como formadora dentro de la educación inició hace cerca de veinte años, cuando empecé a laborar como maestra en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Surgía entonces el Proyecto de integración educativa en el nivel básico.

El papel que desempeñaba consistía en lograr la integración de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales en el nivel de primaria. La tarea era difícil porque incluso los que trabajábamos como maestros de apoyo no teníamos claro cuál era nuestro papel. Cuando se implementó la Integración educativa, como docente de educación especial solo brindaba apoyo a una escuela, e incluso era frecuente que dos o tres maestras permaneciéramos en una sola institución, que generalmente

[1] Maestra en Educación Básica con especialización en Integración e Inclusión educativa, por la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de Educación especial adscrita al Departamento de Educación especial en el Valle de México, Secretaria de Educación Pública. Estudiante de doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México. vara9798@hotmail.com

pertenecía al nivel de primaria. Actualmente los maestros de apoyo adscritos a las USAER laboran en las escuelas secundarias, primarias y preescolares del nivel básico de educación, algunos incluso son itinerantes cubriendo hasta cuatro escuelas.

Nuestro papel sigue el mismo derrotero que durante la Integración educativa, solo que ahora se le llama Inclusión educativa; y mi quehacer consiste en lograr la inclusión de todos los alumnos (principalmente de aquellos que presentan discapacidad) de las escuelas secundarias en las que me encuentro ahora como maestra de apoyo. También existen condiciones dentro de las escuelas que no permiten que se realice el trabajo como lo exigen las autoridades educativas.

Con todo, este proyecto de investigación surge de una preocupación generada por la ausencia de participación de los docentes, de la poca o nula consideración en torno a sus necesidades reales; sus deseos, (subjetividad del docente), durante el surgimiento de una nueva Reforma de la Educación a nivel básico iniciada en 2004 en preescolar, 2006 en secundaria, y 2009 en primaria, articulando en este último año los tres niveles educativos y que plantea la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos.

De manera específica, se enfoca a la interpretación de los sentidos que los docentes de las USAER han construido en torno a la inclusión educativa; pues es la USAER la instancia técnico-operativa y administrativa encargada de brindar apoyos teóricos y metodológicos y ofrecer respuesta a las necesidades educativas especiales en el marco de la atención a la diversidad, dentro del ámbito de la escuela regular, con el propósito de promover la inclusión educativa y elevar la calidad de la educación.

Metodológicamente el proyecto se fundamenta desde una perspectiva cualitativa y en una línea de investigación interpretativa de la fenomenología social, al plantearse la recuperación de las interpretaciones de primer nivel de los docentes en relación al tipo de innovaciones curriculares, didáctico pedagógicas y tecnológicas, que realizan actualmente o de las deseadas, desde su quehacer cotidiano dentro de la institución y en el nivel de educación básica en el que se desenvuelven actualmente.

Es precisamente, el sentido construido o asignado por los docentes sobre la atención a la diversidad e inclusión de los estudiantes de educación básica lo que interesa recuperar en esta investigación, a partir de una interpretación de segundo nivel que realizará la investigadora. Para ese propósito se pretenden considerar como sujetos de investigación, una muestra representativa de los docentes pertenecientes a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Zona No.11 del Valle de México.

Esta investigación, desde luego, no ignora la vigencia de la actual Reforma educativa en nuestro país, la cual está perfilada desde la atención a la diversidad para alcanzar la inclusión educativa, dentro del sistema de educación básica.

Es así, a partir de esta condición coyuntural que viven los docentes del nivel, de sus discusiones encontradas y sus diversos posicionamientos en torno a la inclusión en la escuela, que la presente investigación se torna pertinente para el momento histórico y social que se vive en la educación del país.

Justificación

Las condiciones sociales actuales en nuestro país, orientadas por un modelo globalizador exógeno, caracterizado por las exigencias de la eficiencia y eficacia del mercado y delineadas por el modelo de economía neoliberal han puesto al descubierto un conjunto de necesidades dentro del ámbito educativo, que al parecer son la fuente de inspiración para el surgimiento de diversas reformas curriculares que en la educación básica han intentado dar respuesta a tales retos o desafíos mundializados.

Por otro lado, el impacto que van teniendo los procesos de homogeneización de los sistemas educativos europeos, los grados, y la certificación, han impactado desde luego en nuestro país y han creado programas institucionales que abanderan procesos tales como el de la mundialización del sistema educativo básico en nuestro país.

Las reformas educativas iniciadas desde 1993 en nuestro país, y concretadas a finales de la primera década del nuevo milenio en el sistema educativo nacional, también son reflejo de esas condiciones sociales cada vez menos equitativas, más injustas y pensadas en el marco del desarrollo de sociedades del conocimiento y de las tecnologías, que generan la sensación de un clima de progreso y beneficio social.

En el marco de estas reformas se implementó en 1994 el Programa de Integración Educativa como apoyo para lograr la integración de los alumnos en la escuela, dando lugar a la reorientación de la Educación Especial y originando la creación de las USAER. De esta forma el proceso de Integración Educativa fue apoyado por las USAER, adscritas al Departamento de Educación Especial. En el año 2001 surgió el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) el cual tenía como meta reforzar una cultura de integración para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, prioritariamente para aquellos con discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Lo anterior, inmediatamente plantea algunos cuestionamientos necesarios: ¿Hacia dónde se orienta actualmente la educación especial? ¿Qué tipo de beneficios ha traído la reforma educativa y la educación especial? ¿Cuál es la importancia que tiene la inclusión y la atención a la diversidad para los varios sectores de la sociedad y principalmente para los docentes y agentes educativos en la educación especial?

. Cabe señalar que en ambos proyectos -integración e inclusión- se da una dominancia de una aproximación pedagógica-educativa entendida en el énfasis instrumental y la vía de la técnica.

> Los expertos: docentes de Educación Especial tienen como encomienda en la escuela básica explicarles a los maestros como trabajar con las necesidades educativas especiales si es el paradigma de integración o bien de orientar a la escuela en la gestión escolar hacia la eliminación de las barreras sustentado por el paradigma de la inclusión (Zardel, 2010, p.170).

Indudablemente toma sentido bajo este mismo contexto, el surgimiento de una educación inclusiva que contempla la atención a la diversidad de los alumnos,

Planteamiento del problema.

En particular, el interés radica ahora por la USAER del nivel de educación especial, el cual es cruzado por los procesos generados a nivel mundial e impactado a nivel nacional y local por la reforma educativa a nivel básico, la cual plantea la inclusión educativa como uno de sus ejes para elevar la calidad de la educación, y por una relatividad o vacío en relación a la investigación en torno a este nivel educativo en cuanto a la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

La educación en el nivel básico:

> […]representa un esfuerzo sostenido y orientado hacia una propuesta de formación integral de los alumnos, cuya finalidad es el desarrollo de competencias para la vida, lo cual significa que la escuela y los docentes, a través de su intervención y compromiso, generen las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a que los niños y jóvenes sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea la vida y su entorno, a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias de actuación oportunas y adecuadas, que atiendan a la diversidad y a los procesos de aprendizaje de los niños (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 244).

Esta postura busca desarrollar una enseñanza que potencialice en su conjunto las habilidades cognoscitivas de todos los alumnos de manera integral mediante la organización del conocimiento de manera integrada u holística, lo cual permite preguntar:

¿Los docentes de la USAER brindan la atención a los alumnos de acuerdo a las necesidades cotidianas de cada uno, para lograr que se desenvuelvan competentemente en el mundo que les toca vivir?

Problema de investigación:

A partir de la anterior delimitación y para este proyecto se plantea la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuáles son los sentidos que los docentes de Educación Especial han construido sobre la inclusión en la escuela en la Zona escolar No. 11?

Objetivo general

“Identificar los sentidos que han construido los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de la Zona No.11 del Valle de México sobre la inclusión en la escuela”

Objetivos particulares

Por lo anterior, se pretende en esta investigación:

- Identificar las prácticas de los docentes de Educación Especial desde la perspectiva de la Integración educativa vs la Inclusión.
- Indagar cuales han sido las experiencias que los docentes de Educación Especial consideran significativas para desarrollar su labor dentro de la escuela.

Marco teórico

Se privilegia el enfoque teórico (Kisnerman, 1998) de la Interpretación subjetiva de la realidad, en la línea de investigación del Construccionismo Social. La tarea interpretativa es necesaria para emprender la búsqueda del sentido de los actores implicados, a partir de un análisis de su subjetividad.

Delgado (1985), apuntala que la tarea interpretativa resulta facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas, dado que no solo actuamos, sino que, en el curso de nuestra acción, y en relación estrecha con ella, expresamos a nosotros mismos y a los demás, el sentido de esa acción. Aquello que expresamos en nuestras acciones son aspectos conscientes o inconscientes de nuestra subjetividad.

Se considerará en la investigación, el Construccionismo Social, el cual está fundamentado en los postulados de la Sociología Comprensiva de Max Weber (1913), a partir de la cual se privilegia el sentido subjetivamente mentado del actor. Para tal proceso de comprensión, le es importante el estudio de la particularidad y de la conducta humana, a partir de las evidencias cualitativas específicas. Es decir, hablamos de una interpretación racional con relación a fines. Delgado (1985), al interpretar a Weber quien establece, que independientemente de si nos ayudamos de estudios estadísticos, de “tipos ideales”, o de análisis cualitativo, la acción queda comprendida y a veces explicada cuando captamos el sentido pretendido por el agente (la intención) y lo situamos en el complejo contexto de significado práctico en que se desarrolla. Intencionalidad y contexto. Así, el objeto de conocimiento sería para Weber el subjetivo complejo- de significados de la acción. Esto es, el marco de sentido de la acción tal como es vivido por los sujetos, es decir relativo a los sujetos, subjetivo. El marco de sentido vivenciado (subjetivado y subjetivamente), es lo que permite realizar y comprender la acción.

Lo anterior, podría permitirnos realizar una interpretación, desde las acciones mismas, de los actores o docentes investigados, con la finalidad de aproximarnos al conocimiento de las intenciones que están manifiestas de manera subjetiva, a partir de los instrumentos que se aplicarán durante la obtención del dato empírico.

Por otro lado, la línea de investigación del construccionismo social, se vincula con los postulados de Schütz (1989), desde la perspectiva de la Construcción Significativa del mundo Social. Donde hay necesidad de conocer el contexto o existencia del mundo social desde el punto de vista natural o en la vida cotidiana, para así, reconocer nuestros significados. A diferencia de Weber, no se trabaja en la particularidad de las acciones, sino en su generalidad, es decir, rebasa la pura subjetividad, y se da relevancia a la vida intersubjetiva (la comprensión intersubjetiva auténtica), donde no se consideran los actos trascendentes intencionados.

De acuerdo a Schütz (1989), se priorizan las vivencias (por medio de actos de explicación realizados por el observador en su propia vivencia), siempre que no hayan sido intencionadas. Le serán importantes, como indicadores los actos expresivos o los movimientos expresivos, siendo los primeros, aquellos en los cuales no se tiende a ninguna clase de comunicación o expresión de pensamiento y se caracterizan por ser en los que el actor trata de proyectar hacia afuera los contenidos de su conciencia: (Schütz, 1989). Los segundos son sólo conductas (gestos o artefactos y signos corporales) y tienen significado para el observador.

Se interesa además en el significado de la palabra (indicación de las vivencias del hablante) y no el significado de quien usa la palabra. Lo cual permitiría acercarnos a la comprensión del otro "yo" a partir de estas relaciones intersubjetivas expresadas, los cuales se podrán apreciar durante la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación propuestas.

Durante la investigación, será primordial considerar el "establecimiento del significado e interpretación de significado" (Schütz, 1989, p. 155) ya sea, a partir de una entrevista o historia de vida focalizada, donde, de acuerdo al teórico, se da la posibilidad de utilizar durante esas acciones, entre un oyente y un hablante, un proceso empático (del primero), para utilizar e interpretar los signos de los que el hablante hace uso durante la conversación. Es decir:

> Interpreta el significado subjetivo de la otra persona como si le perteneciera. En este proceso extrae elementos de todo su conocimiento personal del hablante, especialmente de las maneras y hábitos con que este último se expresa. Tal conocimiento personal continúa construyéndose en el curso de una conversación (Schütz, 1989, p. 156).

Puede complementarse lo anteriormente expuesto, remarcando la importancia de incorporar durante esta investigación sobre el sentido que otorgan los maestros de apoyo (maestros de educación especial) a la formación de los alumnos del nivel básico, a "la comprensión auténtica de otra persona" (Schütz, 1989:142), a través de la intersubjetividad, o sea a partir, de los actos de explicación realizados por un observador (investigador) en su propia vivencia, con el otro "yo" (investigado).

Un tercer fundamento del construccionismo social se recupera de los fundamentos teóricos de la Construcción social de la realidad, expuesta por Berger y Luckman (1968), dirigida por la idea de que la sociedad es una realidad objetiva y subjetiva a la vez. Es decir, constituida por lo que existe afuera del sujeto, alrededor de él, y lo que este construye desde adentro, o internamente respecto a ésta. Es decir, la sociedad es entendida como procesos dialectico, y caracterizada por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. El sujeto al participar o estar en la sociedad, participa de su dialéctica (Berger y Luckman, 1988).

Un sujeto, llega a internalización, cuando realiza una aprehensión e interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo. Los autores postulan que solo se expresa significado, mediante la manifestación de los procesos subjetivos del otro, los cuales se vuelcan subjetivamente significativos para mí. No significa, que yo comprenda

adecuadamente al otro. Sin embargo, su subjetividad resulta objetivamente accesible y llega a hacerme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos (Berger y Luckman, 1988). Es decir, la significación subyace en la internalización del sujeto.

Desde esa mirada, será interesante a partir de estos autores, el dar cuenta a través de la interpretación de la información recolectada, su vínculo con categorías como la socialización secundaria, la cual: “requiere la adquisición de vocabulario específico de roles, o internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger y Luckmann, 1988, p. 173). Es decir, que los docentes seleccionados de las USAER, a través de su léxico especializado expresado en una entrevista o una historia de vida, podrán ubicarse o adherirse a un nivel en específico (preescolar, primario o secundario).

A partir de lo anterior, se puede entender que esta línea de investigación, va encaminada a la búsqueda e interpretación del sentido que los docentes construyen respecto a la formación de los alumnos de educación básica, con lo cual apunta a buscar en ese mismo sentido, la intencionalidad y trasfondo que pueda darse a partir de la implicación de varios instrumentos, como los que se señalan a continuación.

Técnicas e Instrumentos de la investigación.

Para la presente investigación fue seleccionado un instrumento para realizar la inicial etapa de toda investigación, que es la recolección del dato empírico.

- **La entrevista focalizada**.

Tal y como describen Merton Kiske y Kendal (1956), la principal función de este tipo de entrevista es centrar la atención del entrevistado sobre la experiencia concreta que se quiere abordar; para ello, hay una labor previa que consiste en delimitar los puntos o aspectos que deben ser cubiertos

Para el caso de recuperar el sentido que le otorga a la inclusión del alumno, ésta se diseñará con el propósito a captar la subjetividad y significado del docente, contendrá algunas preguntas dentro de las cuales se ubicaran algunos tópicos que tienen relación con su experiencia en la vida cotidiana de su práctica docente del manejo del programa del nivel básico en que se ubique, sus expectativas en torno al mismo, críticas, sugerencias, necesidades, prospectivas etc.

Es decir, “Esta delimitación se hace en función de los objetivos de la investigación, de los supuestos de partida, de las características del entrevistado y de su relación con el suceso o situación que quiere ser investigado” (Taylor y Bogdman, 1986:123). Es necesario, pues, para la aplicación de esta técnica, elaborar una lista de preguntas que contenga los aspectos sobre los que se quiere tratar. La lista señala los puntos sobre los que debe versar la entrevista, pero no señala ni el orden ni el volumen de las respuestas, que quedan a libertad del entrevistado.

Como proceso comunicativo y en virtud del análisis que se hará posteriormente de la información mediante esta técnica de la entrevista focalizada, se podrán captar los actos expresivos y movimientos expresivos (Weber, 1968), de los entrevistados, lo cual

contribuye a captar el sentido o significado durante el acto de contestar las preguntas focalizadas.

Los participantes de la investigación.

La selección de docentes se hará de una zona escolar de Educación Especial del Valle de México. El universo de la investigación será construido por una muestra significativa, que se conformará de la siguiente manera: Se seleccionará 1 docente de cada una de las 6 USAER que conforman la zona.

Los sujetos que formarán parte de la investigación son 6 docentes, y los criterios de selección se describen a continuación.

-Ser docente de educación especial.

-Tener mínimo dos años de experiencia.

-Ser docentes titulados en un área profesional

-Ser docente de base

Una aproximación al método.

La codificación, análisis e interpretación de los datos empíricos

Se construye el método para llevar a cabo la etapa subsecuente a la recogida de los datos empíricos a partir de la aplicación del instrumento seleccionado -entrevista- en la línea de investigación del construccionismo social.

Se realizará un proceso de codificación de los datos empíricos obtenidos. Esta codificación corresponde a un análisis e interpretación de los datos obtenidos en la entrevista.

La ubicación de la unidad de registro: Es la unidad de significación que se ha de codificar. Se pretende ubicar los conceptos, más significativos utilizados por los docentes investigados, en sus expresiones escritas o verbales, con mayor frecuencia; “la persona que investiga selecciona palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación o semejanza entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadas” (Álvarez, 2003:88).

- **Ubicación de la unidad de contexto**: que es aquel trozo o fragmento del mensaje, superior a la unidad de registro, que contiene a esta misma.
- **Construcción de categorías de análisis**. Estas son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro para el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico. Es decir, clasificar en categorías a dichas unidades, impone buscar lo que cada una de ellas tiene de común con los otros.

- **Interpretación de las categorías descubiertas**: A partir de la formulación de las categorías, se pretende realizar una interpretación de segundo nivel, es decir, a partir de los referentes teóricos o conceptuales del investigador.

Referencias

Álvarez, J. y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa.* Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.

Berger, P.L. y Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Madrid, España: Amorrortu editores.

Cien-fuegos R**.** (2011). *Diseño de Proyectos de investigación cualitativa.* Buenos Aires. Argentina: Editorial Noveduc.

Delgado, J. y Gutiérrez J**.** (1985). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. España: Editorial Síntesis. S.A.

Ferrarotti, F. (1993). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Kisnerman, N. (1998). *El método: intervención transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Pérez, A.I. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

Sarabia, B. (1993). *El aprendizaje y la enseñanza de actitudes*. En C. Coll, J. I. Pozo, B.

Sarabia, y E. Valls, P. (Ed.). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 133-198). Madrid, España: Santillana.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE.* CDMX, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado*. CDMX, México: SEP.

Schütz, A**.** (1989). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires Argentina: Editorial Páidós.

Taylor, S.J. y Bogdman, R. (1986) *Las entrevistas grupales.* En Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc.

Weber, M. (1968*). Ensayos sobre metodología sociológica*. Madrid, España: Amorrortu editores.

Zardel, B. E. (2010). *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la historia a las prácticas vigentes*. Tesis de doctorado. UNAM. México.

EJE TEMÁTICO: Didáctica, la realidad en el aula o de cómo enseñar en el día a día.

LUDOSOFAR, HACIA LA DIDÁCTICA FILOSÓFICA EN EL AULA

RICHARD ROGER FONSECA ZARZA

Resumen

El presente resumen pretende mostrar el trabajo que se realiza en el aula mediante lúdica y didáctica filosófica, las tres categorías representan el eje transversal y fundamental para dar origen a la palabra *Ludosofar*, entenderemos en el texto cada vez que se refiera a esta palabra como “jugar a pensar”, en esencia, el texto gira alrededor de dicha palabra que articula diversas formas de entender el arte de “pensar y jugar” o “jugar y pensar”, acompañado de estrategias didácticas que permiten el desarrollo de un ambiente educativo en armonía y con resultados significativos.

La experiencia se aplica en el aula o diversos espacios que posibilitan interacción con un grupo, lo anterior mejora la argumentación, fortalece el pensamiento crítico y permite la concienciación del educando sobre algún tema general o particular.

Resulta imprescindible fortalecer y reinventar la práctica educativa, con el firme propósito, visión y convicción de mejorar la calidad en cada rincón del planeta. [1]

[1] UPN – Ajusco, México, rfonsecazarza@gmail.com[1]

INTRODUCCIÓN

El ejercicio del pensamiento contribuye de manera significativa para el desarrollo de la humanidad, a lo largo de la historia tenemos a grandes pensadores que aportaron sus ideas y conocimiento para la evolución y transformación de nuestra realidad, actualmente sería bueno considerar el privilegio de tener acceso al legado que nos dejaron pero, ¿qué hacemos con todo ese conocimiento?, ¿de qué manera nos acercamos a conocer sus obras?, ¿realmente ejercitamos nuestro pensamiento?, ¿qué hacemos los docentes y profesionales de la educación, para reinventar espacios que estimulen el desarrollo del pensamiento?, habría que poner especial atención a estas preguntas, el trabajo en el aula y casa, ¿de qué manera contribuyen para que el grueso de la población estudiantil ejercite su mente, al grado de impulsar la creatividad, imaginación y el desarrollo de un pensamiento crítico?

En educación, existe una ineludible necesidad de plantear nuevas formas de enseñar para aprender con sentido dialéctico, esto nos conduce a repensar la práctica que realizamos y los retos a los que nos enfrentamos, cada momento histórico presenta diversas circunstancias sobre el quehacer educativo, a su vez que traerán consecuencias para analizar y explorar, mirar el texto en su contexto y lo que ha sido heredado, implica un ejercicio de búsqueda y reflexión constante sobre teorías y prácticas que determinan el rumbo educativo.

Para este caso, será de primera necesidad abordar palabras clave que se interconectan y guían el contenido de este trabajo.

1. Didáctica
2. Ejercicio de pensamiento
3. Lúdica o juego
4. Filosofía
5. Ludosofar

La fusión de los puntos anteriores darán lugar y nacimiento al trabajo expuesto, existe una palabra que habría que precisar, Ludosofar, que representa una fusión entre lúdica y filosofía, la lúdica o *ludus* en latín que significa “juego”, y *sophia* en griego que significa “pensamiento, sabiduría o conocimiento” al fusionarse darán lugar a la palabra ludosofar, que para fines de este trabajo lo entenderemos como “jugar a pensar”, ese jugar a pensar acompañado de una didáctica nos conducirán a plantear diversas formas de abordar contenidos educativos en relación con lo que ocurre en el aula.

DESARROLLO

Lúdica y didáctica filosófica, representan una estrategia de estudio que promueven el libre pensamiento, creatividad y desarrolla la capacidad de razonar y argumentar, sensibiliza mediante una profunda reflexión, y posibilita la creación de discusión o debate a partir de un texto, una pregunta, un video, o un tema específico. Las prácticas que se realizan, exigen un cierto grado de orden y coherencia de acuerdo al desarrollo de la discusión, además potencian la capacidad de redactar y dirigir un buen discurso.

Lo anterior esboza múltiples formas de llevar a cabo esta práctica, si bien puede abordarse desde lo más elemental, hasta situaciones que permitan confrontar temas de profunda controversia, la discusión o debate se obtendrá a partir de preguntas y respuestas que guíen el ejercicio, la reflexión puede tener múltiples objetivos, en gran medida dependerá de la capacidad de acompañamiento del coordinador, en búsqueda del interés y/o necesidades de los participantes.

En la antigua Grecia conocimos a Calicles, un personaje mencionado en el Gorgias de Platón, en aquel diálogo, Calicles hace una insinuación burlona, cuando menciona que la filosofía es sólo para niños, ya que los adultos deberán ocuparse de los asuntos importantes de la vida, ante esto, Platón menciona que Calicles se equivoca, porque la filosofía es sólo para adultos y entre más viejos, alcanzaran mayor y mejor sabiduría. ¿Quién de los dos tenía razón?, considero que ambos erraron al condenar la filosofía a determinada población, y por ende, el ejercicio del pensamiento, algo similar ocurre con el juego, la mayoría de las personas a partir de una cierta edad consideran necesario madurar y responsabilizarse sobre diferentes situaciones de su vida, dejando a un lado el juego para entrar a la etapa de madurez, ¿qué implicaciones tendrá adoptar una postura que delimite la edad para jugar y pensar?, ¿acaso es una combinación que para muchos no tiene sentido? o quizás, ¿estamos adaptados a pensar que hay un tiempo destinado al juego y otro al ejercicio del pensamiento?. O incluso se podría pensar que el trabajo realizado a través del juego, no es un trabajo serio, en fin, tan sólo son ejemplos de posibles causas a tan marcada distinción entre

pensar y jugar pero, ¿Cómo jugar a pensar?, cada individuo por naturaleza posee una multiplicidad de formas y pensamientos abstractos, que gracias al ejercicio del pensamiento podemos materializar con creatividad siendo característica inherente de cada ser humano. Como se puede observar, jugar y pensar no corresponde únicamente a niños como decía Calicles, ni es exclusivo de adultos como aludía Platón, la fusión entre lúdica y filosofía como estrategia didáctica para fines específicos, dicho en otras palabras "jugar a pensar" con diversas estrategias, pretende lograr resultados satisfactorios en el ámbito educativo, el término *ludosofar* o jugar a pensar implica necesariamente la dualidad mediante estrategias didácticas que permitan potenciar dicha praxis. Con lo anteriormente expuesto, se pretende esbozar que la praxis educativa a través del juego y el ejercicio del pensamiento no se limita a una edad en específico, tanto en niños y no tan niños, a cualquier edad se puede ludosofar con diversos temas de interés particular o interés consensuado.

Con lúdica y didáctica filosófica, el juego, la reflexión, razonamiento, discernimiento, y empatía como habilidades y cualidades que las personas incorporan en sus prácticas educativas, parecieran dar frutos impresionantes, ya que mejora el área de habilidades básicas como matemáticas y la comprensión de lectura por mencionar algunas. La relación entre juego y pensamiento brinda resultados favorables, relaja a los participantes, capta la atención, se crea interacción, incentiva la investigación y despierta interés en el grupo. La propuesta de trabajo está diseñada para aplicarla en el aula o algún espacio donde se pueda crear un grupo, a cualquier edad se alcanzan resultados favorables, dichas habilidades de pensamiento mediante aspectos lúdicos se refuerzan en diversas materias a través de escritos, discursos y actos que constituyan personas íntegras y coherentes en sus prácticas.

El trabajo educativo que hasta hace mucho tiempo se creía como una pirámide a escalar, a partir del nivel más bajo de aprendizaje, transitando hacia lo más alto a nivel cognitivo, se intenta erradicar al utilizar metodología filosófica que incorpora habilidades de juego en cada nivel educativo. Lo anterior cabe mencionar, no

surge de forma arbitraria, sino que a partir de diversos referentes conocidos como grandes pensadores, nos heredan un legado académico mediante el cual podemos construir nuevas formas de aprendizaje, como un claro ejemplo tenemos a Dewey, quien propone una forma de educación donde se privilegia la capacidad de pensamiento y no únicamente como transmisión de conocimientos.

Conforme se estimule la reflexión a través de la experiencia del educando, la capacidad de razonamiento mediante escritos y textos, promover una continua concientización de valores en la infancia, se reconozca el bien y confronte la falsa consciencia, pretensión de aquellos que detentan el poder, será más fácil construir una sociedad que busque la equidad de género, justicia social, y una verdadera democracia que permita mejores condiciones de vida.

Al pensar en esta forma de aprendizaje, no sólo estamos hablando del educando, ni tan poco nos referimos únicamente al docente, se considera como un trabajo colaborativo en donde todos participamos y todos aportamos, ninguno es más importante que otro, y todo lo que se trabaja resulta ser de gran utilidad y muy valioso a nivel personal, se trata de hacer una práctica docente que posibilite una vía bidireccional con diálogo horizontal, en donde el docente mantiene una postura de acompañamiento hacia el educando, con el propósito de llegar a aquello que se busca.

Es verdad que la filosofía se reconoce en su origen y cuna del conocimiento en Grecia con grandes y reconocidos pensadores de aquella época, conforme el paso de los años, la filosofía se convierte en materia dentro de las instituciones educativas, y se estudian desde los llamados presocráticos, hasta Hegel y Marx por mencionar un tope, pero en estos altos niveles educativos, ¿lo que se enseña es Filosofía, más que a filosofar? Habría que poner especial atención a esta pregunta, sin embargo; considero de manera personal, que no se debe prescindir una de la otra, hablando específicamente del nivel universitario, porque al aprender filosofía te encaminas al inicio del filosofar, o al filosofar es importante acercarse al conocimiento de la filosofía, y de los que han hecho filosofía.

Por el contrario, cuando hablamos específicamente de una sesión para ludosofar, la dinámica cambia, es decir, aquí podemos prescindir meramente del estudio ortodoxo acerca de la filosofía. En la sesión, lo importante de ludosofar antes de saber filosofía, es que se obtiene aquello que se busca, a partir del interés particular de los educandos y culminar en aquello cual sea el objetivo de una práctica educativa, planificada y con respaldo didáctico.

"[...] Lo que Sócrates subrayaba en el continuo ejercicio de la investigación filosófica siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve (confiado en que nos lleve a donde nos lleve, allí se encontrará la sabiduría), no la violencia y el sonido de las armaduras de las batallas dialécticas, donde el interés no estaba en la verdad, sino en la victoria. [...]"[2]

La cita anterior me parece clave y de gran importancia sobre el tema en cuestión, Sócrates en todo momento condeno el falso discurso del que se jactaban aquellos que se creían sabios poseedores de verdad (Sofistas), por el contrario lo que él siempre persiguió, giro en torno a la búsqueda desinteresada del conocimiento, de la verdad, mediante ejercicios de pensamiento profundos a partir de un tema de interés específico, cabe mencionar, Sócrates nunca concluyo diciendo lo que era la cosa en sí, o nunca llego a definir un concepto del cual daba inicio al examen de indagación, pero se obtenía información valiosa que esperaría una segunda ocasión para continuar con el ejercicio de investigación.

"[...] Lo que convertía a la dialéctica y a la retórica clásicas en peligrosas para los jóvenes de cualquier índole, era el que separaban la técnica de la convicción. Los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos se toman en serio. Hacerles discutir temas que no les interesan les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten. [...]"[3]

---

[2] LIPMAN, Matthew, Sharp, Oscanyan. *La filosofía en el aula*. p. 33.
[3] *Ídem*.

Si en una sesión de ludosofar se pretende crear un conocimiento consciente y reflexivo en sí mismo, una de las características principales consiste en encontrar el interés del tema en los educandos, de tal manera que se acerquen de modo natural por propia curiosidad, no porque el docente se los pida, de esta manera se conseguirá una investigación de interés individual o colectivo y una apropiación con humildad de un conocimiento inacabado, porque la búsqueda de la verdad, constantemente requerirá hacer mayores y mejores esfuerzos para conseguir una aproximación de lo que es, mas no diremos que ya es, porque hasta lo que aparenta ser, mediante una alteración modifica aquello que creíamos que era, cuando en realidad ya no es, por tanto, diremos que es y no es al mismo tiempo, en tal caso lo llamo conocimiento inacabado.

"[...] Sócrates no establece en ninguna parte que no se pueda filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es un asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante. [...]"[4]

La postura más cómoda dentro de una sociedad evidencia lo que se hace mal, los políticos corruptos, los elevados precios, la desigualdad social, etc. Se pueden mencionar muchos ejemplos, es bueno reflexionar sobre nuestro entorno, pero por sí mismo no se producirá un verdadero cambio, se necesita reflexionar sobre nuestra propia práctica, ¿Quién está dispuesto a reflexionar valientemente sobre sí mismo y su entorno? Esto precisa uno de los objetivos principales y lo que justifica trabajar en sesiones con la estrategia ludosofar.

En relación con la sociedad, podemos preguntarnos ¿cuál es el papel que juega la escuela? creo que es un papel fundamental y al mismo tiempo habría que enfatizar que las cosas no se han hecho de la mejor forma, el modelo educativo que se encuentra vigente al menos en México considero no es el adecuado, la memorización de contenidos y asignaturas como forma de aprendizaje, evidencia un conocimiento que no interesa y que sólo se aprende momentáneamente para acreditar una materia o pasar al siguiente nivel, ¿esto es lo se considera como

[4] *Ibídem*, p.34.

buena educación?, sería bueno modificar las formas en que se hace conocimiento dentro de las aulas, enseñar a pensar en lugar de memorizar, concientizar sobre sí mismo antes de mirar a los demás, dichas prácticas se alcanzarán con una educación basada en filosofía, al tener en consideración la problematización que hace posible modificar la cotidianidad del mundo que nos rodea, en lugar de lo que hasta el momento se trabaja.

El rol que juega el docente en el aula es importante, pero el rol que juega un docente de educación básica preescolar, primaria o secundaria, es fundamental. Lo marco de esta forma porque en los primeros años de educación institucional, el educando es moldeado de acuerdo a dos factores principales:

1) La educación que recibe en casa.
2) La formación que recibe en la escuela.

Esta última que refiere al acto educativo, tiene un impacto significativo en los próximos años de vida escolar y personal, lo que el docente enseñe, cómo lo enseñe y la actitud que muestre, serán referentes claves para la vida y formación de los estudiantes, reitero, en todo el nivel básico es fundamental la postura que muestra el docente, los niños como los adultos son moldeables, pero los niños mantienen en su edad temprana la característica de asombro, descubrimiento ante la naturaleza, belleza y las cosas que nos rodean, por lo tanto, un proceso de acompañamiento guiado con prácticas que permiten potenciar las cualidades y habilidades de cada niño, y al mismo tiempo ser conscientes de lo que implica una causa y los efectos que produce, con lo anterior es probable hablar de una sociedad constituida con valores basados en libertad, democracia y justicia.

1. “[...] Debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible.
2. Debemos mostrar la relevancia de esa manera de pensar para hacer frente a los problemas que se nos presentan.

3. Debemos pensar de tal forma que surjan alternativas nuevas y se abran nuevas opciones. [...]”[5]

Es muy importante lo que nos muestra el autor respecto de cómo debemos pensar, el propósito se define quizá como, la forma de pensamiento que nos acerca a ser una persona capaz de mostrar una actitud de respuesta a una situación determinada, pero, como lograr que los educandos sientan que deban pensar de tal forma, aquí me agradaría hacer una precisión, en reiteradas ocasiones se habla de lo que se debe ser, quizás al modificar un poco la expresión, hablaremos de lo que se quiere ser y hacer, como forma de interés particular para transitar hacia la autoexploración y el autoconocimiento como ejercicio de acompañamiento, de tal forma que el educando descubra lo que para él representa su verdadera vocación.

“[...] Incitar a pensar mejor exige que los niños sean conscientes de las pautas lógicas de razonamiento, desarrollen la capacidad de analizar las situaciones, aprendan a tener en cuenta todos los hechos antes de hacer un juicio, aprendan a clasificar y a hacer distinciones, aprendan a generalizar y a desarrollar hipótesis en las ocasiones adecuadas, siendo todas esas actividades características de un buen pensamiento. [...]”[6]

Las distintas formas que el docente o coordinador propongan respecto de una práctica educativa, tendrá el impacto en mayor y menor medida de acuerdo a la capacidad de hilar todo lo que surge al momento de la discusión, lo anterior exige encaminar la lluvia de ideas y evitar una posible desviación del propósito central, tantas veces sea necesario.

A continuación se muestra un ejercicio práctico que se realizó con un grupo de distintas edades.

[5] LIPMAN, Matthew, Sharp. *Investigación ética, manual del profesor para acompañar a LISA*. p. 22.
[6] *Ibídem*, p. 37.

OBJETIVO: REALIZAR CUATRO SESIONES CONTINUADAS CON UN MISMO GRUPO Y MANTENER CONTINUIDAD PROCEDIMENTAL A PARTIR DE DISTINTOS REFERENTES TEÓRICOS.

TIEMPO TOTAL DE TRABAJO: **4 SESIONES**

MATERIALES A USAR:
Cuadernos, plumas, colores, gis, un pequeño pizarrón, papel bond y gran entusiasmo y voluntad por parte de cada uno de los integrantes.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE APLICACIÓN:

La aplicación del presente trabajo se diseñó para colaborar con un grupo de diferentes edades, dichas edades oscilan entre los 12 y 41 años, el grupo se conforma por una familia y como participantes tenemos a:

Adriana: Edad 41 años y es mamá de Axel
Axel: edad 16.
Edgar: Edad 39, esposo de Jesica y papá de Alexis, Alexa y Abigail.
Jesica: Edad 37.
Fátima: Hermana de Adriana y Jesica
Alexis: Edad 16.
Alexa: Edad 14.
Abigail: Edad 12.

Cabe señalar que el grupo muestra entusiasmo y disponibilidad para llevar a cabo las sesiones programadas, que para fines de la aplicación práctica, se necesita de su valiosa colaboración.

CONCEPTOS TEÓRICOS A UTILIZAR:

- Pensamiento crítico
- Confrontación
- Pensamiento creativo

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS TEÓRICOS DE TRABAJO

CONCEPTO 1:

El “pensamiento crítico” como primer concepto, se enfoca principalmente en la problematización y argumentación. Lo anterior, permite la creación, construcción y cierre de un trabajo continuado.

CONCEPTO 2:

La “confrontación” de ideas, argumentos, pensamientos y visiones sobre un mismo concepto, texto o bibliografía, hace posible generar nuevas formas de entender aquello sobre lo que se problematiza, y en su defecto, ampliar la visión de las estructuras previamente establecidas.

CONCEPTO 3:

El “pensamiento creativo” fomenta la libertad y espontaneidad, potencia el movimiento, la imaginación y el interés, características inherentes para la creación de distintas posibilidades.

CÓMO SE RELACIONAN EN LA PRÁCTICA ESTOS TRES CONCEPTOS:

En las cuatro sesiones habrá una transversalidad entre (pensamiento crítico-confrontación-pensamiento creativo), lo anterior consiste en versar sobre el tema "*el mundo en que vivimos*" esto se desarrolla de la siguiente manera:

Sesión "1": Consiste en abordar el tema "*el mundo en que vivimos*" la intención de la primer sesión es, despertar el espíritu crítico sobre lo que acontece actualmente en el mundo, problematizar situaciones reales e intentar saber si es posible vivir en un mundo mejor. Además surgen subtemas de interés particular, que posteriormente originan una confrontación de ideas que rigen la sesión "2".

Sesión "2": El propósito de la sesión es, confrontar ideas y propuestas a subtemas de interés particular, derivados del tema principal "*el mundo en que vivimos*", la comunidad de investigadores tiene como tarea elegir mediante el argumento dos subtemas de mayor interés, una vez elegidos, se conforman dos equipos de cuatro integrantes (recordando que son ocho participantes en total) los equipos se construyen al azar, cada participante toma un papel que contiene los números 1 y 2 correspondientes al equipo al que pertenecerán.

Sesión "3" En esta tercer sesión, ya tenemos ocho subtemas de interés particular que derivaron del ejercicio del pensamiento sobre el tema principal, posteriormente a través de la confrontación de ideas y propuestas, se eligen dos subtemas a trabajar con mayor relevancia para el grupo. Para esta sesión, la finalidad es que cada equipo de manera colectiva utilice el pensamiento creativo, el propósito será brindar una propuesta que contenga lo siguiente:

1) Problematización del tema.
2) Causas y efectos que provocan el aumento y/o disminución del tema. (Posibles propuestas de solución).
3) Escenificación o propuesta "libre" elaborada por el equipo, ésta debe contener un mensaje de concientización sobre el tema en cuestión.
4) Argumento, ¿por qué tal o cual escenificación o propuesta?
5) Conclusiones finales del trabajo de cada equipo.

Sesión "4" En esta última sesión, se pide a todos los participantes hacer una reflexión de las sesiones anteriores, desde el comienzo con el tema "*el mundo en que vivimos*", hasta los subtemas que derivan de un interés particular, lo primordial de esta sesión, entender la transversalidad de los conceptos principales que se ponen en juego en cada una de las sesiones, y mirar la continuidad de un trabajo que permite el grado de concientización en temas específicos.

El acercamiento constante a la práctica filosófica, pero sobre todo al ejercicio de introspección sobre nuestras propias prácticas, hace posible conocer y reconocer de forma autónoma aquello que determina cada una de nuestras acciones, "[…] En cada instante, los seres humanos toman decisiones sobre su obrar y éstas presuponen tanto un modo de comprender la acción como el conocimiento y dominio de algunas técnicas tradicionales de actuación con relación a dicha actividad. […]"[7]

Cada uno de nosotros mantiene dentro de su ser, creencias, sueños, anhelos y convicciones que no en todos los casos es posible aflorar, y al final muchos, nos ocupamos de cosas que no son lo que verdaderamente queremos ser y hacer, para esto existe la práctica filosófica, para eso se desarrolla trabajo en el aula que ayuda y colabora como ejercicio constante para encontrarse consigo mismo.

El trabajo que se propone en este escrito, es con el propósito de mostrar que se lograr cambios significativos a través de la combinación entre jugar y pensar, "[…] la atención de mis juegos de infancia tuvo el poder de cambiar la escala del mundo y el mundo a otra escala es otro mundo, tuvo la fuerza de multiplicar lo real, sin traicionarlo. […]"[8]

La importancia de un trabajo vivencial mediante experiencias prácticas, constituye un eje central "[…] para la mayor parte de los filósofos prácticos de hoy, el principal trabajo pasa por el diálogo, el debate, la argumentación, finalmente, el uso del lenguaje. […]"[9] Resulta imprescindible abordar dichas prácticas sin los conceptos mencionados anteriormente, la filosofía práctica requiere reinventarse de forma constante, parafraseando a Heráclito, diría que nada permanece a excepción del cambio.

[7] ALONSO, Ángel. *Filosofía con niños y adolescentes.* p.175.
[8] *Ibídem*, p. 179.
[9] *Ibídem*, p. 265.

Existe un pasaje en la historia de la filosofía que ineludiblemente representa un cambio en la forma de hacer filosofía, me refiero a la inspiración que Marx tuvo mediante la tesis 11 de Feuerbach, desde entonces parece que dicha práctica sufrió un cambio significativo, ahora no sólo se trata de mirar e interpretar el mundo, ahora se trata de incidir en él para lograr transformar nuestra realidad a partir de la praxis filosófica, ahora se trata de tocar y concientizar sobre situaciones que nos atañen a todos, reinventar la práctica, que para este caso se realiza con didáctica y praxis filosófica-educativa. "[…] Cada día más los filósofos se acercan a la práctica filosófica, la ejercitan y la desarrollan a través de las instituciones como centros, institutos, universidades y organizaciones de todo tipo. […]"[10]

Cabe mencionar que el ser humano es posibilidad de ser, y dentro de este supuesto no se reduce ni se agota a una sola forma de hacer conocimiento, al entender esta parte, seremos capaces de indagar y transitar por distintas posibilidades entre paradigmas que contribuyan a la mejora constante de nuestros conciudadanos, y por ende, de nuestro entorno y lugar donde se vive.

[10] SUMIACHER, De Ángelo. Prácticas filosóficas críticas y creativas. p. 1.

CONCLUSIONES

El quehacer constante del profesional de la educación, necesita palpar y experimentar con la realidad, de tal forma que establece una relación inherente entre teoría y práctica educativa, la unión entre ambas, posibilita el tránsito hacia la transformación social, y por ende, de nuestra realidad.

El esfuerzo que representa la praxis educativa, en ocasiones, lleva en el fondo resultados inesperados, esto lo considero como el momento de éxtasis, ya que como toda práctica y conocimiento, es inacabado, constantemente necesitamos reinventarnos y ejercitar el pensamiento, reconocer el proceso de cambio y esto a su vez, estimule la creación de nuevas prácticas que representen otras formas de hacer conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

LIPMAN, Matthew, Sharp, Oscanyan. La filosofía en el aula. Del texto: © Temple University Press, De esta edición: Ediciones de la Torre, Espronceda, 20. 28003 Madrid, Primera edición: Marzo 1992, Impreso en España/Printed in Spain, Fuenlabrada (Madrid).

LIPMAN, Matthew, Sharp. Investigación ética, manual del profesor para acompañar a LISA. Proyecto Didáctico Quirón, Publicado con permiso de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, The institute for the advancement of Philosophy for Children, Motclair State College, Upper Montclair, New Jersey 07043 USA.

ALONSO, Ángel. Filosofía con niños y adolescentes, DR ©2016 Universidad Nacional Autónoma de México, Primera edición, mayo de 2016. Impreso y hecho en México.

SUMIACHER, De Ángelo, *Prácticas filosóficas críticas y creativas.* (UNAM, CECAPFI).

MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA LA ADMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL.

5. Evaluación ¿sólo los resultados cuentan?

MSc. Margarita del Pilar Luque Espinoza de los Monteros. Dra.
Phd. Mireya Baute Rosales. Dra.
Phd. Virginia Pérez Payrol. Dra.
MSc. Narda Navarro Mosquera. Ing.

Resumen

Las instituciones de Educación Superior, tienen la necesidad de implementar un proceso de admisión para los estudiantes. En Ecuador, en el año 2012 se implementa un Sistema Nacional de Nivelación y Admisión a través de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, teniendo como fin que los estudiantes, rindan una prueba de aptitudes generales, el mismo que tiene un sustento legal en el Art. 81 de la Ley de Educación Superior del Ecuador.

La justificación del estudio obedece a que la política de admisión debe entenderse como el arte de determinar las orientaciones necesarias y las acciones pertinentes para definir un sistema atendiendo a la misión, visión, valores y planes de desarrollo de la Universidad Metropolitana, dando respuesta a la demanda de ingreso de los aspirantes. La fundamentación parte de la sistematización de las concepciones teóricas de las pruebas psicométricas en función del proceso de admisión a la educación superior.

El estudio de sistema de evaluación basado en pruebas psicométricas para mejorar el proceso de admisión de los estudiantes de la Universidad Metropolitana de Guayaquil, se centra en incorporar a la prueba psicométrica existente otros tópicos, tales como: educación en valores, motivación e interés y personalidad. La metodología es cuantitativa, ya que se necesita hacer estudios de exámenes de admisión que requieren hacer un procesamiento de la interpretación de los datos, lo que lleva a valoraciones cualitativas de correlación

Las técnicas empleadas fueron la encuesta y la entrevista, se trabajó con una muestra constituida por estudiantes matriculados en el 2015. Los resultados esperados están encaminados a identificar las habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes, giran en torno a la necesidad de mejorar la prueba de admisión, y tener un mejor criterio de selección de los estudiantes para escoger una carrera universitaria.

Palabras clave. Educación Superior, Proceso de admisión, Pruebas psicométricas

Introducción.

Los últimos años se han caracterizado por cambios profundos en todas las esferas de la vida social, provocados en gran medida por el impacto de la globalización neoliberal. El sistema educativo en general y la educación superior en particular se han visto en la necesidad de ajustarse a las nuevas exigencias que demanda el contexto actual caracterizado por la competitividad, calidad y productividad, lo que exige una preparación mayor de los estudiantes que ingresan a las aulas universitarias. Ante esto, son las Instituciones de Educación Superior las que deben desempeñar un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos de gran nivel, que contribuya a la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de las nuevas tecnologías, para que el individuo pueda responder a los requerimientos de la sociedad moderna.

Universidad Metropolitana del Ecuador
E mails: mluque@umet.edu.ec, mbaute@umet.eu.ec, vperez@umet.edu.ec, nnavarro@umet.edu.ec

En los albores del nuevo siglo se observa una demanda a la educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que Los procesos de admisión son diferentes en todo el mundo, a continuación se hace referencia a una muestra de ello.

Desarrollo

A lo largo de los siglos, la educación superior ha dado pruebas de su viabilidad y de su capacidad para transformar y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

Como apunta Menacho (2008), la segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen.

Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y más ricos.

Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados.

El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad.

Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO desarrolló una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción.

Como parte de los preparativos de la Conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre Cambio y desarrollo en la educación superior.

Ulteriormente se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998).

Según Guevara y Divo de Romero (2006), son tres las características que la sociedad espera encontrar en el desempeño de un profesional. La primera es una competencia técnica-científica dentro de su profesión.

La segunda característica que se busca en el desempeño profesional es una formación humana y personal, aplicación de habilidades para la vida (pro-socialidad) visión amplia para ubicar y orientar las decisiones a tomar, gestión de conflictos, comunicación asertiva, escucha activa.

Esta visión deriva la formación holística.

La tercera característica que se espera encontrar dentro del desempeño profesional es la formación moral, ética.

Este sentido de ética y de responsabilidad ante la sociedad también tiene que formarse dentro de la universidad, elevar el nivel de conciencia, enriquecer el significado y sentido de nuestro contexto existencial.

Ayuda a elegir el curso de acción o ruta de vida más trascendental, porque como sociedad no se puede correr el riesgo de que se contrate a profesionales sin sentido de ética y de justicia.

La necesidad de enfrentar los retos ha sido y son preocupación de la comunidad internacional.

Entre los debates para lograr una Educación Superior en correspondencia con las exigencias de los nuevos tiempos, se destaca la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en octubre de 1998 y la celebración de cinco conferencias regionales preparatorias (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998) promovidos por la UNESCO.

La Educación Superior en Ecuador en las últimas décadas se ha visto eminentemente relegada en el área humana, pues las universidades en general se han preocupado principalmente por construir el conocimiento científico y por desarrollar las habilidades y destrezas relacionadas con el campo profesional; pero ha descuidado la parte más formativa del hombre: la construcción de sus valores éticos, morales y sociales, pues el hombre, con el pasar de los años, pone de manifiesto su calidad de “persona” y los valores que gobiernan su vida.

Por lo tanto para que dichos valores se manifiesten, sobre todo en el ejercicio de sus profesiones, es necesario que estos sean cimentados en todos los niveles de educación sobre todo en el Superior.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París, se hacía referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos, y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos", y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior".

Son varios los autores que han tratado los procesos de admisión. En diferentes países, entre los que se destacan Guevara, Edilberto, Jessy Divo de Romero Mondolfo, R. (2006),Menacho Chiok, Luis Pedro,(2008), y otros.

N°	País	Toma prueba		Nombre	Evalúa
		Si	No		
1	Alemania	X		**ABITUR**. Prueba de selectividad	Evaluaciones cognitivas: Biología, Física, Química e idioma
2	España	X		**PAUU.** Prueba de aptitud para acceso a Universidad	Comprensión de un texto en español y lengua extranjera. Evalúan conocimientos: Incluir textos, preguntas, repertorios de problemas y análisis de diferentes fuentes de información.
3	Inglaterra Gales e Irlanda		X	**SIXTH FORM.** Rendimiento estudiantes pruebas semestrales	Asignaturas: Economía, geografía, matemáticas, física, biología y química. Debe hacer un ensayo personal máximo 4000 palabras
4	Suecia	X		**Swe SAT.** Pruebas estandarizadas	Tiene 3 componentes: Prueba, calificaciones y los cupos disponibles.
5	Estados Unidos	X		**SAT.** Pruebas estandarizadas	Evalúa cualidades académicas, personales, aprendizaje. Además capacidad liderazgo.
6	Chile	X		**PSU**. Prueba de selección universitaria	Puntaje de pruebas, Preferencias postulante, Promedio notas, Oferta o vacantes
7	México	X		**EXAN III.** Examen de admisión tercer nivel.	Conocimientos, Habilidades y Competencias.
8	Brasil	X		**ENEM.** Herramienta de selección aborda el currículo de Enseñanza Secundaria	Conocimientos: lenguaje y tecnologías. Ciencias humanas y tecnologías Ciencias naturales y tecnologías Matemáticas y tecnologías
9	Colombia	X		Prueba profundización	Lenguaje. Matemáticas. Biología Historia
10	Ecuador	X		**ENES.** Examen Nacional de Educación Superior.	Razonamiento abstracto Aptitud Verbal Aptitud Numérico

Tabla I. Panorama del proceso de admisión en algunos países.
Elaborado por los autores

En los últimos años las políticas de admisión y nivelación para la universidad en el Ecuador se ha constituido en un tema de interés público y de política universitaria. Se trata de un asunto que ha concitado la preocupación de la comunidad universitaria, el Gobierno y la ciudadanía en general.

En Ecuador, la Educación Superior, es un sistema mediano, mixto, diferenciado horizontalmente por tipo de financiamiento y verticalmente según niveles de formación, en el cual existen actualmente un gran número de instituciones,

proliferación que se da singularmente en el nivel técnico y tecnológico, instituciones que se caracterizan entre otros factores por una muy baja matrícula.
En virtud de ello, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), establece en el artículo 183, que será responsabilidad de la SENESCYT el diseño, implementación y administración del Sistema de Nivelación y Admisión, el cual regulará el ingreso a las instituciones de educación superior públicas, al que se someterán todos los y las estudiantes postulantes.
A partir del año 2012 en Ecuador se instauró un nuevo sistema nacional de admisión y nivelación en las universidades públicas del país. Este proceso a nuestro juicio ha tenido sus aciertos y desaciertos por lo que se hace necesario continuar perfeccionando el sistema de admisión en los centros de Educación Superior.
Según Ramírez Gallegos, (2008), la aplicación del SNNA tiene alcance nacional y se desarrolla en dos etapas: La etapa I constituye un sistema único e integrado de inscripción y admisión de bachilleres que implica la toma de un examen nacional para la educación superior con el fin de definir el ingreso a la nivelación. La etapa II pondrá énfasis en el proceso de nivelación previo al ingreso a la carrera en el sistema de educación superior, este se planificará e implementará en cada una de las Instituciones de Educación Superior, bajo su normativa interna y los lineamientos que para el efecto emitirá la SENESCYT
En los momentos actuales se impone la sistematización del saber tanto en la teoría como en la práctica, esta última dimensión (práctica) ha funcionado hasta el momento como una tendencia en el sistema de admisión, en la cual se han asumido diferentes modalidades como base para el ingreso de estudiantes a la Educación Superior, lo que ha generado en algunos casos desaprobación de los aspirantes.
La Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET) al igual que otras universidades del país se encuentra inmersa en este proceso, en aras de mejorar la calidad de los estudiantes que ingresen a sus aulas.
El trabajo que se presenta parte de la implementación de pruebas psicométricas.
Según Pérez Port J Y Gardey A. (2008), la palabra test puede utilizarse como sinónimo de examen. Los exámenes son muy frecuentes en el ámbito educativo ya que permiten evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
En el proceso de admisión de la Universidad Metropolitana, se aplica una prueba similar a la aplicada por el gobierno ecuatoriano en las universidades públicas, conteniendo aspectos a evaluar tales como aptitud verbal, aptitud numérica y razonamiento abstracto. Esta prueba de aptitud psico-pedagógica, está basada en los test de personalidad de Thurstone y el Manual P_IPG_, Gordon y Raven.
Las áreas que se evalúan son:

- Verbal: Comprensión Lectora, Razonamiento verbal. Sinónimos, Antónimos y Vocabulario.
- Numérica: Habilidades y aptitudes numéricas
- Razonamiento: Verbal, Numérico y abstracto.
- Conocimientos de: Cultura general, TICs y de la carrera que aspira.
- Educación en Valores.
- Motivación e interés y
- Personalidad.

Se debería elaborar la prueba con preguntas que se puedan testear o experimentar de una manera adecuada, en la que cada año se cambien o modifiquen para el grupo de estudiantes que rinda el examen de manera

voluntaria, para lograr una mayor confiabilidad. Las autoras sugieren ampliar las posibilidades de aprobación, considerando no disminuir el nivel de dificultad, sino ampliar el margen de aprobación.

Cuadro # 1. Rangos de calificación de prueba psicopedagógica de UMET

RESULTADOS:
0: HABILIDAD INEXISTENTE
10: HABILIDAD SIN DESARROLLO
20: HABILIDAD INSUFICIENTEMENTE DESARROLLADA
30: HABILIDAD BIEN DESARROLLADA
40: HABILIDAD MUY BIEN DESARROLLADA
50: HABILIDAD EXCELENTEMENTE DESARROLLADA

Elaborado por los autores
Fuente. Universidad Metropolitana de Guayaquil

Asimismo se debe tener un registro o método que permita considerar la escala de puntajes de la prueba sea equivalente entre las distintas aplicaciones y de un año a otro. Disminuir los márgenes de error de las pruebas de un 95% de estudiantes reprobados a un 75% que serían quienes deban matricularse al curso de nivelación, antes de ingresar a la carrera de su elección.

Se recomienda desarrollar pruebas diferentes para las diversas carreras y reportar sus resultados en forma independiente ya que es inadecuado usar un puntaje único para todas ya que se basa en un principio de equivalencia de las disciplinas evaluadas que no son comparables, por lo que es también recomendable dar a conocer a los estudiantes el resultado obtenido, para que comprendan lo realizado, y a su vez el significado de los resultados de la prueba de admisión.

Sobre la Evaluación de la prueba, los parámetros de evaluación cambian debido a que son 60 preguntas que se multiplicarán por 2 dando un total de 120. Los rangos a considerar son los siguientes:

0 - 20 = Inexistente habilidad
21 - 44 = Habilidad no desarrollada
45 - 64 = Habilidad insuficientemente desarrollada
65 - 84 = Habilidad poco desarrollada
85 - 90 = Habilidad bien desarrollada
91 -110 = Habilidad muy bien desarrollada
111 -120 = Habilidad excelentemente desarrollada.

A juicio de los autores, una vez calificada la prueba, sería muy valioso que el personal evaluador diera a conocer los resultados a los estudiantes, con la entrega de un reporte e información adicional que les permita interpretar su perfil con las opciones que tiene para poder decidirse por una carrera.

Los estudiantes que alcanzaren la puntuación de habilidad muy bien desarrollada y excelentemente desarrollada aprueban y pasan directamente a estudiar la carrera elegida, quienes obtenga la puntuación de hasta 90 puntos, deberán hacer el curso de nivelación.

La presente investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo, en el cual destacan Hernández, Sampieri, R. (2007), que tiene como objetivo recolectar los datos para verificar hipótesis, basadas en mediciones numéricas y análisis estadísticos, para luego construir patrones de comportamientos y probar teorías.

En tal sentido, es necesario destacar que la interpretación de los datos tiene un carácter cualitativo. Para el desarrollo del trabajo se empleó una muestra estratificada de estudiantes, utilizando como criterio de estratificación la pertenencia a las carreras y el criterio de género, para garantizar la representatividad en las diferentes carreras de la universidad Metropolitana. Participaron de la encuesta la totalidad de los docentes de la matriz Guayaquil al constituir estos una cantidad pequeña, y en este caso según Buendía (1998), cuando la población es pequeña entra su totalidad en calidad de muestra.

Se utilizaron métodos teóricos, los cuales permitieron realizar razonamientos, lograr sistematicidad y seguir una estructura lógica en la investigación. Así, el analítico-sintético e inductivo-deductivo permitieron establecer los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación y en la investigación empírica, para la obtención de los datos, se emplean tres métodos fundamentales: la observación, la medición y la experimentación. Las técnicas empleadas fueron la encuesta y la entrevista.

Los resultados obtenidos a partir de las técnicas empleadas evidencian:

1. La necesidad de realizar modificaciones al examen de admisión que se aplica en la matriz Guayaquil de la UMET.
2. Existencia de carreras con bajo índice de matrícula. Las carreras con más demanda son Gestión empresarial, CPA, Ciencias de la Educación y Derecho.
3. Los estudiantes en el momento de responder las preguntas del examen, presentan problemas en las áreas de conocimientos generales, razonamiento abstracto y lectura comprensiva.
4. Existe una disparidad en la matrícula, existen más matriculados del sexo masculino que del sexo femenino.
5. Lo que más les atrae de la UMET es la flexibilidad de horarios y la oferta académica.

Es válido destacar que la propuesta no consiste en descartar totalmente las pruebas estandarizadas aplicadas para la selección de estudiantes, sino considerar algunos aspectos e incluir otros tópicos que no se han tomado en cuenta, es una posibilidad más amplia para tener más criterios a la hora de seleccionar a los estudiantes, no se puede encasillar a un estudiante a que siga una determinada profesión sólo por el hecho de alcanzar un puntaje en el que sólo cuenten ciertas áreas.

Para la implementación de esta nueva prueba de admisión, se necesita cumplir con lo siguiente:

- Definir el papel de la prueba de admisión coherente con el propósito de cada una de las carreras existentes en la universidad.
- Diseñar la prueba y someterla a consideración de los directivos, para que una vez elaborada, establecer un banco de temas con preguntas relacionadas a cada carrera, estas se seleccionarán y se guardará confidencialidad respecto a las preguntas escogidas para su aplicación.
- Hacer una evaluación de los resultados al término de dos semestres, para compararlos y de ser necesario proponer una alternativa de mejora.
- Los ajustes que se realicen deben ser sugeridos por los docentes de las carreras, quienes proporcionarán información sobre nociones básicas que deben reunir los aspirantes.
- Informar a los estudiantes en qué consiste el proceso de admisión, la implicación de la prueba, los aspectos que se evaluarán.

Conclusiones

Cada Institución de Educación Superior, tiene sus propias políticas para la admisión de los estudiantes que ingresan a sus aulas, muchas de ellas tienen como base el sistema de evaluación implantado por el estado, el cual debe ser asumido para enfrentar los nuevos cambios que impone el sistema actual teniendo en cuenta las particularidades que se dan en las instituciones privadas, con miras a formar profesionales capacitados para responder a los nuevos retos.

Las pruebas de admisión a la Educación Superior, constituye un instrumento válido y confiable para realizar un adecuado proceso, en el que se garantiza el alto nivel de aceptación de los estudiantes y bajo nivel de deserción universitaria, para lo cual se deben realizar acciones conjuntas de manera coordinada entre los diferentes departamentos que participan en el proceso.

La capacitación a los involucrados en este proceso constituye una prioridad, se requiere del conocimiento de las herramientas que se utilizan a la hora de aplicar el instrumento o prueba de admisión.

El sistema de evaluación basado en pruebas psicométricas mejorará el proceso de admisión de los estudiantes de la Universidad Metropolitana de la ciudad de Guayaquil.

Bibliografía

Buendía, L, Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

Guevara, Edilberto, Jessy Divo de Romero Mondolfo, R. (2006): Universidad Pasado y Presente. Eudeba. Buenos Aires.

Hernández Sampieri, Roberto et all. Metodología de la investigación. Ed. 5ta. Edi torial McGraw-Hill

LOES. (2010) Ley Orgánica de Educación Superior.

Menacho Chiok, Luis Pedro (2008). Historia de la educación superior y de postgrado. Disponible en: http://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-depostgrado

Pérez Porto J y Gardey A (2008). Definición de Test. Disponible en: http://definicion.de/test.

Ramírez Gallegos, René. (2013). Sistema de Nivelación y Admisión, la ejecución del Examen Nacional. Disponible en: http://vlex.ec/vid/sistema-bachilleres-aspiren-ingresar-503010026

Test de aptitud - Razonamiento matemático y razonamiento verbal. Disponible en: www.psicotecnicos.com.es/testdeaptitud.aspx?itemID=3

Test de Razonamiento Abstracto (RA). Disponible en: http://www.tests-psicotecnicos.com/tests-razonamiento-abstracto.html

Test de Raven. Disponible en: www.testdeinteligencia.com.ar/v-test-de raven.htm

UNESCO IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Editorial Metrópolis.

UNESCO.Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión acción. 9 de octubre de 1998.

TÍTULO: NUEVOS MÉTODOS ACTIVOS PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES EDUCATIVOS

Eje temático: EJE 4. Política educativa. Apartado E- Administradores de la educación. Un liderazgo efectivo en una sociedad cambiante

Mireia Tintoré[1]

Resumen:

Necesitamos formar a los líderes educativos de la mejor manera posible para afrontar las decisiones y los cambios que nuestra sociedad necesita. En línea con los requerimientos del Plan Bolonia, presentamos una propuesta de innovación docente para la formación directiva, basada en las metodologías que se están llevando a cabo en los programas de mayor excelencia a nivel internacional. Después de una revisión de la bibliografía sobre métodos activos, y en el análisis de los principales programas de liderazgo a nivel internacional, se describen algunos métodos, con especial acento en el método del caso. Se acompañan de comentarios obtenidos mediante encuestas y focus groups a lo largo de cinco años, entre alumnos de grado y postgrado en programas de organización y dirección.
Se concluye señalando que estas metodologías ayudan tanto al alumnado como a los docentes, mejoran las interacciones en el aula – que son base para un mejor aprendizaje – y optimizan la reflexión y la toma de decisiones, que son competencias básicas de los directivos.

[1] Universitat Internacional de Catalunya, España. mtintore@uic.es

Introducción

La necesidad de formar adecuadamente a nuestros líderes educativos es siempre imperiosa, y todavía lo es más en el actual contexto de la sociedad global del conocimiento. En el marco de este congreso centrado en la calidad educativa, presentamos una propuesta de innovación docente que pretende la difusión de métodos más activos en la preparación de líderes educativos. Se trata de metodologías que fomentan un aprendizaje más activo, profundo y autónomo por parte de los estudiantes líderes y futuros líderes educativos, en línea con los requerimientos del Plan Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Nuestra investigación se basa en datos sobre estas actuaciones didácticas recogidas en el análisis de la bibliografía y de los principales programas de liderazgo. El estudio se completa con la recopilación y análisis de las opiniones de nuestros estudiantes sobre estos métodos como forma de aprender a analizar, decidir y actuar.

La utilización en programas de formación de directivos o futuros directivos, del método del caso, el ABP o las historias de vida, entre otras metodologías, son actuaciones que mejoran la capacidad de reflexión y decisión de las personas que los emplean, a la vez que facilita la mejora de las mismas capacidades por parte del profesorado que gestiona el aula. Se caracterizan por potenciar el aprendizaje autónomo y habilidades de pensamiento de alto nivel, lo que permite un mayor y mejor aprendizaje.

Contextualización

El Plan Bolonia para la Educación Superior Universitaria está mucho más centrado en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del profesor. Este plan, lleva implícito un cambio radical en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, que en muchas ocasiones no se ha producido a nivel práctico aunque así se señale en las Guías Docentes de las asignaturas.

Teóricamente, “Bolonia” significa aprendizaje más activo y autónomo, trabajo en seminarios y pequeños grupos y disminución – que no desaparición – de las metodologías más tradicionales y muy especialmente de las clases magistrales.

Sin embargo, como señalaban recientemente Goodwin y sus colaboradores (2014:292), esos cambios metodológicos están muy lejos de producirse y se mantienen todavía esquemas del modelo anterior:

> “Cuando observé por primera vez cómo era la formación (universitaria) me sorprendió su pobreza. Por ejemplo, los profesores-educadores se pasan el tiempo dando clases magistrales a sus alumnos en las cuales les comentan que las clases magistrales no son efectivas”

Nuestro proyecto pretende ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria mediante la utilización de actuaciones didácticas más activas y que han demostrado su éxito a nivel internacional.

Somos conscientes de que no existe la metodología ideal, pero también de que si queremos conseguir un aprendizaje profundo y de largo plazo se necesitan métodos de enseñanza más centrados en el estudiante, y se necesita que el profesorado los conozca y los practique. Las actuaciones que proponemos permiten salir al paso de ciertas deficiencias que se siguen produciendo en la enseñanza universitaria. A saber:

1. Para enseñar en la universidad no se pide ningún tipo de formación pedagógica, se entiende que un profesor universitario domina su materia y por lo tanto puede transmitirla (Endrizzi, 2011:1). Esto no ocurre siempre, y

todavía menos si lo que se requiere son metodologías innovadoras que permitan un aprendizaje profundo y duradero.

2. Para enseñar en la universidad, se considera que el buen investigador experto en un área determinada, será un buen profesor de dicha área (Rege Colet & Berthiaume, 2009), lo cual tampoco es algo que se cumpla automáticamente.
3. Para enseñar en la universidad, se considera que la práctica docente es suficiente para aprender a enseñar: "A enseñar se aprende enseñando" (Knight et al., 2006), axioma cierto pero que tampoco se hace realidad en la totalidad de los casos y ocasiones.

La realidad de los hechos muestra que la enseñanza universitaria requiere una rigurosa preparación de los contenidos y de la forma en la que éstos se transmiten. Es necesario, por lo tanto, una "universitarización" de la forma en que se produce la enseñanza universitaria, requiriéndole al profesorado universitario que imparte clase las mismas exigencias, criterios y normas de rigor que se le requieren en su investigación (Endrizzi, 2011: 7).

Esto significa cambiar la manera de enseñar, las técnicas y metodologías pedagógicas, pero sobre todo cambiar las concepciones respecto a la enseñanza (Endrizzi, 2011: 10), evaluando el impacto de los diferentes métodos, privilegiando aquellas metodologías que desarrollan la capacidad reflexiva, e innovando en materia de enseñanza en lugar de permanecer anclados en las metodologías tradicionales, que tienen total cabida en la enseñanza universitaria y son necesarias, pero no son las únicas maneras de enseñar ni las mejores maneras de aprender y retener lo aprendido (Rossiter, 2015:218). Se puede y se debe pedir a los enseñantes que creen situaciones de aprendizaje más estimulantes y más efectivas para los alumnos.

Y todo ello, porque la lógica de los hechos y la investigación han demostrado que el factor interno que más influye en los resultados y el aprendizaje de los alumnos es el profesor y la instrucción en clase (Marzano & Toth, 2014; Rockoff, 2004; Sanders & Rivers, 1996). De ahí la necesidad, a la que pretendemos dar respuesta con nuestra ponencia, de cambiar la manera de enseñar y aprender, utilizando metodologías más activas.

El objeto de nuestro estudio es mostrar las características que deben tener estas metodologías y analizar algunas de sus ventajas e inconvenientes desde el punto de vista de los estudiantes.

Objetivos

El presente trabajo pretende difundir una forma de enseñar basada en métodos activos, muchos de ellos estrategias de enseñanza-aprendizaje muy extendidas en el mundo de los negocios pero menos utilizadas en el campo educativo. Se trata de estrategias que, como señalan Leithwood y sus colaboradores (2008):

- Mejoran la comprensión de los alumnos
- Están basadas en el pensamiento científico, y las últimas investigaciones y experiencias globales
- Permiten la aplicación en el mundo real y profesional
- Pueden aplicarse en muy diferentes disciplinas

Para conseguir este objetivo general nuestra investigación tendrá dos objetivos específicos, que se desarrollarán simultáneamente:

1. Explicar en qué consisten los métodos activos y sus posibles aplicaciones en el aula para la formación de directivos y futuros directivos escolares
2. Exponer las opiniones de estudiantes de grado y postgrado relacionados con alguna de estas metodologías en base a nuestra aplicación de las mismas en las aulas

Metodología

Nuestro estudio cualitativo consiste en la recopilación y análisis de la bibliografía sobre las nuevas maneras de enseñar en el campo de la formación de directivos.
Al propio tiempo, se comentan las ventajas y desventajas de algunos de estos métodos basándonos en las opiniones de estudiantes de grado y postgrado, que se han recogido mediante cuestionarios y *focus groups* realizados entre alumnos de asignaturas del área de organización, alumnos de la mención de dirección, y alumnos del postgrado en liderazgo y dirección de nuestra universidad. Estos análisis se han llevado a cabo a lo largo de cinco cursos escolares.
El trabajo no pretende ser exhaustivo sino descriptivo, para que pueda servir de base a investigaciones futuras.

Características metodológicas de los programas de dirección educativa "ejemplares"

El estudio de los programas de dirección escolar categorizados como "ejemplares" muestra que todos ellos tienen en común una serie de características que extraemos de McCulla y Degenhards (2015: 559), Dempster et al. (2011), Walker et al. (2013), y el informe de la OECD sobre mejora del liderazgo (Pont, 2008). Estas características son las siguientes:
1/ Se ha de procurar una enseñanza activa y centrada en el estudiante, que integre teoría y práctica, y se rija por las evidencias científicas de las últimas investigaciones (Huber, 2013).
2/ Se han de proporcionar oportunidades de aprendizaje variadas y desarrollar metodologías diversas y estrategias educativas que propicien el compromiso de los estudiantes con el programa. Metodologías que incluyan ABP, investigación-acción, método del caso, proyectos sobre el terreno, redacción de diarios, portfolios, uso sustancial del *feedback*, la mentoría y la evaluación entre iguales (profesores y otros participantes del programa), *learning conversations* (McCulla & Degenhardt, 2016: 566), encuentros de reflexión, seminarios con libro o artículo científico en la mano, lecturas críticas, conversaciones con expertos, uso de modelos y ejemplos, *take home exams* (literalmente, "exámenes para llevarse a casa"), etc.
3/ Se han de proporcionar experiencias prácticas en las escuelas de forma que se aplique lo aprendido y se produzca la reflexión y la crítica creándose aprendizaje dentro y fuera del centro de estudios: *off-site* y *on-site learning* (McCulla & Degenhardt, 2016).
4/ Han de usarse tecnologías variadas y todos los elementos virtuales que estén a disposición del profesorado (Bush & Jackson, 2002; Tintoré & Domingo, 2014).

A nivel metodológico, los programas de formación de directivos deberían ser referentes en materia docente y aportar las metodologías y teorías más nuevas, junto con los aspectos más clásicos de la docencia. Por eso recomendamos seguir las metodologías y actuaciones que han demostrado su éxito en las mejores

universidades y especialmente el método del caso, considerada una de las mejores formas de perfeccionamiento directivo a nivel internacional.
A continuación describiremos algunas metodologías que hemos aplicado en nuestras aulas, incluyendo comentarios de los estudiantes. Todas estas metodologías tienen las características descritas para los programas “ejemplares” de dirección educativa.

Descripción y comentarios sobre algunos métodos activos aplicables a la formación de directivos escolares

El método del caso

El método del caos es una metodología que ha demostrado su éxito en contextos universitarios de prestigio internacional en cuanto a mejora de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes, y de su formación intelectual y profesional. Se trata de presentar al alumnado un caso auténtico para motivar a la reflexión y a la toma de decisiones. En palabras de Hammond (2002), el método del caso es la forma más práctica de aprender competencias directivas. Consiste en discutir sobre situaciones de la vida real, ponerse en situación, decidir y explicar la decisión.

En el mundo educativo, el método del caso empezó a emplearse en la *Harvard Graduate School of Education* a finales de los años 80 del pasado siglo (Young et al., 2009: 339) aunque las primeras referencias son de principios de los 80. La literatura sobre el empleo de casos en entornos educativos se centró al principio en la formación de profesores, y sólo más adelante –en la década de los 90 – en los líderes educativos. En los 90 UCEA creó una institución destinada a crear materiales, el *Case Study Project* (1994), que dio lugar en 1998 a la edición del *Journal of Cases In Educational Leadership (JCEL*) que todavía existe.

Las investigaciones empíricas sobre la aplicación del método del caso son escasas y se centran en clases individuales o en experiencias de los profesores en un programa determinado. Los resultados suelen ser descriptivos y relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre el estudio de casos. En todas las investigaciones, queda claro que el método es muy motivador y sirve para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje.

El método del caso aplicado a la dirección de centros educativos consiste en el análisis individual y grupal de situaciones reales de escuelas para que los directivos se acostumbren a tomar decisiones y las apliquen a su trabajo diario (Ashbaugh, & Kasten, 1991; Gartland, 2001; Kirschmann, 1995; Kowalski, 2001 y 1998; Merseth, 1997; Sharp, 1997; Snowden, & Gorton, 2002; Vázquez, 2007).

Se trata de efectuar el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso de la vida real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo o generar hipótesis. Se estudia individualmente el suceso (lectura individual), luego se discute sobre el mismo en grupos (trabajo en grupo) y finalmente se explica al gran grupo el proceso de análisis y las decisiones tomadas (puesta en común), aunque no se trata tanto de resolver el problema como de pensar sobre él.

> "Ya que no podíamos realmente ir a una escuela, el hecho de trabajar con casos que trataban problemáticas cotidianas de un centro escolar nos ha aportado una visión amplia y global de lo que nos podemos encontrar cuando seamos parte del claustro de profesores de un colegio" (alumno 1).

Entre las indudables ventajas de este método universal están las siguientes: Contribuye a desarrollar el análisis crítico y a resolver problemas en situaciones similares a las de la práctica profesional, ayuda a los estudiantes a tomar decisiones ante situaciones complejas, promueve el aprendizaje activo, promueve el aprendizaje cooperativo y el intercambio de ideas, crea conocimiento y permite aprender a ver cuál es el problema real escondido en una situación determinada. Utilizando este método está claro que el profesor deja de ser transmisor de conocimientos y se convierte en guía y animador de las discusiones en grupo.

Estos son algunos de los comentarios recogidos entre nuestro alumnado (focus group realizado con alumnos de primero de organización escolar en la Facultad de Educación): "vemos que los aprendizajes que hacemos son más significativos"; "he aprendido que no sólo hay que criticar los aspectos negativos sino que hay que aportar soluciones"; "los casos permiten pensar en muchas soluciones y entra en juego la creatividad de cada uno"; "me ha servido para practicar el examen"; "sirve para buscar la raíz de los problemas"; "sirve para buscar soluciones"; "sirve para relacionar con la teoría de la asignatura"; "supone trabajo cooperativo que es mejor que el individual"; "va bien para reflexionar sobre el modelo que queremos ser como maestros y como personas".

Se trata, en definitiva, de una técnica grupal que fomenta la participación del alumno, desarrolla el espíritu crítico y le prepara para la toma de decisiones, la defensa de argumentos y el contraste de opiniones con los demás componentes del grupo (Andreu et al., 2004: 4).

Según Reynolds (1990:20) existen cinco razones fundamentales que avalan la eficacia del método del caso:

1) Los estudiantes desarrollan mejor sus capacidades mentales evaluando situaciones reales y aplicando conceptos que aprendiendo esos mismos conceptos simplemente a partir de ejemplos teóricos.

2) Los alumnos estarán mejor preparados para el desarrollo de su actividad profesional que aquellos que hayan aprendido fórmulas teóricas con poca práctica.

3) Las ideas y conceptos se asimilan mejor cuando se analizan en situaciones que han surgido de la realidad.

4) El trabajo en grupo, pieza fundamental en este método, y la interacción con otros estudiantes constituyen una preparación eficaz en los aspectos humanos de gestión. Sirve para repasar los casos que van a ser realizados en las sesiones generales y para aclarar dudas que hayan surgido al estudiar individualmente un caso. Este tipo de trabajo ayuda a los que tienen dificultades para hablar en público ya que crea un ambiente de confianza que facilita las intervenciones. Además, integra participantes con diversas experiencias, lo que permite enriquecer los conocimientos del grupo.

5) Los alumnos dedican voluntariamente más tiempo a trabajar ya que consideran más interesante trabajar con casos que las lecciones puramente teóricas.

El método del caso es indispensable para acercar a los participantes el trabajo real de los directivos, y para desarrollar las principales competencias directivas de análisis, síntesis o toma de decisiones. Ésta debería ser una metodología fundamental en los cursos de directivos. Como señala un participante en uno de nuestros programas de formación para líderes educativos:

> "El trabajo por casos hace que la asignatura sea muy práctica y se puedan aplicar los conceptos teóricos que la asignatura va introduciendo. La implicación en esta metodología de trabajo es muy alta e implica un trabajo previo y acumulativo de conocimiento. También ayuda a interrelacionar conceptos" (alumno 5).

Los casos abordan temas muy diversos pues, como afirman Bass et al. (2011, p. 10):

> "cuando se escogen casos premeditadamente, éstos proporcionan historias en las que los participantes se ven reflejados. Los casos muestran problemas del mundo real con los que los estudiantes acostumbran a lidiar en la práctica".

También Bush y Jackson (2002: 424) afirman que la formación de directivos educativos ha de realizarse empleando casos, dado que los directores:

> "tratan temas muy diversos y se relacionan con grupos de personas muy diferentes dentro y fuera de la escuela, los directores han de ser capaces de basarse en su reserva de prácticas y experiencias, para identificar soluciones a problemas habitualmente complejos".

El método del caso ayuda precisamente a desarrollar y mejorar el proceso de toma de soluciones y reflexión sobre los problemas.

Aprendizaje Basado en Problemas o ABP

En la formación de directivos también se recomienda utilizar el Aprendizaje Basado en Problemas o ABP (Huber, 2011), que es un método que en educación de directivos se emplea desde los años 90 del siglo XX (Bridges & Hallinger, 1997; y Hallinger & Bridges, 2007). El ABP tiene muchas similitudes con el método del caso aunque algunos autores señalan que el método de casos está más centrado en desarrollar capacidades analíticas en la solución de problemas y el ABP en el desarrollo de habilidades de aplicación del conocimiento a la práctica y en el planteamiento y estructuración de problemas (ver página web de la IELC que contempla el trabajo de Hallinger y Bridges). Como sucede con el método del caso, existe todavía escasa investigación empírica sobre la eficacia del ABP en la preparación de líderes pero también es una metodología que resulta atractiva para los participantes en programas de liderazgo. El método del caso y el ABP son dos metodologías muy adecuadas para desarrollar la capacidad de liderazgo consistente en resolver problemas complejos.

Seminario con documentos

Consiste en analizar conjuntamente un libro o, preferiblemente, un artículo científico sobre las materias objeto de estudio. Se dedican una o varias sesiones (según la naturaleza del documento) a analizar cada parte del texto, señalando ideas fundamentales, léxico propio de la materia y su definición, temas clave, o temas debatibles (Arbós et al. 2013, 1, b y c; Tintoré et al., 2014).

El análisis mediante *focus groups* de este tipo de seminarios nos ha permitido descubrir sus muchas ventajas, pero también algunos de los inconvenientes. Como ventajas destacamos que se puedes leer temas que son difíciles con otras personas que te ayudan en la comprensión. Las interacciones del seminario dan más riqueza a las elaboraciones teóricas, posibilitan debates rigurosos y capacitan a todos para dialogar. El seminario es además fuente de ideas, teorías y nuevas metodologías, proporciona mucha formación intelectual y permite la interdisciplinariedad (cada uno interpreta el texto según sus conocimientos previos).

Aplicado en cursos de postgrado para la formación de directivos escolares, los participantes señalan que esta metodología teórica influye de manera muy práctica en su preparación como directivos, les lleva a realizar cambios o mejoras en sus escuelas y les da pistas para mejorar su liderazgo (18 participantes). Como dificultades puede señalarse que al alumnado generalmente le falta práctica en la lectura de materiales científicos y esto puede ser problemático a nivel inicial y crear dificultades de interpretación. También que algunos alumnos pueden tener dificultades idiomáticas pues muchos artículos y libros están en idiomas extranjeros, especialmente en inglés.

Recogemos aquí los comentarios de un grupo de alumnos de tercer curso sobre este tipo de seminarios: “nos enseña cómo se plantea una investigación”; “como se estructura un artículo científico”, “nos da herramientas metodológicas para utilizar en nuestro futuro trabajo de maestros”; “nos enseña conceptos nuevos”.

Otras metodologías activas en la formación de directivos

Para profundizar en la formación directiva, es bueno contextualizar llevando al aula casos e historias de vida de los participantes o de instituciones y escuelas próximas o con elementos en común con los participantes del programa (Tintoré & Ureta, 2016 a y b)

Es bueno utilizar también otro tipo de metodologías como los role playings, las “experiencias clínicas”, las visitas a escuelas, las mentorías, las lecturas de interés y las simulaciones que permiten desarrollar las competencias necesarias para el trabajo directivo. Otras metodologías que han demostrado su éxito en universidades prestigiosas y que también pueden emplearse son el estudio y análisis de las últimas investigaciones a través de la técnica de “seminario con el libro o artículo en la mano”, los grupos de estudio, la programación de las asignaturas con base en las últimas investigaciones, o la elaboración de pequeños trabajos de investigación con evaluación entre iguales. Conociendo las últimas investigaciones, los participantes aprenderán a trabajar colaborativamente de cara a liderar procesos de cambio; a utilizar los datos para mejorar la instrucción; a promover la innovación y la creatividad en sus centros, a construir equipos; a diseñar y evaluar currículums según las últimas directrices; y a comunicar proyectos y resultados. Bush y Jackson (2002) nos indican que

> “a pesar de que el liderazgo y la dirección son actividades prácticas, es necesario tener en cuenta las teorías e investigaciones más relevantes si

> queremos que las decisiones se basen en todo el cúmulo de conocimientos que existen, y no queden limitadas sólo a la experiencia personal del líder o líderes. "La teoría – siguen diciendo estos autores- que puede considerarse 'experiencia destilada', proporciona una base sólida para evaluar posibles soluciones a los problemas educativos" (p. 424).

El sistema de trabajo que se desprende de este tipo de metodologías es de tipo colaborativo pues las últimas investigaciones (i.e. Ng & Szeto, 2016:552) señalan que "el trabajo entre iguales y las visitas a las escuelas son las mejores maneras de aprender" según los directivos noveles que fueron entrevistados por los autores. Lo mismo comentaba Huber en 2011, al indicar que los aprendices adultos prefieren una enseñanza centrada en situaciones problemáticas antes que en contenidos. También se indica que muchos directivos prefieren centrarse en desarrollar competencias de relación interpersonal que competencias organizativas y que valoran mucho las reuniones y entrevistas entre mentor y discípulo.
Como comenta un alumno de nuestros cursos de directivos:

> "Yo creo que lo importante, además de todos los documentos, información, teoría, instrumentos, que nos habéis enseñado los profesores… ha sido poder compartir experiencias, situaciones, maneras de trabajar innovadoras y diferentes con los compañeros del postgrado. Eso también nos ha enriquecido mucho… sin olvidar una excelente base teórica… Yo he aprendido mucho, y a nivel personal me ha servido muchísimo todo lo que he aprendido" (alumno 14).

Pueden diseñarse también actividades on-line a través de la plataforma virtual que incluyan atención tutorial, asesoramiento, lecturas, visionado de videos, pequeñas pruebas de evaluación, participación en discusiones virtuales, creación de diarios para el seguimiento del aprendizaje, resúmenes de lo trabajado en clase, ejercicios de análisis de datos, o elaboración de pequeños proyectos que demuestren la aplicación de lo aprendido, entre otras actividades (Tintoré & Domingo, 2014).

Conclusión

Todas estas metodologías ayudan tanto al alumnado como al profesorado. Al profesorado, porque le facilitan convertirse en un mejor profesor universitario, pueden ayudar a profesionalizar la tarea docente, combinan arte y ciencia, constituyen una buena forma de profundizar en la práctica docente y permiten trabajar con métodos que desarrollan un pensamiento de alto nivel.
Al alumnado, porque los métodos que hemos señalado les pueden ayudar en su práctica directiva y también porque son actuaciones que permiten su participación activa, fomentan la reflexión y el aprendizaje autónomo, y fomentan el aprendizaje en colaboración y la interacción con otros alumnos y enseñantes. En su calidad de directivos o futuros directivos, los métodos propuestos tienen además la particularidad de mejorar el proceso de reflexión y toma de decisiones, competencias básicas para un buen liderazgo educativo.
Sadler (2008) demuestra que son las interacciones con los estudiantes las que influyen sobre todo en el aprendizaje de los mismos. Los métodos que aquí presentamos tienen como característica fundamental que aumentan la cantidad y

calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado, lo que permite asegurar que se produce un aprendizaje menos superficial, más crítico y más elaborado.

Se requiere un acercamiento profundo a estas actuaciones por parte del estudiante (asistencia, participación, rigor, constancia) si se quiere que éstas funcionen, pero también un acercamiento profundo por parte del profesorado (preparación, selección, evaluación, constancia). Precisamente en esta preparación profunda puede estar el éxito de este tipo de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, se ha de tener en cuenta que utilizar en las clases una u otra de estas metodologías depende del conocimiento y análisis previo de cada una de ellas, considerando: Que hay que conocer previamente sus características, ventajas e inconvenientes; que hay que tener claras las intenciones educativas (qué aprendizaje se quieren lograr con el uso del método); que hay que preparar correctamente la pauta de trabajo (analizando todos los factores que afectan a la eficacia de los métodos).

REFERENCIAS

Andreu, Mª Á. González, J.A. Labrador, Mª J.Quintanilla, I. Ruiz, T.(2004). *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Grupo de Metodologías Activas.

Arbós, A., Racionero, S. & Tintoré, M. (2013a). Plan de Excelencia Científica en la Facultad de Educación de la UIC. Desarrollo y análisis. En M.T. Ramiro Sánchez, T. Ramiro Sánchez & M.P. Bermúdez Sánchez (comps.): *X Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Pp. 588 a 593.

Arbós, A., Racionero, S. & Tintoré, M. (2013b). De Wikipedia al JCR. Impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito en la Facultad de Educación de la UIC. En M.T. Ramiro Sánchez, T. Ramiro Sánchez & M.P. Bermúdez Sánchez (comps.): *X Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior.* Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Arbós, A., Racionero, S. & Tintoré, M. (2013c). Actuaciones de éxito en la universidad: impacto de la formación del profesorado basada en evidencias científicas. Santander: *I Congreso Internacional en Ciencias de la Educación y el Desarrollo. Comunicación.*

Ashbaugh, C. & Kasten, K.L. (1991). *Educational leadership: Case studies for reflective practice.* White Plains: Longman.

Bridges, E.M., & Hallinger, P. (1997). Using Problem-Based Learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education, 72*, 2, 131-146.

Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *Educational Management & Administration, 30* (4), 417-429.

Dempster, N., Lovett, S., & Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: a select literature review.* Melbourne: The Australian Institute for teaching and school leadership.

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité veille et analyses, n° 64,* septembre 2011.

Gartland, M. (2001). CaseNEX: A web-based approach to expanding cultural perspectives. *Multicultural Perspectives, 3*(2), 35-38.

Goodwin, A.L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Ying Tan, M., Reed, R., Taveras, L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education, 65,* 4 284-302.

Hallinger, P., & Bridges, E. (2007). Developing problem-based learning materials. In P. Hallinger & E. Bridges (Eds.), *A problem-based approach for management education: Preparing managers for action* (pp.45-68). Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-5756-4.

Hammond, JS. (2002). Learning by the case method. *Harvard Busines School. 9-*376-241. Rev. April 16, 2002.

Huber, S. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders- Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership, 41,* 4, 527-540.

Huber, S. (2011). Leadership for Learning - Learning for Leadership. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning (Vol. 25),* pp. 635-652.

Kirschmann, R. E. (1995). *Educational administration: A collection of case studies.* Prentice Hall.

Kowalski, T. J. (2001). *Case studies in educational administration (3rd ed.).* New York: Longman.

Kowalski, T. J. (1998). *The school superintendent: Theory, practice and cases.* Pearson Education POD.

Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., & Rodrigue, A. (2008). *Teaching for deep understanding.* Hawker Brownlow Education.

Marzano, R.J. & Toth, M.D. (2014). *Teaching for Rigor: A call for a critical instructional shift. Why essential shifts in instruction are necessary for teachers and students to succeed with college and career readiness standards.* West Palm Beach (Fl). A Learning Sciences Marzano Center Monograph.

McCulla, N., & Degenhardt, L. (2015). Journey to school leadership: how action learning identified what participants valued in a year-long Australian leadership development program centered on principles of good practice. *EMAL, 44,* 4, 558-577.

Merseth, K. (1997). *Cases in educational administration.* New York: Longman.

Ng, SW., & Szeto, SY E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *EMAL*,*44*(4), 540-557.

Pont, B. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.

Rege Colet, N., & Berthiaume D. (2009). « Savoir ou être ? savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires ». In Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (dir.). *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation.* Bruxelles : De Boeck.

Reynolds, J.I. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica.* Valencia: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.

Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement. Evidence from panel data. *American Economic Review, 94*(2), 247-252.

Rossiter, J.A. (2015) . Education resources and teaching methodologies for the modern student and busy academic. *IFAC-PapersOnLine* 48-29. 217–228

Russell, T. (1997). Teaching Teachers: How I teach is the message.Chapter 3 (pp. 32-47). In: John Loughran and Tom Russell *Teaching about Teaching:Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education.* London: Falmer Press, 1997. ISBN 0-7507-0622-8.

Sadler, I. (2008). *Development of new teachers in higher education : Interactions with students and other influences upon approach to teaching.* [PhD thesis]. University of Edinburgh.

Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.* Research Project Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sharp, W. L. (1997). *Case studies for school leaders: Implementing the ISLLC standards.* Scarecrow Press.

Snowden, P. E. & Gorton, R. A. (2002), *School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations (6th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Tintoré, M., Arbós, A. & Racionero-Plaza, S. (2014). Actuaciones de Éxito en la Mención de Liderazgo y Dirección de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. In: B. Peña Acuña (coord.) (2014). *Vectores de la pedagogía docente actual.* P. 505-520. Madrid: Editorial ACCI. ISBN 978-84-15705-28-4

Tintoré, M. & Domingo, M. (2014). Construyendo una comunidad de aprendizaje en la universidad. En: J. Gairín y A. Barrera (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.* Madrid: Wolters Kluwer. Apartado D. Capítulo VIII.

Tintoré,M. & Ureta, X. (2016a). Colaboración universidad-escuela para la formación de maestros. Estudio de caso. In: J. Gairín (2016). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado.* Madrid: Wolters-Kluwer. ISBN: 978-84-9987-175-2. Páginas 593-600.

Tintoré, M. & Ureta, X. (2016b). School leaders and the promotion of social justice, equity and inclusion. A case study. *Paper presentad at the Conference Access4all. Good practices for equity and inclusion in higher education*. University of Bergamo.

Vázquez, M.I. (2007). *La Gestión educativa en acción. La metodología de casos.* Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación.

Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International Patterns in Principal Preparation: Commonalities and Variations in Pre-service Programmes. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(4) 405–434.

Young, M., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. NY: Routledge.

OTRAS MIRADAS SOBRE EVALUACION

Autora del trabajo**: Laura Vaccarini**

Dirección electrónica: laura.vaccarini4@gmail.com

Eje temático: La evaluación: ¿sólo como resultado?

Título del trabajo: OTRAS MIRADAS SOBRE EVALUACION

Institución de procedencia: Supervisora de Escuelas Secundarias Orientadas de la Región V. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.

País de origen: Argentina

Resumen:

Pensar hoy la evaluación nos exige posicionarnos desde otras perspectivas a las que estábamos acostumbrados. Si bien muchos son los análisis que hacemos sobre este componente del proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta difícil acordar sobre él y sus respectivas variables. Este tema siempre me interpeló, por eso mi tesis en la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas, en el año 2014, a través de la Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires, fue *"La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual.Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar*". Este año, durante mi Doctorando en Educación, por Atlantic International University, de Honululú, Hawai, escribí un ensayo al que titulé "*Evaluation in a competency model*". Hoy me resulta convocante y atractivo participar en este Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa, aportando otras experiencias y marcos teóricos sobre los que me posiciono.

Cuando hablo de "*otras miradas sobre evaluación*", es porque considero que la evaluación sirve para aprender tanto a docentes como estudiantes; porque debemos diferenciarla de la acreditación y correrno s de la evaluación tradicional a través de un cambio de paradigma. Es imprescindible ubicarla como parte de la integración del trinomio "enseñanza-aprendizaje-evaluación"; debemos acordar criterios de evaluación al interior de las escuelas y en articulación con otros niveles del sistema educativo; y por último, pero no menos importante, pienso que debemos revisar, releer, repensar nuestras prácticas diarias de enseñanza y de evaluación, el clima institucional, el contexto escolar, las formas de comunicación interna y externa, la relación con la familia y tantas otras variables.

Si aspiramos a mejorar la calidad educativa, es imperioso reflexionar sobre todos esos aspectos. Mi propuesta radica en analizar algunos de ellos, pero con el fin de abrir interrogantes para seguir construyendo conocimiento, porque en definitiva, de eso trata nuestra tarea de educar, que ya no puede ser individual, en soledad, ni rutinario o burocrático, sino identificado por la colegialidad y la cooperación, la práctica reflexiva y el liderazgo compartido.

PONENCIA COMPLETA

"O*tras miradas sobre evaluación*", apela a que pensemos en visualizar la evaluación desde otros parámetros diferentes a los que estamos históricamente acostumbrados. En distintos encuentros con profesores y Directivos he repetido la necesidad de que nos corramos de la evaluación tradicional, con todo lo que ello implica, y mejoremos nuestras prácticas, desde un paradigma crítico-cualitativo-cognitivo. Esto conlleva a privilegiar el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico, promover procesos mentales complejos y retadores, retroalimentar e indicar cómo superar errores.

Considero que la evaluación sirve para aprender tanto a docentes como estudiantes, por ello debemos diferenciarla de la acreditación. Es imprescindible ubicarla como parte de la INTEGRACIÓN DEL TRINOMIO "**enseñanza-aprendizaje-evaluación**", con el fin de evitar que la evaluación sea un producto final, en lugar de proceso. Por ello, creo que primero debemos articular colectivamente un tema tan susceptible de análisis como es la "evaluación en el aula". Ello implica, revisar, releer, repensar nuestras prácticas diarias de enseñanza y de evaluación; acordar criterios e instrumentos de evaluación al interior de las escuelas y luego con otros niveles del sistema educativo. Posteriormente, es preciso observar el clima institucional, el contexto escolar, las formas de comunicación interna y externa, la relación con la familia y tantas otras variables.

Luego de esta introducción puedo sintetizar el concepto de evaluación, identificándolo como fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es una cuestión de todos y para todos. En consecuencia hay que **pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas en las instituciones educativas**. La evaluación es concebida **como acompañamiento para la mejora de los aprendizajes de los alumnos**, lo que requiere de una devolución de parte del docente que incluya una comunicación escrita, oral, individual, o colectiva. Esta devolución comunicativa se la considera como una instancia más de aprendizaje. **La intención es correrse de la evaluación con metodología tradicional**, que se caracteriza por ser individual, igual para todos, en un tiempo y espacio idéntico. Correrse también, de la evaluación como transposición didáctica de la que participa.

Al pretender dejar la visión de la evaluación estándar -igual para todos, con igual número de notas, de prueba, de promedios-, se pone el acento en la construcción de los conocimientos, y una formación que privilegie el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico, entre otras. Este cambio de paradigma impactará considerablemente en la **mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes**. *La idea es favorecer las experiencias y las innovaciones, adoptando nuevos medios de enseñanza, nuevos métodos de aprendizaje, nuevas prácticas de evaluación*. **Una evaluación más formativa, que otorgue más importancia a las didácticas innovadoras**…. Se trata de una evaluación formativa, **centrada tanto en procesos como en productos**, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica confianza en la interacción cotidiana. **Esta forma de**

evaluar, **con finalidades formativas y formadoras, es la que previene el fracaso de los que aprenden.** Se deben identificar las dificultades de cada uno, y sus posibles causas para ayudar a superarlas. Por ello es tan importante enseñarles a autoevaluarse para que sean capaces de encontrar caminos, salvar los obstáculos y así aprender.

Las recuperaciones sólo son válidas y tienen sentido si se hace un acompañamiento que preserve la autoestima del alumno. Se debe plantear inmediatamente después de detectar las dificultades y mucho antes de las actividades finales de evaluación.

Sanmartí (2010) expresa que **"evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza**". La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículum aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta. En consecuencia, **si pretendemos una educación de calidad, debemos acordar entre todos los niveles educativos conceptos básicos sobre evaluación, además de revisar en conjunto, las prácticas evaluativas. Esto, seguramente redundará en el éxito escolar del sujeto que transita por ellos.**

Yo apelo a una evaluación con función pedagógica-didáctica, cuyos objetivos o intenciones de aprendizaje estén claramente definidos y entendidos de igual forma por el profesor y sus estudiantes; claridad en los criterios con que se juzgarán las tareas, demostraciones, exhibiciones y resolución de problemas con que el estudiante demostrará el dominio de los aprendizajes; oportunidades de autoevaluación y co-evaluación en el planeamiento de su proceso de enseñanza.

Consecuentemente, propongo una **evaluación alternativa**.

Me parece oportuno hacer una diferencia entre evaluación tradicional y evaluación alternativa:

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN ALTERNATIVA
• Es individual y se produce en el mismo tiempo y espacio. • Exámenes de opción múltiple. Verdadero y falso. • Las pruebas convencionales suelen ser de "lápiz y papel" y las preguntas a menudo suponen una única respuesta, y generalmente, cortas. • Suele tenerse en cuenta solamente los resultados. • Transcripción de contenidos. Memorización de conceptos. Resolución mecánica de problemas. • Muestra si los estudiantes aprendieron aquello que se desarrolló en el aula y/o fuera de ella. • Igual cantidad de pruebas escritas y Orales para cada estudiante.	• Es un proceso de aprendizaje y herramienta de retroalimentación a ese proceso. • Tiene la función de ayuda para la mejora y orientación del proceso de aprendizaje y estrategias de enseñanza. • Atiende la autoevaluación y co-evaluación. • Es "**Inclusiva**" porque no pretende ser selectiva de los mejores sino empoderar el aprendizaje de todos los estudiantes. "**Innovadora"** porque estimula el diseño de actividades de aprendizaje y evaluación nuevas. "Integral" ya que valora procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales. • Promueve múltiples interacciones. • Desarrolla la autonomía del estudiante.

	• Portafolios, proyectos, foros, debates, trabajo en equipo.

En una entrevista realizada a Rebeca Anijovich, (2009) se le preguntó cuál era su apreciación acerca de las posibilidades que ofrece la idea de **"evaluación alternativa",** cuáles son sus condiciones y qué desafíos presentan al docente y el alumno. Su respuesta fue que el obstáculo para poder incorporar nuevos instrumentos e ideas, es la distancia que hay entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Ejemplifica primero, con el tema de la diversidad: los docentes dicen que enseñan considerando los principios del enfoque de la diversidad, pero cuando evalúan hacen una única evaluación para todos. Un segundo ejemplo que menciona, es que los docentes dicen: "…yo enseño en forma contextuada, situada, vinculado a lo que pasa en la realidad y cuando voy a tomar una prueba hago preguntas sueltas, recurriendo a la memoria o a definiciones o explicaciones teóricas, sin ninguna conexión con los problemas trabajados en clase, los casos analizados durante la enseñanza". En función de esto, es que ratifico la necesidad de que nuestra tarea diaria, se base en el trinomio: enseñanza-aprendizaje-evaluación. De esta manera, se superará la visión independiente de las pruebas evaluativas y la acción individual del profesorado, para basarse en un uso plural e integrado de las perspectivas evaluativas.

En palabras de Liliana Sanjurjo (2008), la evaluación debe basarse en una concepción de sujeto activo, en permanente interacción con su medio. Se parte de la visión del aprendizaje como un proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente con el objeto a aprender, apropiándose de él y produciéndose mutuas modificaciones. Se aprende no a partir de certezas impuestas, sino de dudas, cuestionamientos, problemas a resolver. Sustentada en estos supuestos, la evaluación será, desde esta perspectiva, el proceso de comprensión del camino realizado. Incluirá la medición y la acreditación pero cumplirá también múltiples funciones, principalmente la de ajuste pedagógico. Se evaluarán los procesos y los productos. Será una permanente tarea investigativa de las dificultades y logros. Tenderá a ser un proceso continuo, cualitativo, formativo e integral, es decir, a propiciar en el alumno la auto-conciencia de sus procesos de aprender.

Se evaluarán todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y participarán de la evaluación todos los implicados. Requerirá de parte de docentes y alumnos, la puesta en juego de todas las capacidades posibles. El docente no será un simple corrector de ejercicios, sino que tendrá que poner en juego su creatividad para fijar criterios y elaborar instrumentos.

La escuela cumplirá con su misión: acrecentar el capital cultural de los sujetos que concurren a ella, producir aprendizajes significativos, compensar las diferencias producidas por las distintas posibilidades de acceso a experiencias enriquecedoras fuera de la escuela. Adquirirá sentido desde esta perspectiva, la recuperación en proceso en lugar de la repetición.

Cuando empiezan prácticas alternativas de enseñanza, se plantean tareas más relevantes y significativas para el universo del adolescente y esto necesita tener un correlato en la evaluación. Desde esta perspectiva la evaluación alternativa ofrece instrumentos diferentes como los portafolios, los diarios de aprendizaje, los proyectos de trabajo, entre otros, a través de los cuales los alumnos no sólo dan cuenta de un saber declarativo sino muestran desempeños a través de los cuales resuelven problemas, definen problemas, analizan

perspectivas diferentes, comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios y conocen los criterios de evaluación que son públicos.

En definitiva, la evaluación dentro del enfoque alternativo hasta aquí empleado, requiere que los estudiantes estén en condiciones de demostrar, construir, desarrollar un producto o solución. A este enfoque, le agrego la modalidad de evaluación auténtica, que se basa en la realización de tareas reales. Saber algo no significa recibir nueva información en forma pasiva y memorizarla; significa adquirir la habilidad para organizar, interpretar y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales. Significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

La **evaluación auténtica** responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

La evaluación auténtica, también se diferencia de la evaluación tradicional. Pasar de hacer ejercicios del libro de texto y exámenes de selección múltiple a generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos debe ser la meta.

Los ejercicios reales sitúan al alumno dentro de simulaciones donde debe buscar y obtener información pertinente para comprar un automóvil usado; financiar su educación universitaria; planear las vacaciones de su familia; invertir en el mercado de capitales; cuidar, de manera independiente, una mascota; establecer cuáles son los recursos indispensables necesarios para iniciar un pequeño negocio; planear una recepción para visitantes; hacer una propuesta para una nueva legislación departamental; establecer a cuál de las organizaciones administradoras de salud se debe seleccionar para prestar un servicio, entre otras. Estas actividades del mundo real necesitan el uso de un amplio número de recursos que estén actualizados y que con frecuencia, solo están disponibles fuera de la biblioteca de la escuela, por lo tanto, para implementar actividades más reales deben localizar, con ayuda de otros profesores, estos recursos en la comunidad. Tener acceso a esta información es lo que va a posibilitar y respaldar la realización de tareas que involucren toma de decisiones del mundo real.

Estas nuevas miradas evaluativas, requieren de la participación comprometida de los Equipos Directivos. Se deben vincular miradas complejas de la realidad y facilitar la construcción de una verdadera cultura evaluativa. Para que esto ocurra, el directivo debe prever y disponer de los espacios que propicien la participación y el compromiso de todos los sujetos institucionales en el proceso de la evaluación. Además deberá orientar la evaluación como una práctica cotidiana, desvinculada de un sentido único de valoración terminal, de resultados o de rendimiento para ligarla con el sentido de una práctica que puede aportar y apoyar permanentemente a la planificación e implementación de los distintos procesos. La institución en su conjunto debe comprometerse en el desarrollo de la nueva cultura evaluativa y en el uso global de sus resultados. Los acuerdos institucionales son elementales en toda institución educativa y son el primer paso para una posterior articulación interniveles educativos.

Comparto algunas preguntas de una encuesta realizada como trabajo de campo, con el fin de integrar el análisis bibliográfico con el escenario empírico. Muestra con 100 alumnos y 100 profesores y 15 equipos directivos.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

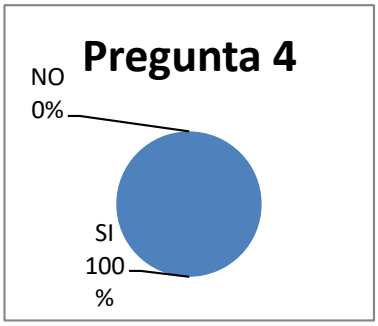
ENCUESTA A ALUMNOS 5to año-

Objetivo de la encuesta: "Conocer cómo perciben los alumnos la evaluación de los aprendizajes"

Consignas a responder

4- ¿Crees que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que aprendiste? SÍ NO

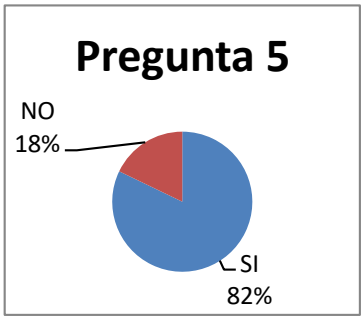
b) ¿Por qué?



El 100% cree que los instrumentos y las formas de evaluación miden realmente lo que se aprende.

5- a) ¿Consideras que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende?

b) ¿Por qué?



Y el 82% considera que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende. Sanmartí ejemplifica esta situación diciendo que "se les puede decir a los estudiantes que establezcan relaciones, deduzcan, jerarquicen, sean creativos… pero si las preguntas de los exámenes son memorísticas y reproductivas de lo dicho en la clase o del libro de texto, los alumnos perciben que eso es realmente lo que se les pide, y se limitan a memorizar el día anterior al examen, los conocimientos que se les va a preguntar.

ENCUESTA A PROFESORES

Curso/s en los que desarrolla sus clases:……..

Cantidad de escuelas en las que trabaja: ……

Objetivo de la encuesta: "Conocer cómo perciben los profesores la evaluación de los aprendizajes"

Consignas a responder

1º) ¿Cuál considera que es el fin de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos?

En general responden que es para saber si los alumnos comprendieron y aprendieron lo que se enseñó.

2º) ¿Qué instrumentos de evaluación conoce?

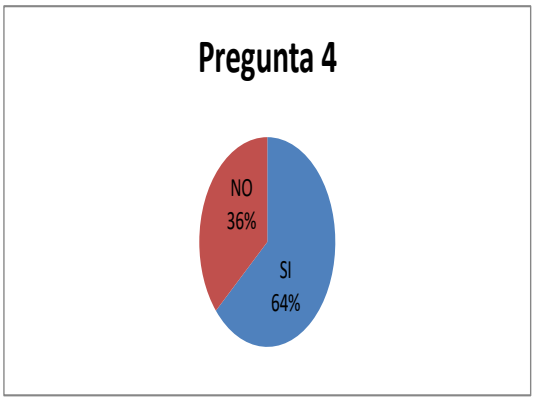
En la segunda pegunta, mencionan como instrumentos la observación, evaluaciones escritas y orales, interrogatorio. Este tipo de instrumentos mencionados, coinciden con los dichos por los alumnos. Parafraseando a Litwin, los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo, variadas propuestas de reproducciones de los conocimientos, en donde el almacenamiento de información, - memoria a los largo o a corto plazo en situaciones en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos y datos-, ha sido una práctica constante en los diferentes niveles del sistema educativo.

3º) ¿Cuáles es su forma de evaluar?

En cuanto a las formas de evaluación más comunes, responden: oral y escrita, midiendo, seguimiento de clase, esfuerzo, compromiso.

4º) a) ¿Cree que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que ha aprendido el alumno? SÍ NO

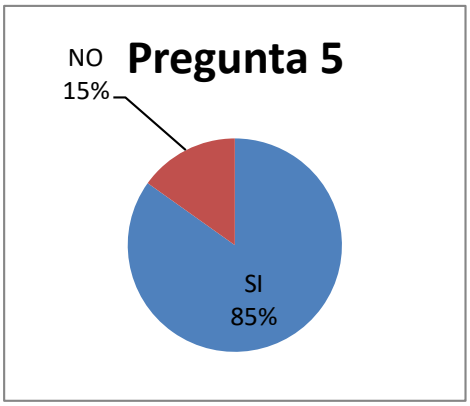
b) ¿Por qué?



Tal como lo muestra el gráfico, la respuesta a la 4ra pregunta, el 64% cree que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas miden realmente lo que ha aprendido el alumno.

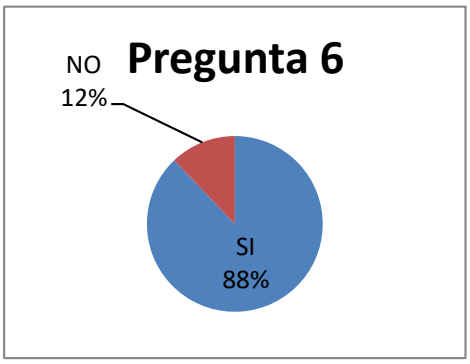
5º) a) ¿Considera que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende?

b) ¿Por qué?



El 85% considera que la evaluación condiciona el qué y el cómo se aprende. La justificación que se puede resumir en las siguientes frases: “el alumno estudia de acuerdo a la forma de explicar o desarrollar la clase del docente, el alumno estudia sólo para ese día, inevitablemente es un resultado que expresa el recorrido de aprendizaje realizado por los alumnos, al cabo de algún tiempo los alumnos ya saben cómo evalúa cada profesor y muchas veces no estudian de la misma forma para una materia que para otra”.

6º) ¿Ha cambiado la forma de evaluar los aprendizajes? ¿Cómo?



El 88% determina que la forma de evaluar ha cambiado y lo fundamentan diciendo: “ahora se evalúa todo, se ha tratado de cambiar a partir de la incorporación de las TIC, trabajos prácticos, orales que ayudan a razonar, reflexionar, sobre todo en materias de estudio, se apela a recursos y modalidades innovadoras, ahora se tiene en cuenta la evaluación procesual”. Se puede observar que la fundamentación es poco específica. Sí es interesante resaltar a quien responde que “NO ha cambiado la forma de evaluar, sólo cambiaron las maneras de exigirles, no porque soy un docente de poca antigüedad y se recurre a lo conocido”.

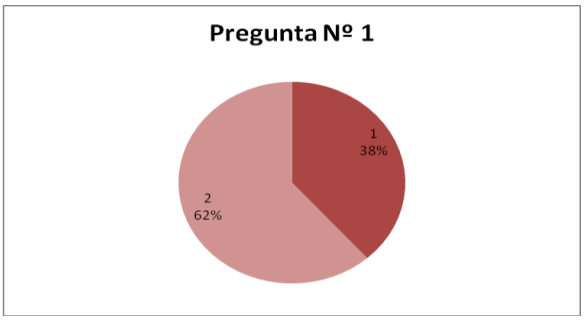
7º) ¿Qué propuestas o cambios se deberían implementar en la evaluación?

En la séptima pregunta se los consultó sobre propuestas o cambios que se deberían implementar en la evaluación. Las respuestas son muy variadas, pero se podrían resumir diciendo que algunos expresaron que no tienen ninguna propuesta para hacer, otros sugieren: considerar las trayectorias de los alumnos, las ideas previas, la autoevaluación, buscar la forma de evaluar la capacidad de resolución de problemas, que es tan útil para la vida diaria, evaluaciones mediadas por TIC, que sean más cualitativas que cuantitativas, dinamismo, creatividad, que sea coherente con lo que se enseña, que el alumno no sufra el día de la prueba.

Encuesta a Equipos Directivos.

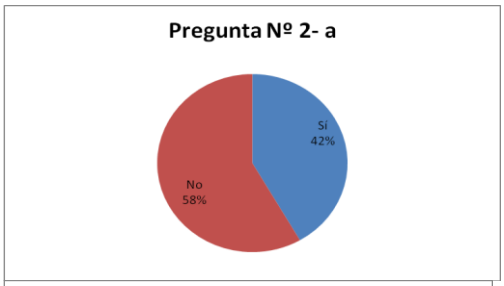
Interrogantes a responder:

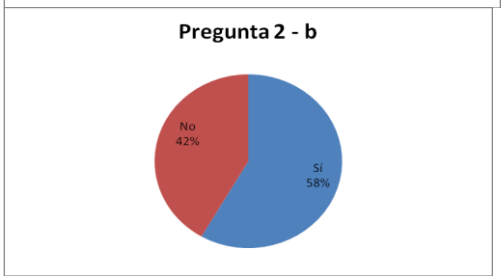
1) ¿Qué nivel de conocimiento tiene de las evaluaciones de sus docentes?
   El 20% 50% 80%



El 62% responde que conoce un 50% de ellas.

2) ¿Cree que los docentes:
   a) Buscan las mejores formas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. SÍ NO
   b) Diseñan evaluaciones enciclopédicas y memorísticas. SÍ NO





El 42% cree que los profesores buscan las mejores formas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y el 58% considera que se diseñan evaluaciones enciclopédicas y memorísticas. *Estos son datos relevantes porque muestran en primer lugar, que en las aulas predominan las evaluaciones tradicionales, y coincide con los instrumentos de evaluación que nombran alumnos y docentes: evaluaciones orales y escritas. En segundo término, se genera una contradicción con las respuestas de los profesores en cuanto a que el 88% expresó que la forma de evaluar ha cambiado.*

3) ¿Por qué considera que los alumnos no aprueban sus evaluaciones?
4) todas consideran que los alumnos no aprueban sus evaluaciones porque no estudian, no entienden las consignas, no les interesa, no entienden, no prestan atención. *Toda la responsabilidad se la otorgan al alumno.*

En síntesis, la propuesta es **convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica**. Y de lograr acuerdos al interior de las instituciones. A continuación transcribo un ejemplo de propuesta análisis de evaluaciones por área, en nivel secundario y superior que trabajé en una institución educativa:

ANÁLISIS DE EVALUACIONES POR ÁREA ACADÉMICA

8 DE MARZO DE 2016

AREA:…….. NIVEL:……

1º) Acordar tareas que pueden predominar en sus evaluaciones

a- Comprensión. **Comprender** implica:
- apropiarse de información, re-significarla
- seleccionarla, organizarla, clasificarla
- hacerla comunicable
- analizar, sintetizar, generalizar
- inducir, inferir, deducir
- trabajar con categorías y conceptos
- formular hipótesis

b- Argumentación.
c- Análisis de casos.
d- Reflexión. Opinión con argumentación.

2º) EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO. INSTRUMENTOS:

a- Observación
b- Muestras de desempeño
c- Pruebas con preguntas analíticas o por problemas
d- Tareas, proyectos, exposiciones
e- Portafolios.

3º) CRITERIOS DE EVALUACIÓN POR ÁREA

También comparto un análisis institucional que apliqué con Equipos Directivos, con el fin de "leer lo que sucede en las escuelas"

ANÁLISIS INSTITUCIONAL CICLO LECTIVO

Para generar cambios y mejoras en las instituciones educativas, es fundamental hacer una actividad metacognitiva en cada una de ellas, es decir, una autoevaluación. La metacognición como habilidad intelectual debe instalarse a nivel institucional, para que luego se pueda aplicar naturalmente a nivel personal, ya que su práctica es elemental para obtener buenos resultados académicos.

Transcribo uno de los formularios que acordamos completar con 28 escuelas secundarias, para su posterior puesta en común.

Reflexión sobre indicadores de gestión: (datos cuantitativos aproximados)

1º) Porcentaje de alumnos promovidos al 30-12-14, a nivel institucional…

2º) Porcentaje de abandono:….

3º) a) Cantidad de días y horas trabajadas en equipo Directivo-docente

b) Ejes temáticos de cada encuentro

c) Resultados obtenidos

d) Obstáculos presentados

e) Posibles soluciones para esos inconvenientes. Propuestas

4º) Acciones concretadas por usted, para colaborar en mejorar las trayectorias escolares de los alumnos:

a) Durante el ciclo lectivo: ……
b) Noviembre- Diciembre:……

5º) a) Cantidad de observaciones de clases realizada
b) Cursos donde las realizó y espacios curriculares:…….
6º) Califique el clima institucional y mencione si hubo cambios durante el año.
7º) Mencione acciones concertadas para recuperar al alumno frente al límite de inasistencias, con el fin de que recuperar su regularidad.
8º) Usted, a) ¿ha leído el cuadernillo del M. E. Pcia de Santa Fe: "Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar"?

b) Y, ¿el cuadernillo de La Nación?.....
c) ¿Cuántos profesores lo leyeron? ¿Puede especificar áreas?
d) Los Facilitadores de la convivencia, ¿lo leyeron? ¿piensan aplicar algunas de las sugerencias dadas en el **"ANTES"…?**
e) ¿Cuántas ruedas de convivencia se realizaron en cada 1º y 2º año?
f) ¿Algún profesor aplicó la rueda de convivencia en 3º,4º o 5º año? ¿Puede compartir los resultados?

9) Especifique:
a) ¿Profesor/es de qué área, usted está seguro que tiene/n una constante y satisfactoria relación con el Tutor Académico?
b) ¿Cómo lo pudo o puede constatar?
c) ¿Qué estrategia propone gestionar, para lograr esa relación entre todos los docentes del aula y los T.A.?

Para comenzar el cierre de esta ponencia puedo decir que hasta aquí me he referido específicamente a la evaluación de los aprendizajes, análisis sobre acuerdos institucionales, más evaluaciones de gestión para lograr una mejora calidad educativa. Pero tal como dije en mi introducción, es necesario correrno hacia un nuevo paradigma de la evaluación que se basa en pensar el proceso evaluativo desde una mirada más integra, global y compleja. Es menester aclarar que el término complejidad en este contexto, nada tiene que ver con dificultad, aquí complejidad es sinónimo de entramado. La Teoría de la Complejidad es concebida por Edgar Morín (1976, 1997, 1999, 2000), como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico. Por tales razones se establece, que la evaluación es un todo complejo en la que se conjugan fundamentos teóricos, métodos, procedimientos e instrumentos en un entramado en el que todo está interconectado con todo y que sólo cobra sentido cuando se mira como una totalidad y no como partes separadas. Por tanto, el evaluar implica que el evaluador se sitúe en un bucle general en el que se conjugue sujeto/sociedad/humanidad que lo conduce éticamente a tener en cuenta el orden global/local como meta-puntos del quehacer evaluativo; y en otro bucle mucho más específico valoración/calificación/evaluación. El proceso evaluativo cobra sentido en la medida en

que, tanto horizontal como verticalmente, sus diferentes componentes establecen relaciones dialógicas donde los diversos momentos de la evaluación se asocian complejamente como instancias necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de la evaluación. Según Vargas (2012), este proceso evaluativo debe focalizarse en el desarrollo de las competencias en los estudiante mediante el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Para lograr esto, el proceso de enseñanza (ejercido por el docente) debe establecer una relación dialógica con su antagonista natural (el estudiante). Dos bucles docente/estudiante y enseñanza/aprendizaje. Cada uno con autonomía propia, pero enmarcados dentro de un todo: el proceso docente-educativo. Por tanto, el docente debe enseñar en y para la incertidumbre, orientando al estudiante hacia la problematización de realidades en la que el individuo las traduce a través de los sentidos para una posterior interpretación y desequilibrio conceptual que finalmente es lo que producirá el aprendizaje. Los pedagogos lo definen como constructivismo complejo. Por tanto, evaluación como proceso dual objetivo/subjetivo, debe dar cuenta de los avances de los estudiantes, pero también debe respetar los estilos y formas de aprendizaje, intereses y motivaciones, pero sobre todo su formación. Es "justa" en la medida en que atienda las diversidades particulares y considere los niveles de incertidumbre que son inherentes a todo quehacer humano.

CONCLUSIONES:

Debemos seguir buscando estrategias que permitan, dentro de lo posible, favorecer el aprendizaje y desarrollo de competencias en nuestros estudiantes, generar propuestas educativas pertinentes, donde se considere posible el evaluar todas las dimensiones de los estudiantes en una unidad compleja, reconociendo en él su autonomía e individualidad y no anteponer la nuestra, sino buscar el punto de quiebra de nuestros paradigmas y consensuar con la posición del otro-yo. Y esta es precisamente la postura compleja, que nos provee de una visión conciliadora, de múltiples realidades en el cual el centro es el sujeto pero en diálogo con la sociedad y la humanidad.

Con el fin de que el conocimiento sea pertinente, habría que diseñar proyectos colectivos y desafiantes para que los estudiantes puedan dar respuesta a la era actual y futura que les toque vivir. Hoy es imprescindible situar la información y los datos en su contexto para que adquieran sentido.

Desde el pensamiento complejo, debemos considerar múltiples dimensiones de análisis, además de la del alumno, es decir, la del docente evaluador, de la institución educativa, de la familia, del contexto económico, social y cultural, de las políticas educativas. Yo apuesto a este paradigma que se aleja del paradigma simplista. Yo apuesto a que para lograr la calidad educativa, cada docente debe hacer su análisis en el aula, y luego, un análisis grupal con equipos interdisciplinarios, para finalizar con el institucional.

BIBLIOGRAFÍA:

--Anijovich, R. (2009) **La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas**. FaHCE.

--Boggino, N. y Barés, E. (2016) **Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

--Litwin, E. (2008): **El oficio de enseñar: condiciones y contexto**. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

--Morín, E. (2009): **Introducción al pensamiento complejo**. GEDISA. Barcelona. España.
--Sanjurjo, L. (2008) **Didáctica para profesores de a pie.** Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.
--Sanmartí, N. (2010) **10 ideas claves. Evaluar para aprender**. Editorial Grao. 3era reimpresión. Barcelona. España.
--Vargas, M. C. (2012) **Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para de la educación del nuevo milenio**. Escenarios • Vol. 10, No. 1, Enero-Junio de 2012, págs. 83-88Tomado de internet. Diciembre 2016.

6to Congreso Iberoamericano de la calidad educativa
Ponencia
Eje 6 Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

Título: Para estimular la creatividad del alumno, hay que atreverse a ser creativo como docente.

Autor:
Yunuén Verenice Vergara Rosales
Docente/investigador
Instituto McLaren de Pedagogía Crítica y educación popular/México
yunuenvr@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, hay diferentes planteamientos que hablan de estimular la creatividad en el alumno a través de diversas estrategias. Sin embargo muchas de las veces resulta complicado ponerlas en práctica; cada contexto tiene sus propias demandas y cada docente su propia forma de intervención, y debe haber una triangulación de elementos para llevar el hecho educativo con éxito.

Al trabajar con los docentes de distintos niveles, resulta una constante que la intervención en el aula sigue normada por los mismos preceptos de la escuela tradicional: se teme ser “el docente diferente”.

Para poder obtener resultados diferentes en los alumnos, es necesario fortalecer y estimular sus procesos creativos, no importando el nivel escolar en que se desempeñen, ya que esto impactará directamente en su quehacer y en el contexto en el que se encuentren inmersos.

Actualmente se tiene una sociedad cambiante y por ello demandante, que requiere potenciar el pensamiento creativo del alumno, pero es necesario potenciar también el del docente.

La tendencia actual de los sistemas educativos, ha sido dejar al docente solo ante los diferentes problemas del contexto escolar. Por ello es indispensable que los maestros se atrevan a romper paradigmas e innovar en sus propuestas de intervención.

Introducción.

Hoy por hoy, se debe tomar conciencia en que, por el miedo al qué dirán a la crítica o sanción por parte de los directivos o compañeros e incluso por la misma comunidad, al no compartir los mismos criterios, muchos docentes no se atreven a innovar. Actualmente necesitamos que niños, jóvenes y adultos, desarrollen la habilidad de ser funcionales dentro de la sociedad, ahí es donde entra la función de los docentes.

> "Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. La escuela del mundo al revés trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños". (Galeano, 2004, p.11).

En los tiempos modernos resulta complicado vivir en los grupos sociales de manera armónica. A nivel mundial tenemos distintas problemáticas que inciden en la calidad de vida de muchos ciudadanos. De forma globalizada adultos y niños deben estar a la defensiva o viviendo bajo el yugo de los poderosos; los regímenes económicos generan escasez y adversidades, tocando todas las áreas laborales y por supuesto, la educativa incluida.

En la actualidad los docentes se enfrentan a una diversidad de factores y de problemáticas, que obstaculizan los procesos de enseñanza aprendizaje. Muchos de ellos tienen que ver con los contextos escolares conflictivos, con situaciones variadas, desde la salud pública, los problemas económicos, el estrés, el abuso de la tecnología por parte de los estudiantes en los niveles básicos.

Las largas jornadas laborales de los padres obligados a permanecer fuera de casa y dejar a sus hijos al cuidado de otras personas o guarderías; asimismo padres estresados, desinteresados en los procesos pedagógicos de los niños y una larga lista de que puede ser abordada desde diversas áreas de estudio, son factores influyentes.

Sin embargo no debe tomarse de forma desalentadora, por el contrario, debe ser motivo de replantear nuevas formas de intervención, que permitan hacer contrapeso a todos estos elementos que parecieran estrategia de boicot hacia el docente. Resulta ser tan necesario un replanteamiento para poder ofrecerle al alumnado de los diferentes niveles, posibilidades de crecimiento personal, así como una oferta educativa de calidad que ofrezca para ellos un mejor panorama y lo prepare para los embates de la cotidianeidad.

Hacer una búsqueda interior de estrategias útiles y posibles para incorporar en el campo de acción docente, utilizando el manejo conceptual adquirido en el trayecto formativo de las escuelas formadoras de maestros y saber confiar en éste, ya que brinda algunos de los elementos que les permiten identificar necesidades y capacidades en los alumnos.

Desarrollo

En la investigación realizada se observó una muestra de 18 docentes de los cuales fueron 3 hombres y 15 mujeres. Se encuestaron 61 docentes de diferentes niveles educativos: 31 maestras de preescolar, 14 de secundaria, 4 de preparatoria, 6 de licenciatura, 3 de maestría y 3 de doctorado, complementándose con entrevistas abiertas aproximadamente a 11 docentes.

De estas entrevistas formales y no formales, de encuestas, así como observaciones, se hizo una recogida de información.

Esta información fue analizada profundamente, llegando a varias conclusiones, que algunas de ellas motivaron la presente investigación: el 93% de los docentes hicieron referencia que son creativos en los diseños de sus clases, sin embargo de ahí se sacó una muestra para observarlos en sus aulas, y se cotejaron las planeaciones. Éstas demostraron lo contrario.

Con la falta de recursos, la masificación, la falta de espacios adecuados, así como alumnos estimulados tecnológicamente, es necesario ser un docente creativo, que no tenga miedo a explorar en sus propias capacidades para proponer prácticas pertinentes.

Hacer uso de lo que se tiene a mano o incluso saber buscar recursos que estimulen y atiendan los diferentes estilos de aprendizaje, en un clima de aula que genere atmósferas constructivas y de aprendizajes significativos, con ambientes áulicos afectivos y de respeto hacia los alumnos.

Esto resulta sumamente preocupante ya que uno de los factores que debe de prevalecer en los docentes, es la confianza en sus intervenciones, que a su vez generen ambientes de aula de seguridad emocional en ellos, entre otras cosas, que propicien lo mismo en los alumnos con estrategias variadas que capten la atención de ellos, para que se estimulen sus propios procesos de manera óptima.

En los procesos creativos de las personas existen cuatro dimensiones interrelacionadas: la persona creativa, proceso creativo, producto creativo y contexto creativo. Villa y Poblete (2008)

Tratando de analizar estos planteamientos podemos decir que los alumnos deberían de manejar cualquiera de estas dimensiones, ya que si son *personas creativas* seguramente a cada situación de vida que se les presente, podrán buscar las mejores alternativas analizando las variables posibles, en el *proceso creativo se* propicia la generación de ideas las cuales son valoradas para elegir las mejores. Las personas en un contexto creativo, son estimulados de tal modo, que da pie a las otras dos dimensiones antes mencionadas.

Nos interesa que se gesten en las aulas de todos los niveles, alumnos capaces de visualizar de forma integral los contenidos de la escuela y puedan aplicarlos en su vida personal, no solo en la escolar.

Si se pretende generar estos procesos de pensamientos, en los alumnos, la lógica conduce a pensar que los primeros en tenerlos deberían ser los docentes que están frente a ellos. Es necesario entonces, modificar las prácticas pues no se debe seguir con las mismas formas de intervención, en cuanto a actitud, visión o por los múltiples procesos, ya que estas no son recetas que se puedan llevar al pie de la letra.

Todo esto nos lleva a reflexionar acerca de la formación de los docentes, cuestionar si ésta, se ha venido desarrollado dentro de un *contexto creativo,* que formara una visión, que les diera las herramientas necesarias para impactar sus prácticas, con planteamientos de intervenciones de aula pertinentes y formadoras, en sus alumnos de sus propios procesos creativos.

Pero la realidad es que es una cadena de situaciones que se presentan, el trayecto por el que pasan los docentes suele ser bajo circunstancias muy diversas. Incluso en algunos niveles en México se tienen docentes que no cuentan con una formación pedagógica, por lo que les cuesta entender cuáles son los procesos por los que pasan sus alumnos para construir sus aprendizajes, a pesar de que dominan ampliamente los temas y contenidos.

La Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela (2009), hace referencia, ***al potencial creativo como parte de la educación, como derecho humano fundamental***. Esta idea debe ser difundida a nivel mundial, aprovechando que vivimos en sociedades que pertenecen a distintos países, pero de alguna manera, unidas por las tecnologías y las distintas redes que estrechan el mundo, trabajar unidos para recuperar no solo la dignidad humana, sino para conservar y mejorar las condiciones ambientales de nuestro mundo.

Considerando estos elementos, la propuesta de esta investigación es apostar a los cambios de visión de los docentes. Sabemos que hay muchos que en sus prácticas buscar desarrollar o potenciar el desarrollo de cada uno de sus alumnos de manera integral, que buscan generar atmósferas creativas, que construyen en el día a día la esencia de sus alumnos, pero debemos impactar positivamente a los que no lo hacen. Tejer una red que multiplique las prácticas positivas adecuadas a cada contexto, que atiendan las demandas de los alumnos, considerando sus características de desarrollo, sus estilos de aprendizaje, pero también las características de los diferentes niveles escolares.

En los niveles de educación básica sobre todo con los niños pequeños, se tiene mayor oportunidad de tener actividades con técnicas variadas, sin embargo conforme los alumnos van creciendo, las clases se vuelven discursivas, bajo el argumento de los tiempos cortos, los excesos en el número de alumnos en cada grupo, o por la complejidad de los temas. Sin embargo, es posible proponer clases dinámicas, con una planeación acertiva, pero sobre todo con docentes dispuestos a poner en práctica propuestas diferentes, que no teman romper esquemas, sin miedo a la crítica, centrados en la objetividad y no en el qué dirán.

En los niveles universitarios es posible utilizar técnicas lúdicas, artísticas, etc., independientemente de la asignatura a abordar. Sin embargo dentro de las instituciones se van generando ciertos códigos de conducta, tanto en los maestros como en los alumnos y son los que rigen los comportamientos, por ello muchos no se atreven a innovar, a pesar incluso de tener ideas extraordinarias.

Ningún nivel está exento de tener maestros que no quieren trabajar con innovación que están en su zona de confort, haciendo solo lo que “les sale bien”, aunque sus clases estén alejadas de lo que sus alumnos necesitan y en ocasiones hasta nocivas, pues coartan las posibilidades de un desarrollo óptimo y de construcción de aprendizajes significativos, lo cual es urgente modificar.

Con la experiencia de trabajar en diferentes niveles educativos, así como en escuelas formadoras de docentes, es posible visualizar que hay prácticas viciadas, que constantemente se propagan entre los compañeros de un mismo centro educativo, o incluso algunas basadas en las propias experiencias de cuando se fue alumno. Muchas de ellas con carencias, no solo de materiales didácticos de apoyo, sino de la actitud adecuada para dirigirse a los alumnos a la hora de estar frente a ellos.

Es posible hacer modificaciones de estas prácticas cambiando la visión y generando una conciencia sobre la importancia del papel del docente como conductor y propiciador de aprendizajes, que en algún momento los lleve a sus alumnos a ser “resolvedores de problemas” en la vida cotidiana,

Conclusiones

Parte del conflicto, es que muchos docentes no confían en sí mismos o no reconocen que tienen las herramientas necesarias para buscar o diseñar estrategias creativas para intervenir en el aula, si bien es cierto, éstas deben fortalecerse constantemente, primero hay que ponerlas en práctica, para que con ello elijan los contenidos a abordar con los alumnos, las rutas de intervención, así como las competencias y potencialidades a desarrollar en ellos, de una manera óptima.

Todo este bagaje conceptual y teórico que los docentes poseen, representa un insumo útil y podrían propiciar un alto impacto en el trabajo que se desarrolla, que a su vez permita atender factores incidentes en la crisis que las escuelas presentan, convirtiéndolas en áreas de oportunidad, desde la tribuna que sea, en los diferentes niveles y sistemas.

Hay que dejar de lado el miedo y la desconfianza. Que los maestros confíen en sus propias capacidades, y eliminar el bloqueo existente a la hora de desarrollar las planeaciones y propuestas, para no caer en prácticas tradicionales y crear así, las estrategias con las que muchos se sienten cómodos, para centrarlas en los requerimientos de los alumnos y atendiendo sus diferentes estilos de aprendizaje.

Según López (1988), sólo seremos capaces de descubrir una solución verdaderamente creativa si tenemos un interés interno en las actividades en sí misma. De acuerdo a lo planteado, la persona creativa es sensible a los problemas, los cuales activan su proceso creativo, donde combinan pensamientos y acciones de acuerdo a lo disponible en el contexto para generar y comunicar nuevos productos que impacten y mejoren la realidad.

Es necesario potenciar los procesos creativos del docente, a través de un cambio de conciencia en ellos y de su autopercepción. Romper paradigmas con respecto al potencial de cada persona en la capacidad creativa, valorar los elementos que intervienen para generar pensamientos divergentes los cuales "se mueve en varias direcciones en busca de la mejor solución para resolver problemas a los que siempre enfronta como nuevos" Estos problemas no tienen patrones de resolución, pudiéndose así dar una gran cantidad de resoluciones posibles más que una única correcta. Ese tipo de pensamiento tiende más al concepto de creatividad y fue llamado por De Bono: *pensamiento lateral*. (http://realizaciondecreatividad.blogspot.mx/2009/05/normal-0-21-false-false-false.html)

Es necesario generar ciudadanos del mundo con cambio de visiones que estén dispuestos a enfrentar las adversidades y situaciones complicadas que se presentan en estos tiempos modernos; dispuestos a generar sus propias soluciones a las diversas problemáticas: ambientales, emocionales, económicas, de convivencia, de seguridad, de salud, etc., que permitan vivir plenamente respetando a los otros y todas las formas de vida existentes.

Bibliografía:

Barron, Frank 1976, Personalidad creadora y proceso creativo, Marova, Madrid.

De Bono, Edward 2016, El pensamiento creativo, Paidós, Barcelona España.

Dewey, John 1989, Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo, Paidós, Barcelona.

Galeano, Eduardo 2004, Patas arriba. La escuela del mundo al revés.

Guilford, Joy 1991, Creatividad y Educación, Paidós, Barcelona

Huidobro, Teresa 2002, Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.

Monreal, Alonso1982, Autonomía afectiva y creatividad. Madrid: Universidad Complutense.

Ley Orgánica de Educación, 15 de agosto de 2009, Gaceta Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela n° 5929, Caracas.

López, Ricardo 1998, Prontuario de la Creatividad, Bravo y Allende, Santiago de Chile.

Villa, Aurelio y Poblete, Manuel 2008, Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Ediciones Mensajero, Bilbao

PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES DE UNA COMUNA RURAL INDÍGENA Y CAMPESINA ECUATORIANA EN UN CENTRO INFANTIL RURAL

Política Educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.

Mirian Gissela Simbaña Lincango[1]

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la participación de las madres en un centro infantil de educación temprana de una comuna rural indígena y campesina en Ecuador. En los últimos años, la atención y educación a la primera infancia se ha ido incrementando también en las zonas rurales de Ecuador. A veces, tanto instituciones, educadores y progenitores tienen diferentes ideas sobre cuál es la mejor manera de cuidar y educar a los infantes. Cada actor tiene expectativas específicas sobre la participación de los progenitores en la escuela. Esta es una investigación etnográfica que se llevó a cabo con el permiso del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), del centro educativo y de las familias. Se complementó la información con entrevistas semi estructuradas y abiertas. Todos los nombres serán anónimos. Los datos recogidos revelan las concepciones sobre la participación en la primera infancia. Comentaremos las ideas que manejan las madres y educadoras sobre la participación parental en un centro infantil rural.

Palabras clave: educación, participación, madres, rural, Ecuador, etnografía.

INTRODUCCIÓN

En un contexto de constante transformación social y tecnológica, propio del mundo global y posmoderno, se nos plantean nuevos retos; uno de ellos es mejorar nuestra calidad de vida. En la búsqueda, América Latina ha visto en la educación un camino hacia esa calidad de vida.

Por eso, ahora las políticas educativas latinoamericanas toman en cuenta a la primera infancia después de reconocer que esa etapa de vida es la base para los cambios que se requieren. No obstante, en el trayecto, el cambio se ha visto obstaculizado sobre todo en las zonas rurales donde radican serias diferencias educativas en calidad, cobertura y recursos.

Ecuador es un ejemplo de ello. El principal componente ausente en la educación inicial 1[2] en sectores menos favorecidos son las educadoras. Algunos CIBV[3]s todavía cuentan

[1] Universitat Autònoma de Barcelona. España. miriangissela.simbana@e-campus.uab.cat

[2] En el Ecuador la educación infantil se divide en 2 subniveles. 1) Inicial 1 que comprende a infantes de 0 a 36 meses de edad, no es escolarizado y es regido por el MIES. 2) Inicial 2 que comprende a infantes de 3 a 5 años de edad, es escolarizado y está a cargo del Ministerio de Educación.

[3] Centro Infantil del Buen Vivir, prioriza la población infantil en condiciones de pobreza, ubicado en sectores rurales, acoge a infantes de 12 meses a 37 meses de edad y está bajo la dirección del Ministerio

con madres comunitarias[4] y esto en ocasiones presenta criterios opuestos con relación a la *Atención y Educación a la Primera Infancia* (AEPI) o a la participación de los progenitores en los establecimientos educativos, entre otros aspectos.

Con el fin de conocer la realidad de los centros infantiles en zonas más vulnerables, nació la idea de una investigación etnográfica que nos permita profundizar el contexto. Nos enfocamos en el comportamiento de las madres –aspecto olvidado por algunos investigadores– con relación a su participación en el centro infantil. No obstante, fue imposible ignorar cómo las educadoras y madres comunitarias conciben, construyen u obstaculizan la participación de las madres en un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana.

La investigación de campo no se realizó sin antes indagar el origen y fases por las que ha pasado la educación infantil para comprender y ampliar el conocimiento sobre el contexto que se iba a estudiar.

ANTECEDENTES

En América Latina

Con los cambios en la estructura familiar tradicional y la incorporación de la mujer en el sector laboral, América Latina vio la necesidad de desarrollar programas de cuidado y educación para los infantes. En el impulso de programas de cuidado se sumaron los Ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar, Educación, ONGs, iglesias y agencias de cooperación internacional.

En la década de los ’80 los principales problemas en los servicios de cuidado y alimentación de los párvulos fueron la baja cobertura de los programas y la pésima distribución de los mismos. Aunque poco a poco iba aumentando la cobertura de los programas, la mayoría de ellos se ubicaron en las zonas urbanas. Los programas se focalizaban en los infantes de 4 a 6 años porque la educación básica primaba en las políticas educativas latinoamericanas. Algunas universidades y escuelas normales superiores comenzaron a ofertar la formación de educación parvularia. Los gobiernos comenzaron a promover políticas y programas de educación, salud y nutrición pero tenían más carácter asistencial que educativo (OREAL/UNESCO, 2001).

El desarrollo de políticas educativas preescolares y específicas para los sectores rurales de América Latina era escaso, supeditándose a veces a la educación intercultural bilingüe. Para solventar la inequidad educativa preescolar se desarrollaron programas focalizados en las zonas rurales y de extrema pobreza por medio de modalidades no convencionales con el apoyo de los gobiernos y de ONGs –en muchos casos fueron de pésima calidad porque no contaban con profesionales, materiales e infraestructura para su funcionamiento–.

---

de Inclusión Económica y Social (MIES). En cambio los centros que se ubican en sectores urbanos se denominan Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

[4] Son mujeres de la misma comuna, elegidas por la comunidad, generalmente no son profesionales por tanto no tienen conocimientos sobre Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI), así que son capacitadas por los técnicos del MIES.

En los años ’90 surgieron declaraciones internacionales en pro de la educación, cuidado y protección a la primera infancia. Se reconoció la educación de los menores de 6 años como un derecho fundamental. El derecho de los niños y niñas fue señalado en la IV Reunión de la Comisión Interparlamentaria Latinoamericana de Derechos Humanos (1989), en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). América Latina adoptó la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño[5] (OREAL/UNESCO, 2001).

También, la conferencia de EPT[6] (1990) afirmó que el aprendizaje comenzaba desde el nacimiento dando énfasis al cuidado temprano y la educación infantil. Asimismo, en la quinta reunión del PPE[7] (1993) se mencionó la necesidad de priorizar la etapa temprana para lograr una mejora en los aprendizajes de los niños. No obstante, el énfasis de ambos era la educación primaria y la alfabetización de la población latinoamericana.

La influencia de los acuerdos tanto regionales como internacionales se iba reflejando poco a poco en las políticas educativas de la región; algunos países comenzaron a incluir el tramo de 5 años de edad en la educación básica obligatoria. (OREAL/UNESCO, 2001).

Se incrementó el número de programas focalizados a la población rural y urbano-marginal; se impulsaron programas de educación intercultural y bilingüe; y se integró a los infantes con necesidades educativas especiales.

Las desigualdades educativas persistían, pese a que la oferta de programas iba creciendo aún era baja para el sector rural y continuaba enfocándose en los pequeños de 4 a 6 años. Las agencias de cooperación internacional comenzaron a financiar más y enviar técnicos para capacitar a la población rural (OREAL/UNESCO, 2001).

Se vislumbró el concepto de atención integral esperando que responda a los cuidados de los párvulos referente a sus necesidades psicológicas, fisiológicas y a los procesos de aprendizaje.

A finales de los ’90 comenzó a surgir la necesidad de mejorar los servicios que ofrecían los programas porque no existían estándares de calidad que aseguraran el cuidado de los infantes.

En el siglo XXI los gobiernos latinoamericanos invierten un poco más en la AEPI, pero en zonas rurales aún existen servicios no convencionales –como las visitas a los hogares– y son la única manera de servicio para las familias de esas zonas.

---

[5] La Convención de los Derechos del Niño se llevó a cabo en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 donde los dirigentes mundiales decidieron que los niños y niñas debería tener una convención especial. La Convención establece los derechos del niño en 54 artículos y dos Protocolos Facultativos.

[6] Educación para Todos.

[7] Proyecto Principal de Educación.

En Ecuador

En 1904, el General Eloy Alfaro presidente de el Ecuador (1906-1911) –quién realizó grandes reformas especialmente en el sector educativo– creó el primer jardín de infantes que estuvo regulado por el Ministerio de Educación y su fin era cuidar y atender a los niños de 4 a 6 años de edad de sectores populares. (Pinto, 2004).

En 1930 existían cuatro centros en total en Quito y Guayaquil. Los centros se basaron en modelos educativos de Alemania y Suiza. Los encargados de la educación no eran profesionales pero se capacitaban con cursos de los docentes de nivel primario (Pinto, 2004).

Hasta 1940 los establecimientos continuaban ofreciendo sus servicios sin planes de trabajo ya que sus objetivos eran cuidados físicos y crecimiento de los niños. Sin embargo, ese año se impulsó el primer Reglamento y Plan de Actividades para los establecimientos preescolares. Surgieron nuevas reformas, enfoques sobre organización, programas, sistemas de evaluación, infraestructura, etc., (Pinto, 2004).

Hacia 1965 el Ministerio de Educación bajó la cobertura y se enfocó en los niños de 5 años de edad. Los niños de 3 y 4 años quedaron bajo el Ministerio de Previsión Social como organismo regulador y quien comenzó a crear guarderías en los barrios más pobres del país (Pinto, 2004).

En los años ’80 el Gobierno Nacional instituyó el Ministerio de Bienestar Social (MBS) quien ejecutó, mediante la Dirección Nacional de Protección de Menores, las guarderías.

Para la década de los ’90 la política educativa de Ecuador continuaba a merced de las políticas neoliberales impuestas por el FMI, el Banco Mundial, el BID, y la Corporación Andina de Fomento. Estos organismos multilaterales incidieron directamente en las decisiones del Estado con el fin de lograr sus objetivos, por tanto se enfatizaban tres aspectos: “*la reforma de la educación básica, la descentralización y las intervenciones por el lado de la demanda*” (Ponce, 2010, p.37).

Desde inicios de los ’90 hasta finales del siglo XX el Estado apoyó e impulsó programas con el fin de promover y contribuir al desarrollo integral infantil a través de la participación y movilización social de la población que vivía en extrema pobreza.

Fue a inicios del siglo XXI que el Ministerio de Educación tomó acciones concretas en pro de la primera infancia. Por ejemplo, en el 2002 impulsó el Referente Curricular para la educación inicial[8] de los niños de 0 a 5 años. En el 2006 presentó su Plan Decenal de Educación 2006-2015 donde se propuso ocho políticas educativas. La política educativa referente a los niños y niñas menores de 6 años es la siguiente:

[8] En el Ecuador la educación infantil se divide en 2 subniveles. 1) Inicial 1 que comprende a infantes de 0 a 36 meses de edad, no es escolarizado y es regido por el MIES. 2) Inicial 2 que comprende a infantes de 3 a 5 años de edad, es escolarizado y está a cargo del Ministerio de Educación.

- *Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años de edad.*

Objetivo:

> *Brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva* (Ministerio de Educación, 2013:11).

Principales líneas de acción:

1. *Rectoría del Ministerio de Educación de los subsistemas de educación hispano bilingüe en las diferentes modalidades del nivel.*
2. *Articulación de la Educación Inicial con la EGB.*
3. *Inclusión y ampliación de cobertura educativa en el nivel de educación inicial.*
4. *Implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe* (Ministerio de Educación, 2013:11).

A partir del Plan Decenal de Educación tanto el Ministerio de Educación como el MIES han ido reformando, creando, impulsando y oficializando el Currículo de Educación Inicial, proyectos y programas educativos, y planes de estudios para la educación preescolar.

Pese a los esfuerzos del Estado por brindar una Educación Inicial de Calidad con Calidez, aún es una deuda nacional que no ha logrado resolver con políticas y acciones contundentes; un ejemplo concreto es el déficit de maestras de educación inicial para los sectores rurales.

Conocer el origen y el desarrollo de la AEPI en América Latina, especialmente en Ecuador, fueron las bases para comprender mejor el contexto de esta investigación –un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana–.

PARTICIPACIÓN PARENTAL[9] .

Al indagar sobre el tema encontramos que los investigadores utilizan diferentes términos para referirse a conceptos semejantes como involucramiento parental y participación parental, por lo que es necesario definirlos.

Tanto el involucramiento parental como la participación parental son temas importantes en áreas de educación y desarrollo infantil. Sin embargo, según Hooper (2013) y Garreta (2015) la participación parental comporta beneficios para padres, madres, alumnos, profesores y centros educativos.

[9] El término *parental* se usa tanto para referirse a los padres como a las madres. En este estudio se usará para referirse a las madres ya que ellas fueron el sujeto de estudio.

Generalmente el involucramiento parental es concebido como los diferentes comportamientos y prácticas que los padres y madres realizan para involucrarse en las actividades de aprendizaje de sus hijos tanto en la casa como en la escuela, por lo que incluye un amplio abanico de comportamientos e ideas como las aspiraciones, expectativas, actitudes y creencias respecto a la educación (Blige, 2013; Campos, 2008; Durand, 2011; Georgiou & Tourva, 2007; Green et al., 2007; Ogletree, 2010).

La diferencia radica en que el *involucramiento parental* abarca comportamientos y actividades que se realizan tanto en el hogar como en las instituciones educativas (Campos, 2008; Fantuzzo et al., 2003; Yang, 2006); mientras que la *participación parental* se enfoca en lo que sucede en los centros educativos (Blanco, Umayahara y Reveco, 2004; Martiniello, 1999; Valdés et al., 2009).

El término *participación parental* se usa "*de manera amplia para indicar una variedad de prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos*" (Martiniello, 1999:1).

El término se ha construido desde las expectativas de los centros educativos, educadores e investigadores. Se desconoce el concepto que manejan los padres y madres (COMIE, 2003; Duarte, 2010; Gómez & Urbina, 2015; Unesco, 2004).

Sólo pocos estudios, como el de Pérez (2001) en el Estado Español, aportan que algunos progenitores conciben su participación como una intervención activa, lo asocian con implicación o colaboración, pero Pérez cree que la intervención depende de la comprensión del término ya que "*no posee el mismo nivel motivacional implicarse que colaborar*" (2001:206).

A nivel de educación primaria y secundaria, los maestros y los equipos directivos de los centros educativos esperan que los padres y madres asistan y participen en las asociaciones de padres, en actividades extraescolares, en el mejoramiento de los centros, que se comuniquen con los profesores y que ejerzan su rol como educadores en casa (García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Unesco, 2004; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009).

En cambio los investigadores –y pocos educadores– sostienen que el concepto de participación parental debería incluir que los progenitores conozcan e intervengan en los objetivos, métodos y contenidos del currículum (Mukuna & Indoshi, 2012; Oliva y Palacios (1998) en Valdés et al., 2009), que tomen parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia García, 2003; Toainga, 2007) y que tomen parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Navarro et al., 2006).

Ahora bien, cuando nos referimos a la participación parental en la primera infancia la información es escasa (Cardona, 2008; Lau, Li & Rao, 2012). Algunos investigadores indican que la intervención de los progenitores presenta un conjunto único de

consideraciones como son cuidados básicos al infante, voluntariado, comunicación con las educadoras e involucramiento en su propio hogar (Campos, 2008; Fantuzzo, 2003).

Por tanto, investigadores como Kinnaman (en Yang, 2006) abogan por una participación que permita a los progenitores revisar también los objetivos del currículo y formar parte en el plan de actividades que apoya el currículo, entre otros aspectos. En esta misma línea, Mukuna e Indoshi (2012) proponen que los padres y madres intervengan en la construcción del currículo –un currículo *anti prejuicios* que tome en cuenta los cambios sociales y todas las áreas de desarrollo del infante a través de un enfoque integral–, en el quehacer educativo y tomen decisiones.

Así que para algunas investigadoras asistir a reuniones sólo para escuchar y realizar actividades ya programadas por las educadoras, aportar recursos solicitados por el centro o ser voluntarios *no* es participar (Unesco, 2004). Blanco, Umayahara y Reveco (2004) defienden que la participación parental implica:

> […] *opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. […] hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución* (Unesco, 2004: 26).

No obstante, las ideas de participación parental que proponen los investigadores no se corresponden con la realidad o no son viables en todos los países (Gómez & Urbina, 2015; Toainga, 2007; Unesco, 2004; Valdés et al., 2009). Por ejemplo, Guzmán y Martín del Campo (en Valdés et al., 2009) comentan que en Inglaterra los padres y madres intervienen en las cuestiones pedagógicas y organizativas de los centros escolares, mientras que en México –como en gran parte de Latinoamérica– los progenitores no lo hacen ya que:

> *Existen teóricamente los consejos de participación social, donde pueden proponer cuestiones pedagógicas y participar para mejorar los procesos educativos, pero en la práctica estos organismos casi no existen, por tanto no desempeñan las funciones mencionadas* (en Valdés et al., 2009:4).

Además, para que se lleve a cabo ese tipo de participación parental los investigadores concretan otros factores indispensables como:

- ✓ Un clima escolar abierto que promueva valores democráticos, de eficiencia y participación.
- ✓ Una cultura escolar que invite a la participación y a la auto-atribución de responsabilidades de los progenitores en el proceso de aprendizaje de los hijos.
- ✓ Un director-líder de tipo participativo.
- ✓ Actividades concretas en las que los padres y madres puedan participar (Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez, 2006).

Así como buenas relaciones interpersonales para trabajar de manera colaborativa y en equipo, y una comunicación clara, honesta y positiva (Valverde, 2009).

En conclusión, se conoce los beneficios que comporta la participación parental y se sabe que los centros educativos deben ofrecer una atmósfera social y educacional que haga sentir bien a los progenitores en la escuela (Hooper, 2013; Navarro et al., 2006); pero no se conoce hasta dónde y cómo los padres y madres deben intervenir –una participación viable– en los diferentes espacios educativos y en los diferentes contextos culturales, no solo a nivel de primaria y secundaria sino en la primera infancia que es el inicio de las relaciones entre progenitores y escuela.

En el apartado de resultados revelaremos las diferentes concepciones y contradicciones sobre participación parental que manejan las madres y educadoras, pero antes explicaremos la metodología usada para el logro de los objetivos de esta investigación.

MÉTODO

El diseño metodológico usado en este estudio es la investigación etnográfica. Puesto que el objetivo ha sido conocer la concepción de participación de las madres, la etnografía nos ha permitido abordar la investigación desde una perspectiva holística circunscrita a la descripción e interpretación del comportamiento cultural (Wolcott en Velasco et al., 2003). La etnografía es flexible, de carácter dialéctico, es decir de "carácter interactivo-adaptativo ya que tiene naturaleza de *feed-back*" (Velasco et al., 2003:181). Además, en el campo de la educación "*aporta valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes*" (Goetz & LeCompte,1988: 41) y permite el uso de técnicas complementarias de recogida de datos cuando es necesario.

La unidad de observación es una comuna rural indígena que se encuentra en la provincia de Pichicha, Ecuador. Cuenta con una extensión de 856 hectáreas, está dividida en 5 barrios. Según el empadronamiento de 2014, se registró a 4968 habitantes mayores de 16 años. La lengua materna y en desuso es el kichwa –las personas mayores lo hablan y entienden– frente al castellano que es el idioma oficial del Estado. Todos los barrios de la comuna carecen de los servicios básicos como el alcantarillado, agua potable, luz eléctrica, alumbrado público y teléfono.

La unidad de análisis es toda la comunidad educativa de un centro infantil que está bajo la responsabilidad del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). En el momento de la investigación, el centro acogía a 56 niños y niñas, 44 de ellos eran de 12 a 36 meses de edad y los otros 12 infantes eran de 37 a 48 meses de edad aunque legalmente[10] no pueden recibir infantes mayores de 36 meses. El centro contaba con una directora a tiempo parcial y 6 educadoras. 3 de las 6 maestras eran educadoras

[10] El MIES establece recibir solo infantes menores de 36 meses de edad, pero el centro infantil acogía a los 12 infantes mayores de 37 meses porque necesitaban cubrir el numero de plazas que el MIES exige a un centro infantil para su funcionamiento y porque los infantes de 37 a 48 meses de edad –que le competen al Ministerio de Educación– no eran atendidos por el *Centro de Educación Jacinto Collahuazo* que era el responsable pero no contaba con educadoras para esa edad.

con título, las otras 3 eran madres que estaban estudiando para obtener el título ya que el MIES creó una estrategia para el mejoramiento del talento humano que tiene que ver con la profesionalización, formación continua, la post profesionalización y la certificación por competencias laborales (MIES, 2014); todo esto debido a que la nueva política educativa establece brindar una enseñanza y aprendizaje integral y de calidad para los menores de 6 años.

El trabajo de campo etnográfico (10 meses en total) constó de tres fases. Un primer acercamiento al centro infantil entre octubre de 2013 a enero de 2014 para conocer a las autoridades y educadoras del centro y establecer primeros contactos con las familias. Luego, se obtuvo permiso del MIES para realizar la investigación de octubre de 2014 a marzo de 2015. Finalmente, se realizó una tercera visita al centro infantil de mayo a junio de 2016 con el fin de observar cambios de mejora, continuidad o discontinuidad con relación al tema de investigación.

Las estrategias utilizadas fueron la observación participante, entrevistas semi estructuradas y entrevistas abiertas. Se pidieron las autorizaciones a los diferentes estamentos implicados para la investigación: al MIES para desarrollar la investigación en uno de sus centros infantiles, a las maestras y madres para observarlas en las diferentes actividades y espacios del centro infantil, así como para entrevistarlas. Las diferentes estrategias de recogida de datos nos proporcionaron datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes y esos constructos han permitido estructurar la investigación (Goetz & LeCompte ,1988).

Se realizó la observación participante en el horario lectivo del centro infantil para observar a las madres y educadoras (con un guión de observación), ver lo que sucedía, escuchar lo que se decía y formular preguntas que ayudaran a obtener datos. Las observaciones, reflexiones, comentarios, preguntas que surgieron, etc., se registraron en las notas de campo cada vez que se presentaba el acontecimiento o inmediatamente después de haberse observado.

Se complementó el trabajo de observación participante con entrevistas semi estructuradas y entrevistas abiertas a la dirección del centro, educadoras y madres al final del segundo período. Las entrevistas se filmaron –con su consentimiento– para no perder información valiosa que no se pudiera retener. Las entrevistas permitieron completar la información y profundizar la investigación. Se entrevistó a 8 educadoras –porque en el lapso de 6 meses se dieron cambios y renuncias de maestras– y a 48 de 52 madres. Sólo 7 padres accedieron a ser entrevistados aunque mostraron timidez y vergüenza, y ello no permitió profundizar en sus concepciones. Por tanto, en este artículo nos centraremos en lo que el estudio revela sobre las concepciones que manejan las madres y las educadoras sobre la participación parental.

El proceso de recogida de datos ha ido de la mano con su análisis. Se combinó un proceso deductivo e inductivo para el análisis de los datos. Se clasificó a las madres por su nivel educativo y por su conformidad o no con el centro infantil. El instrumento usado para procesar los datos ha sido el software Atlas Ti.

RESULTADOS

Espacios donde se desarrolló la participación parental.

Para analizar la implicación de las madres primero vamos a exponer los espacios de participación que se constataron a través de la observación participante para después seguir con el concepto que construyen madres y educadoras. En el trabajo de campo se observó la presencia de las familias en tres tipos de actividades: reuniones, fiestas y mingas[11], siempre convocadas por la directora y el presidente de padres.

Se realizaron cuatro reuniones las cuales tenían como objetivo recordar a los progenitores sus obligaciones con el centro y comunicar a las familias sus necesidades, programas o proyectos que eran acordados previamente entre la directora y el presidente de padres, que aunque eran sujetos a votación, siempre confiaron en una respuesta positiva a sus "propuestas" –como subir la cuota mensual de $5 a $10 por niño–.

Celebraron dos fiestas, Navidad y Día de los Muertos. Todas las familias asistieron a la primera fiesta, pero en la otra hubo poca asistencia debido a que la convocatoria fue enviada con un solo día de antelación.

Se convocó a tres mingas que consistieron en acciones para mejorar las condiciones de la escuela. Las familias pintaron paredes, cortaron el césped, limpiaron aulas, lavaron sillas y mesas, cambiaron algunos adoquines viejos por nuevos, entre otras actividades.

Concepciones que manejan las madres sobre la participación en el centro.

En las conversaciones todas las madres asociaron la participación con la simple presencia física en el centro –reuniones, fiestas y mingas–. Algunas también usaron los términos *ayudar* o *colaborar* para hablar de su participación como Pamela que indicó:

> "*Colaborando con las maestras, lo que ellas me dicen qué hay que hacer, yo estoy dispuesta a colaborar*".

Fue significativo que Pamela expusiera claramente –como también lo hizo el resto de madres– que solo seguía indicaciones, es decir, no realizaba propuestas.

Durante la observación participante se identificó a 7 personas que generalmente solían expresar sus ideas o comentarios en las reuniones, sin embargo 5 de ellas nunca lo asociaron con la participación parental. De hecho, la libre expresión de ideas o comentarios no fue común, por eso en la tercera reunión de familias una madre manifestó frenéticamente:

[11] Reunión solidaria de amigos o vecinos (en este caso de padres, madres y educadoras del centro) para hacer algún trabajo en común, luego del cual comparten una generosa comida pagada por los beneficiados (el centro).

> "¡*Yo no sé los padres de familia, los demás que no hablan, no opinan! ¡Opinamos solo dos! A mí me gustaría que todos opinemos para que todos quedemos de acuerdo, ¡para que después no se quejen afuera*!" Laura.

Con esta declaración se podría concluir que las madres simplemente no opinaban, pero detrás del silencio se encontraron algunas razones a considerar; como lo expresó Yesenia, madre de dos niñas, en una entrevista personal:

> "*No siento que pueda opinar en las reuniones porque los padres de familia son altaneros, no son para decir yo me quejo y resolvamos. Ellos gritan, no resuelven nada*."

Yesenia también comentó que no se atrevía a decir nada malo del centro, especialmente de las educadoras porque "después se portan mal y para evitarme disgustos mejor no les reclamo nada." Por tanto, en algunos casos el silencio o falta de expresión en las reuniones era por temor a las consecuencias que podía ocasionar el hablar, en otros casos fue por timidez.

También se observó que el 60% de las madres asociaba la actuación a la participación, aunque en las entrevistas solo 9 madres lo mencionaron. Por ejemplo, Lucía, madre de una niña de 3 años, indicó:

> "*Me gustaría hacer otras cosas, pero sí hago, una vez nos presentamos en un programa y tuvimos que cantar ese rato. Siempre salgo en las actividades y ayudo*." Lucía.

Lucía –al igual que otras madres que actuaban– se conformaba con este tipo de participación y creía que si participaba de esa manera en algún programa ya no le competía hacer algo más en el centro escolar.

Otro tipo de participación lo comentó sólo una madre. Ella agregó a su concepción el *interés* por saber cómo estaba su hija de dos años en el centro. Blanca comentó:

> "*Vengo a las mingas, a los talleres, a las sesiones, estoy pendiente. También así como voy a preguntar en la escuela de mi hijo, así también vengo a preguntar acá, como dijeron no es cuestión de venir a dejarles, entonces también vengo cuando puedo a ver cómo está, qué le pasa, porque a veces viene con un carácter, a veces viene con sus canciones, todo eso. Estamos pendientes*."

La frase *estar pendiente* fue usada como sinónimo de *preocupados por*. Este aspecto se observó en pocas madres, el 43% aprovechó cualquier espacio o momento para preguntar por sus pequeños e informarse del centro. El 57% restante de las madres se conformó con los reportes escritos por las educadoras que eran enviados en las mochilas de sus infantes.

Por último, solo una madre mencionó que la participación era importante. Pese a que

Sindy no conocía los beneficios que mencionan los investigadores, ella creía que participar ayudaba a que mejore el centro, que las educadoras realicen mejor su trabajo y por tanto que había bienestar para los infantes.

Por una parte, la mayoría de las madres creía que su participación era buena y 30 de 48 madres argumentaban que lo hacían por querer ver felices a sus hijos. Por otra, el comité de padres, la mitad de las educadoras y algunas madres creían que las familias no cooperaban lo suficiente debido a que la asistencia era obligatoria, pero la colaboración o ayuda no lo era. Dos madres señalaron:

> "*Los padres no ayudan en las mingas y tampoco van algunas profesoras. Ponen multas y no cobran, disgusta que unos trabajen y otros no y no paguen*" Yolanda.
>
> "*La coordinadora tiene que obligar a los padres a que vengan porque siempre están las mismas personas. Los padres no colaboran, en una ocasión solo llegaron tres personas. Hay padres nuevos que ni se les ve*." Mónica.

El comentario de Yolanda se dio porque era común observar más mujeres que varones en las mingas y a 2 de las 6 educadoras; en cambio Mónica hizo referencia a la poca respuesta que solía haber por parte de las familias a involucrarse en la organización o desarrollo de las fiestas.

Ante las opiniones negativas, las madres indicaron que su participación o la de su conyugue se veía limitada por la falta de tiempo, el trabajo, pocos recursos económicos o el control de salud de hijos que requerían de cuidados especiales. No obstante, también la timidez y la vergüenza fueron factores que limitaron la participación.

Concepciones de las educadoras sobre la participación de las madres.

Al igual que las madres, las educadoras también tenían su propia percepción. Ellas concibieron la participación parental como el cumplimiento a las solicitudes del centro, del comité de padres y a las suyas.

Con relación al centro hicieron referencia a actividades de limpieza, construcción de un aula, pintar paredes, cortar césped y asistencia a eventos especiales. Con relación al comité de padres sólo señalaron la asistencia a las reuniones de padres. Con relación a ellas –aunque es parte de un compromiso que los representantes de los infantes tienen que firmar antes de ser aceptados– enfatizaron actividades desvinculadas del currículo como enviar a los infantes peinados, con las uñas cortas y con la ropa limpia, luego indicaron que esperaban que las madres preguntaran sobre el progreso de los infantes y tomaran en cuenta sus recomendaciones. Además sumaron aspectos que desearían ver en las madres como ganas, unión e iniciativa propia para participar.

Las respuestas de las educadoras revelaron frustración y disgusto no sólo con la participación de las madres sino de las familias en general, sobre todo cuando

evaluaron el nivel de participación. 7 de 8 educadoras señalaron que las familias participaban poco en el centro infantil; dos de ellas indicaron:

> "*Son pocos los que participan y lo hacen poco, sobre todo los padres que mandan a sus hijos en transporte, ellos no se enteran de nada a menos que les mandemos una nota porque nunca vienen acá. En los eventos, los que participan son solo 10 y son los mismos de siempre que se disfrazan para algún evento o salen a bailar*. " Margaret.
>
> "*No quieren participar, no les gusta, les da vergüenza, recelo, no sé*" Ruth.

Las educadoras indicaron conocer los motivos que limitaban a las madres a participar y señalaron como responsables la falta de tiempo, trabajo, no tienen ganas, poco interés por la educación, vergüenza a actuar, la religión y el difícil acceso al centro infantil en transporte público. Además, percibían que las madres asistían por obligación, sobre este asunto dos educadoras comentaron:

> "*Lo único que les motiva a participar son sus hijos, pero es por obligación*" Lizeth
>
> "*Lo que les motiva a participar son sus hijos y que nosotras también les motivamos a venir sino no vinieran, son muy ocupados*" Nidia.

Aunque las educadoras creían que el bajo nivel de participación parental se debía solo a los factores que habían mencionado, el estudio reveló que ellas pasaron por alto otro aspecto importante y es que la mitad de las maestras no estaban receptivas a la presencia de las madres en el centro infantil y las madres percibían ese rechazo. Por tanto, la actitud negativa de las educadoras también limitó la participación de algunas madres y no permitió desarrollar nuevas actividades en el centro infantil.

Opiniones sobre la presencia de las madres en el centro.

Madres

35 de 48 madres manifestaron que las familias deberían tener mayor presencia en el centro porque era su responsabilidad estar pendientes del bienestar y las cosas de sus hijos, ayudar y mejorar el centro, ayudar a crear un ambiente de familia, mejorar la comunicación, fomentar la amistad entre todos, para ver qué hacen las educadoras y cómo tratan a sus niños –las dos últimas frases se dieron porque hubo rumores de mal trato a los infantes y que más tarde se resolvió–.

Educadoras.

La mitad de las educadoras señalaron que la presencia de las madres no era necesaria y añadieron que se sentían vigiladas, evaluadas, intimidadas y que interferían en su quehacer educativo. Así lo expresaron estas dos maestras:

> "*No porque no nos dejan trabajar a las maestras porque cuando vienen parece que vienen a espiar. La relación debe ser alejada porque deben dejar a las educadoras hacer su trabajo y no meterse. Si hay mucha confianza abusan*" Jessica.

> "*No, para nada porque la directiva debe cumplir su función y no meterse en asuntos de las educadoras, sugerir sí, pero no más*." Nidia.

La otra mitad, señaló que sí era necesaria la presencia de las familias pero vincularon la presencia a acciones de observación más no de acción o intervención en su quehacer educativo.

Todas las educadoras creían que las madres aportaban positivamente al centro sólo si cumplían y se limitaban a realizar las demandas del centro, del comité de padres y por supuesto las suyas. Lo contrario era considerado una intrusión a su quehacer educativo.

CONCLUSIONES

El estudio reveló un tipo de participación muy limitada que está lejos de cumplir aspectos que varios investigadores señalan como esenciales en la participación parental como: involucrarse en la construcción del currículo, tomar parte en las decisiones operativas y de ejecución de los objetivos y la labor docente e intervenir en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Mukuna e Indoshi , 2012; Navarro et al., 2006; Tapia García, 2003; Unesco, 2004).

Al analizar la participación de las madres a la luz del concepto de Blanco, Umayahara y Reveco (2004): *"opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir…" (Unesco, 2004: 26)*, corroboramos que la intervención fue limitada, coartada, sin poder de influencia alguna y donde el poder se concentró en las educadoras y directiva de la Asociación de Padres.

Posiblemente la definición es adecuada y realista para contextos urbanos donde se espera que tanto maestras como progenitores tengan claro su quehacer participativo. Pero la realidad es que la definición que provee la Unesco (2004) no es aplicable a nuestro contexto rural donde la mayoría de las madres temen opinar, proponer o disentir ya que están acostumbradas a una única manera de participación y que las educadoras van reforzando: asistir a reuniones, eventos y mingas.

Tanto educadoras como madres ignoran que la participación parental es considerada un componente fundamental en el aprendizaje y un factor de éxito en la carrera escolar de los niños y niñas, que ayuda a tener buenas actitudes en la escuela, altas aspiraciones y otros comportamientos positivos (Deslandes, 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001, 2004; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hooper, 2013; Jeffries, 2012; Unesco, 2004).

No obstante, no tiene sentido conocer los beneficios que comporta la participación parental ni que los centros educativos ofrezcan una buena atmósfera social y educacional a los padres y madres (Hooper, 2013) si no se ha logrado concretar su rol en los diferentes espacios educativos –es decir hasta dónde y cómo debe ser su intervención pero una intervención viable en los diferentes contextos culturales–. Definir la participación parental tomando en cuenta el contexto no es responsabilidad sólo de los investigadores sino también de las maestras y progenitores.

Necesitamos cambios, se requiere que las autoridades de los centros reconstruyan sus concepciones con nuevas bases. Luego, el desafío será motivar no sólo con argumentos sólidos sino con estrategias que comprometan a todos a trabajar en equipo y en la construcción de una adecuada participación parental.

Es vital que las educadoras –no sólo a nivel de educación temprana– hagan una retrospección sobre la construcción y bases de sus concepciones porque pueden estar ignorando el verdadero poder de cambio en la educación de calidad que tanto necesita América Latina.

Si bien es cierto que los límites enmarcan una zona y la hacen confortable, también es cierto que los límites impiden que vivamos nuevas experiencias y desarrollemos nuevas competencias. Por tanto, es necesario salir de nuestra zona de confort y desarrollar nuevas competencias.

REFERENCIAS

Campos, R. (2008). Considerations for Studying Father Involvement in Early Childhood Among Latino Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 30*(2), 133-160. doi:10.1177/0739986308316658

Cardona, Vilma. (2008). *Families' Perceptions and Practices of Parent Involvement in Early Childhood and Education Programs.* (Doctoral Dissertation,). Available at: http://search.proquest.com/docview/304453288/previewPDF/18E9E0CB4DCD45CEPQ/1?accountid=15292

Downer, J., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Father involvement and children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage & Family Review, 43*(1-2),67-108.

Durand, T. M. (2011). Latino Parenal Involvement in Kindergarten: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 33*(4), 469-489. doi:10.1177/0739986311423077

Epstein, J. (1995). *School, family and community partnerships: Caring for the children we share.* Pi Delta Kappan, May, 701-712.

Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and imrpoving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-61.

Fantuzzo, J., Tighe, E., McWayne, C., Davis, G., & Childs, S. (2003). Peer-Reviewed Papers: Parent Involvement in Early Childhood Education and Children's Peer-Play Competencies: An Examination of Multivariate Relationships. *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field, 6*(1), 3-21.

Garreta Bochaca, Jordi. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. *8* (1), 3.

Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*. doi:10.1007/s11218-007-9029-8

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 532.

Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. *Editorial Mcgraw-Hill*.

Hooper, Sally. (2013). *Small space for meaningful participation in democratic life? A community's perspectives or their involvement in an early childhood education and care program*. (Doctoral Dissertation, University of Toronto). Available at: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/43594/1/Hooper_Sally_A_201311_PhD_thesis.pdf

Jeffries, Kendall. (2012). *Increasing Parental Involvement in Early Childhood Education*. (Master Thesis, University of South Florida). Available at: http://scholarcommons.usf.edu/etd/4340/

Lau, Eva, Li Hui & Rao Nirmala. (2012). Exploring parental involvement in early years education in China: development and validation of the Chinese Early Parental Involvement Scale (CEPIS). *International Journal of Early Years Education. 20*(4), 405-421.

Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Cambridge, Harvard Institute for International Development.

Ministerio de Educación (2013). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Recuperado: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf

Mukuna, T. E., & Indoshi, F. C. (2012). Parental Involvement and Perceptions of their role in Early Childhood Development Education Pedagogy in Kenya. *International Journal of Current Research, 4*(2),265-274.

Navarro Saldaña, G., Pérez Villalobos, C., González Cid, A., Mora Mardones, O., & Jiménez Espinoza, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Interamerican Journal of Psychology*, *40*(2), 202-212.

OREALC/UNESCO. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*

Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Pinto, Paulina. (2004). Guía para la creación de un centro de educación preescolar: Orientaciones legales, pedagógicas y estructurales. Juntos vamos construyendo el futuro. Ecuador. Recuperado: http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2963/1/UPS-QT01649.pdf.pdf

Ponce Jarrín, Juan. (2010). *Políticas educativas y desempeño: Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO.

Tapia García, G. (2003). Para promover la participación de los padres de familia en la educación: de la colaboración a la asociación. *Escuelas de Calidad.Version Preliminar*, 1–151.

UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile.

Valdés Cuervo, Á. A., Pavón, M. M., & Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE*, *11*, *1*, 1–17.

Yang, Shu-Lien. (2006). *Parents and teachers perceptions of roles, effectiveness, and barriers of parent involvement in early childhood education in Taipei of Taiwan (China)*. (Doctoral Dissertation, Spalding University). Available at: http://search.proquest.com/docview/304918340/

Título: "PIRÁMIDE CONCEPTUAL CONTRA MAPA CONCEPTUAL: DESDE LO ALTO SE PIENSA MÁS LEJOS"

"Todo en el universo se halla en relación de sistema"
F.Engels

Autores: ***Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera***
Profesor Titular Principal de la Universidad de Guayaquil. Ecuador.
E-Mail: rbsarguera@gmail.com
Dra. Marisela Rodríguez Rebustillo
Profesora Titular. Texas. EE.UU.

Resumen

El presente artículo científico concierne a las posiciones teóricas sobre la estructuración organizacional de aquello que es susceptible de ser aprendido, a saber, conocimientos e instrumentaciones. La tesis basal que en él se defiende apunta al carácter sistémico y, por ende, imprescindiblemente jerárquico, que ha de permear la elaboración de las estructuras psíquicas cognitivas e instrumentales de la persona, producto directo de la clasificación como instrumentación intelectual consciente, configurando las denominadas pirámides conceptuales e instrumentales.

La tesis aludida se haya contrapuesta inexorablemente a la concepción actual de los mapas conceptuales y de otros recursos metodológicos considerados válidos para la organización del conocimiento.

Palabras claves: enfoque sistémico, mapa conceptual, organización del conocimiento, pirámide conceptual, pirámide instrumental

Title: "PYRAMID AGAINST CONCEPTUAL MAP: FROM THE TOP YOU THINK FURTHER"

Abstract

This scientific article concerns the theoretical positions on the organizational structure of what is likely to be learned, namely, knowledge and instrumentations. The basal thesis that he defends points to systemic in nature and therefore hierarchical indispensably, which must permeate the development of cognitive and instrumental psychic structures of the individual, direct product of the classification as a conscious intellectual instrumentation, forming the so-called conceptual and instrumental pyramids.

The aforementioned thesis has been inexorably opposed to the current conception of concept maps and other methodological resources considered valid for the organization of knowledge.

Keywords: conceptual map, conceptual pyramid, instrumental pyramid, organization of knowledge, systemic approach

Introducción

La estructuración --organización, jerarquización, sistematización-- del conocimiento debe su relevancia no solo por su implicación con la modificación de las estructuras cognitivas e instrumentales de la persona que aprende, sino también por ser una de las ideas que con mayor fervor se han abrazado hoy día en dirección a su significado, validez y aplicabilidad. Baste decir que ya en las postrimerías del siglo XIX se enarbolaba y defendía con ahínco la organización del conocimiento como sinónimo de aprendizaje.

De ahí que uno de los problemas basales en los que la psicología científica continúa centrando su atención lo constituya la organización del conocimiento, hecho que hoy, en mayor cuantía, ha promovido las investigaciones de sesgo cognitivo. Ello está dado en la necesidad irrefutable de organizar el enorme material fáctico que se hace ostensible en la ciencia.

Así, el objeto de estudio explícito de este artículo concierne al concepto de pirámide --conceptual e instrumental-- en detrimento del archiconocido concepto de *mapa conceptual*. A diferencia del concepto de mapa conceptual, cuya concepción constriñe el hecho de la estructuración, por un lado, al conocimiento y, por otro, a la representación de relaciones significativas de aquellos en forma de proposiciones configuradas por unidades semánticas, pensamos que el concepto de pirámide deviene nuclear en la representación figurativa de las estructuras u organización al que necesariamente el conocimiento o las instrumentaciones intelectuales o motoras deben responder.

La concepción general que defendemos puede traducirse en la idea con arreglo a la cual la construcción de los sistemas de conocimientos científicos debe obedecer, por antonomasia, a estructuras piramidales en las que la jerarquía se constituye en el rasgo más conspicuo de su elaboración. Todo en el universo se halla en relación de sistema, proclamaba F.Engels, idea que se advierte al relacionar los conocimientos de un campo del saber dado o tras la estructura instrumental en la que definitivamente ha de apoyarse aquel cuerpo de conocimientos para que se produzca.

La posibilidad de relacionar determinados conceptos sobre la base de un criterio estricto de clasificación y la consiguiente exclusión de otros, no sólo permite la construcción de conocimientos --dada en la elaboración del propio criterio de relación (clasificación)--, sino también el aprendizaje de nuevas relaciones de distintos grados de generalidad (jerarquía) entre los conceptos que para un campo del saber científico se proponen.

Desarrollo

No es un secreto que aún hoy día los hechos que conciernen a la organización del conocimiento continúen ocupando no sólo la palestra de todo evento científico que tenga lugar en el área de la psicología, la pedagogía o de cualquier expresión de las ciencias de la educación, sino también de cualquier otro campo del saber científico, preocupado por demostrar la lógica más estricta en conformidad con la validez de los datos que se obtienen y de las hipótesis que se formulen en el curso de la investigación.

La organización o estructuración del conocimiento exige por antonomasia la aplicación del denominado enfoque sistémico-estructural, por el cual se entiende el ordenamiento jerárquico de los conceptos teóricos dentro del sistema de generalidad pertinente. A

nuestro juicio, esta sola idea ha desencadenado, sobre todo en las ciencias psicológicas, múltiples conceptos que con toda buena intención arrastran tras de sí la necesidad del ordenamiento cognitivo en la estructura epistemológica de la persona. Dentro de ellos son fácilmente contrastables conceptos que de alguna u otra forma están imbricados con hechos de esta naturaleza, a saber: *mapa (conceptual, previo, vial conceptual, de goma, redes (conceptuales, semánticas), retícula proposicional, organizadores previos, concepto (nuclear, genérico, ejemplar, focal, clave, inclusivo), palabras de enlace, conexiones cruzadas, reticulado jerárquico, esquema jerárquico, puente cognitivo, mediador cognitivo, signo cognitivo, pistas (tipográficas, discursivas), negocios de significados, relaciones (asociativas, de receptor, de ajuste, de conceptos, de proposiciones), nodos* (*supraordinados, nominales, conceptuales, proposicionales, específicos, terminales, genérico, ejemplar, de propiedades, adyacentes),* etc., los cuales, lamentablemente, subyacen en el diseño de estrategias de enseñanza para promover aprendizajes significativos, concepto este último que no por manido deja de ser aliado indiscutible de las tendencias organizacionales de la información y el conocimiento y que no satisfacen la condición *sine qua non* que, a nuestro modo de ver, tiene que estar presente en la elaboración de una estructura cognitiva.

Permítanos, por la importancia extrema que a ello concedemos, valorar la concepción general que sobre los mapas conceptuales se han elaborado sobre la base del análisis de un mapa presentado por M.Belmonte (1997) en su obra "*Mapas conceptuales y uves heurísticas de Gowin*", y que sería empleado para preparar una lección en *Proyecto curricular de centro* (*ver más abajo* ***Mapa 1*****).**

Como bien puede observarse en este "mapa", no existe un indicador único que como pivote permita estructurar lógicamente la información que en él se sintetiza. Tal y como se presenta aquí la estructura de los "conceptos", es poco probable advertir un criterio general que logre subsumir cualquier expresión o concepto que en el esquema como mapa se disponga. En efecto, justo el hecho de no contar con ese indicador estricto -- criterio de relación-- hace imprescindible que entre los "conceptos" medien las denominadas *palabras de enlace* adjudicando cierta comprensión a lo que allí se representa. Si el lector somete a análisis cada una de las partes constituyentes del mapa expuesto, podrá percatarse de que hay muchos vocablos que, al ser tomados como pivote para establecer cualquier relación dentro del mapa dado, no tienen vínculo ninguno con la palabra concebida como "concepto nuclear" –*análisis de un texto*. Tal es el caso, por sólo citar algunos ejemplos, de los términos *enunciativas, exhortativas, desiderativas,* etc., las cuales no pueden referirse al supuesto concepto de mayor jerarquía *análisis del texto*, sino a la clasificación de las frases atendiendo a su significado.

A nuestro modo de ver, tal cual se ha organizado la información, este mapa puede dar lugar a serias imprecisiones en el análisis lingüístico de un texto. Decimos esto porque una idea lo mismo puede expresarse en forma de frase que en forma de párrafo o en cualquier otra forma de expresión lingüística. De considerar legítima esta idea, entonces no es posible hacer concomitantes a los conceptos de frases, ideas, párrafos y relaciones de ideas, pues estos términos no son mutuamente excluyentes como para fijarlos en un mismo *estrato*. Es imposible negar que el párrafo esté formado por ideas, o por frases, o por relaciones de ideas, razón suficiente para no situarlas al mismo nivel de generalidad. Tampoco debe pasar inadvertido el hecho de que el análisis de un texto no implica la identificación, pero sí la identificación de un párrafo, de una frase o de una idea, implica el análisis de un texto. Usted para hallar la idea más relevante de un

párrafo o de un texto en general, tiene que identificarla y eso tiene lugar sólo después de analizar cada una de las partes que conforman ese texto. Dicho de otro modo, usted analiza para identificar y no al revés. De ahí que *el análisis de un texto*, al menos por las partes constituyentes de la estructura concebida para este mapa, no puede ocupar el estrato de mayor jerarquía.

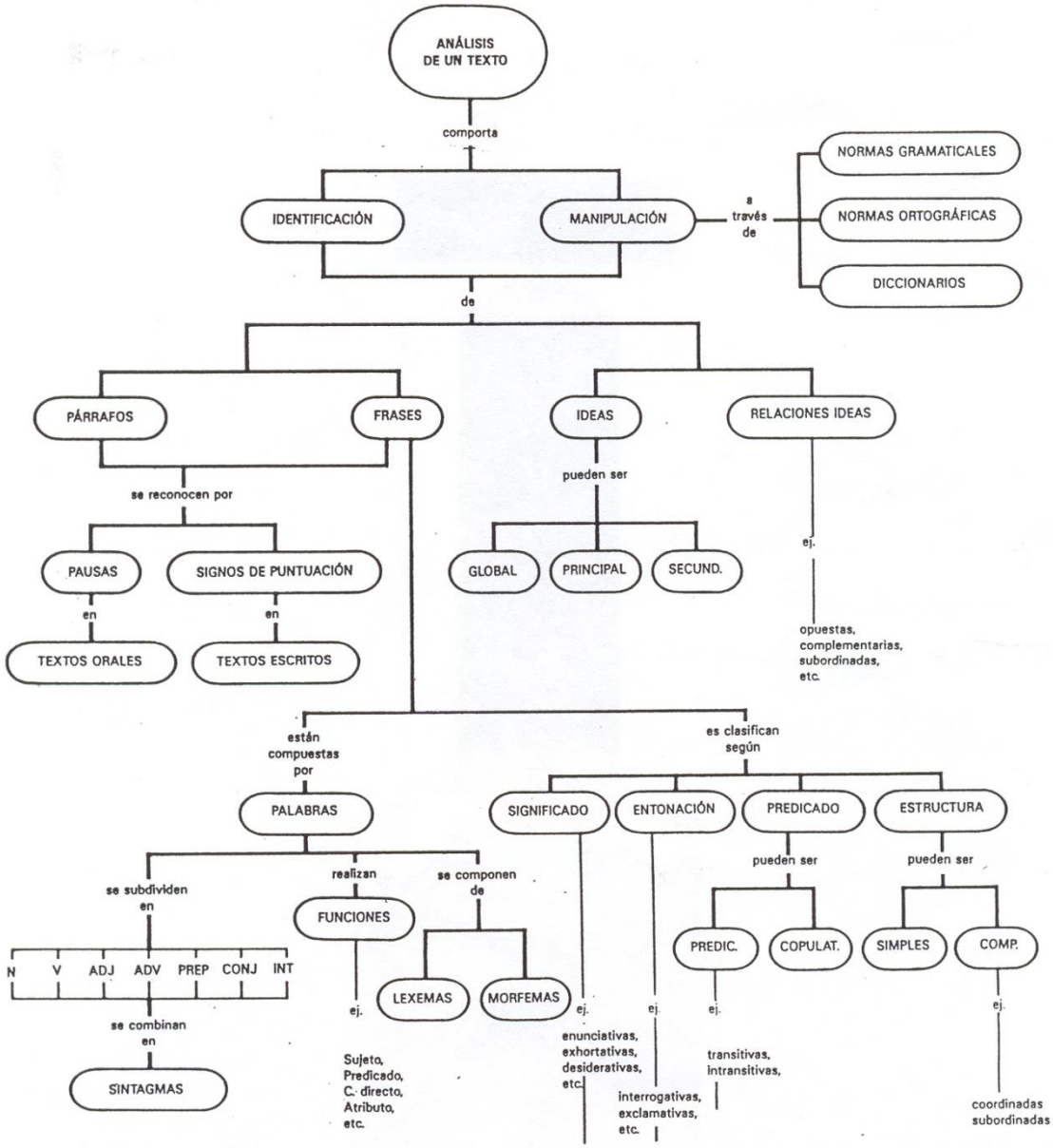
No es ocioso destacar que el encadenamiento secuencial estricto de cada una de las palabras, sean de enlace o no, conforman una oración en la que se destaca un sentido completo. Digamos, al leer este mapa perfectamente podemos construir, sin dificultad alguna, una oración con sentido completo. Tómese a guisa de ejemplo, la oración*: el análisis de un texto comporta identificación de párrafos que se reconocen por los signos de puntuación en textos escritos.* De ser aceptada esa idea, entonces no se hace difícil identificar tales estructuras en un párrafo cualquiera dentro de un texto que sea redactado para señalar lo anteriormente expresado. Apuntemos con cuidado que la disposición de lo dicho dentro de un mapa puede configurar cualquier forma, por absurda que esta sea. De manera que no sería desatinado pensar que en el mapa lo único que se hace es representar en forma de esquema arbitrario las ideas que aparecen en un texto dado. Nos referimos a la arbitrariedad del esquema en tanto usted puede representar las diferentes ideas que en él aparecen en cualquier sentido y bajo cualquier organización. Baste sólo colocar, tal cual aparece en el texto, el contenido de la estructura gramatical para reflejarlo en el esquema.

Preguntémonos: ¿el esquema expuesto como mapa podría variar su forma? Por supuesto que sí. Querámoslo o no, allí no existe ni el menor atisbo de organización jerárquica, a partir de la cual se modela el significado de las ideas contenidas en un artículo u otra forma de texto.

De ahí que no compartamos la idea de muchos autores de que el mapa conceptual sirva para remodelar de manera resumida los principales puntos de un texto. ¡No! Y no debe ser porque ello contradice la propia concepción jerárquica de estructuración de los "conceptos" empleada como precepto metodológico por estos autores. Por otra parte, si el mapa conceptual puede ser utilizado para recordar fácilmente las ideas esenciales y repasar la información que se expone en un artículo, tal cual expresan estos autores, no estaríamos hablando más que de un recurso mnemotécnico y el uso de este último se justifica al aprender *cadenas verbales,* cuyo distingo fundamental se expresa en la ausencia de significado –y de sentido personal-- para quien la esgrime. Justo esta conclusión sostiene la idea de la transformación lingüística del estudiante en la que los mapas conceptuales decididamente intervienen.

Conforme a la "concepción mapal", salta a la vista el carácter lamentablemente rígido de la estructura reproducida, pues el mapa conceptual esquematizado sólo puede leerse en una sola dirección: de arriba a abajo. De ser leído en dirección contraria, pierde todo sentido. Trate de unir de abajo a arriba los mismos términos que con anterioridad fueron utilizados para redactar la oración. Trate de unirlos de abajo arriba para formar una oración, auxiliándose de las palabras de enlace: *comporta, de, se reconocen por, en,* y de inmediato se hará contrastable que no es posible, pues resulta infructífera la reestructuración del campo perceptual, o lo que es peor, la comprensión de lo que el texto apunta. Aludimos al campo perceptual porque justamente de eso se trata; el aprendizaje de cadenas verbales, a juicio nuestro, es un tipo de aprendizaje motor, necesariamente ligado al aprendizaje cognitivo perceptual.

Mapa 1



"Proyecto curricular de centro". Barcelona. Secretariado de la escuela cristiana

Fuente: Barcelona: Editor: Secretariado de la Escuela Cristiana. 1991.

A nuestro modo de ver, la concepción que focalizamos no traduce novedad. El hecho de hablar hoy de *organizadores previos* sólo alude, bajo un nuevo término, al concepto de *conexiones previas* introducido por el conductismo. A ello queda indisolublemente ligado también el archiconocido aprendizaje significativo. ¿De qué manera aprender nuevos conocimientos, si no contamos con otros previamente aprendidos? ¿Cómo aprender a operar con cálculos aritméticos, si no se ha aprendido aún el concepto de número? ¿No es una verdad de Perogrullo que para aprender a calcular, antes se necesita haber aprendido las operaciones aritméticas elementales de suma, resta, división y multiplicación?

Por otro lado, no pasan inadvertidos determinados términos que por su función dentro del mapa conceptual "duplican" conceptos inherentes a dicha concepción. Por ejemplo, nos referimos a los conceptos de *puente cognitivo* y *organizador previo*. ¿Para qué usarlos, si no es para relacionar, vincular, integrar u organizar las ideas, conceptos o información que se tiene y se crea dentro de una estructura dada?

Llegados a este punto, cabe una pregunta de rigor: ¿es posible hacer un mapa conceptual de un conocimiento que usted aún no posee? Nos parece que la respuesta podría ser bivalente: sí y no. Si el criterio de relación que se esgrime es el conocimiento previo, entonces es posible hacer un mapa conceptual estableciendo las relaciones pertinentes entre ellos. Pero, ¿cuál es esa relación pertinente? La que se construye sobre la base del criterio de clasificación adoptado y ello condicionará necesariamente una estructura cognitiva específicamente diferenciada que traduce el nuevo conocimiento. Es decir, si no hay conceptos aprendidos anteriormente, no habrá conceptos que relacionar, pero la relación establecida, dictada por el criterio relacional, constituye el nuevo conocimiento que se ha construido.

Es probablemente contradictorio entender como organizador previo "...el conjunto de conceptos y proposiciones que permiten relacionar la información que ya posee el alumno con la información que tiene que aprender, proporcionando una visión introductoria del contexto donde se inserta el contenido por aprender..." (Díaz y Hernández, 2002, p.217) si la lógica de razonamiento sólo conduce, bajo esta óptica, a la conclusión de que el organizador previo y el mapa conceptual es una y la misma cosa. ¿Es posible diferenciar con claridad meridiana aquel conjunto de conceptos que funcionen como organizadores previos de un mapa conceptual en un caso y como mapa conceptual en sí mismo en otro?, ¿mapa conceptual y organizador previo son conceptos idénticos?

A nuestro juicio, la organización jerárquica de una estructura cognitiva se configura sobre la base de conceptos previamente aprendidos. Creemos que esa idea no resulte cuestionable. Ahora bien, lo distintivo está en que dicha organización sólo podrá tener lugar a tenor de un criterio de clasificación dado y justo el hecho de producir ese criterio es la prueba mayor de que se ha construido un nuevo conocimiento. Dicho en otras palabras, sólo podrán estructurarse conceptos ya de antemano conocidos, pero la estructuración en sí misma de los conceptos es un nuevo conocimiento debido a que responde a un criterio de relación específico, a saber, al criterio de clasificación elaborado.

En este mismo orden, no resulta lógico admitir –como lo hacen los autores señalados-- que el mapa conceptual "...permite al alumno aprender conceptos, relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento: visual y lingüístico (semántico)" (Díaz y

Hernández, 2002, p.96). Por una parte, el procesamiento a ejecutar para relacionar dos conceptos no podrá ser jamás visual porque el concepto no está relacionado con el conocimiento perceptual, sino con el conocimiento racional teórico y, por otra, de ser lingüístico --semántico-- el procedimiento de relación, entonces no cabe dudas de que el mapa conceptual es el medio por excelencia para formar cadenas verbales y no para construir conocimientos.

La posibilidad de estructurar conocimientos que previamente se poseen es un hecho que atestigua --en términos de E. Thorndike, conocido investigador norteamericano de la escuela conductista-- la disponibilidad de conexiones cognitivas que la persona tiene. Sin embargo, las relaciones a establecer entre los conceptos no tienen lugar a tenor de un mapa conceptual, sino de las ejecuciones que a modo de instrumentaciones intelectuales domine la persona que conocimientos construye. Si el estudiante no ejecuta instrumentaciones intelectuales como la comparación, la clasificación o la valoración con el nivel de dominio requerido, no espere de él la producción de nuevos conocimientos, por mucho que "conozca" de *mapas, redes conceptuales, palabras de enlace, conexiones cruzadas, "conceptos*", etcétera.

Esto trae a colación dos cuestiones importantes. Por un lado, si no se halla el criterio de clasificación pertinente a las relaciones que se establecerán, no se obtendrá el conocimiento teórico que se espera y, por otro, de ser hallado, todas las estructuras conformadas bajo dicho criterio necesariamente serán las mismas, independientemente de las personas que las hayan creado.

Si bien los autores principales de la concepción mapal –D.Ausubel, J.D.Novak, H.Hanesian, D.B.Gowin, F.Díaz Barriga Arceo, M.A. Moreira, A.Ontoria Peña y J.A.García Madruga-- no descartan el esbozo de una estructura arborizada de la información que el mapa conceptual ha de contener, es total y lógicamente inconsistente que en una estructura de este tipo medie cualquier frase o concepto que funcione como un regulador semántico en la sintaxis gramatical de una determinada oración. De ahí la idea --en los autores señalados-- de la necesidad de utilizar mediadores cognitivos y de explicar el mapa construido. A juicio nuestro, la explicación es al funcionamiento del objeto, como la descripción es a su estructura. De ello se logra inferir que la organización estructural de un sistema de conocimientos o de instrumentaciones es el resultado de la explicación conferida al funcionamiento general del objeto, en el que las relaciones de causa a efecto y de efecto a causa, solapadas entre sus partes constituyentes, imponen mentalmente la aparición de una estructura dada en la que dichas partes se disponen bajo un criterio muy estricto: el de clasificación.

Por supuesto, no sólo no es necesario tomar como pivote para la construcción de un mapa conceptual los denominados organizadores previos o mediadores semánticos que establezcan un determinado enlace entre los conceptos a organizar en él, sino que se constituye inexorablemente en fuente de concesiones a la ambigüedad y a la anfibología, y en consecuencia, a barreras que entorpecen la construcción de lo que se pretende aprender.

De ahí la razón primera por la que nos veamos abocados a usar el término pirámide conceptual en lugar de mapa conceptual.

¿Por qué llamarle pirámide a lo que actualmente conocemos como mapa? ¿Por qué defender la idea de la gráfica piramidal en lugar de la representación mapal cognitiva ya conocida e "indiscutiblemente validada"?

En lo que concierne a la organización en sí misma, no negamos que las concepciones que sobre este objeto de investigación hasta hoy se han elaborado es un escalón ordinal en la ascensión del conocimiento, pero el problema queda aún no resuelto en lo que a su estructura organizacional se refiere. Decimos esto porque aun cuando la representación que se trata de destacar es la arborizada, ello no simula un ápice la jerarquía que tiene que caracterizar una representación estructural de conocimientos. Tales brechas se advierten definitivamente en las proposiciones de múltiples autores, cuyas investigaciones focalizan con elevado predominio el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, la organización del conocimiento.

La organización del conocimiento también se constituye en una brecha significativa en el contenido de aquello que se necesita organizar, pues de las consultas bibliográficas que puedan realizarse podrá inferirse el carácter reduccionista de los modelos organizacionales al sólo contemplar en ellos lo cognitivo. Es oportuno esbozar, idea que desarrollaremos posteriormente, que no sólo aprendemos conocimientos, sino también instrumentaciones en términos de acciones, operaciones, habilidades y hábitos, entre los cuales se logra avizorar el concepto de *"aprender a aprender*" como testigo fehaciente del marcado significado que hoy se les adjudica.

> …Los mapas conceptuales --escribe Belmonte (1997)-- han de ser jerárquicos, colocando en la parte superior un único concepto --el más inclusivo--, y a partir de éste se van estableciendo relaciones, proposiciones por estratos descendentes de mayor a menor poder globalizador. (p.17)

Como bien puede ser advertido, el discurso pronunciado a favor de la estructuración jerárquica de los conceptos en el mapa es irrefutablemente correcto. Sin embargo, los hechos no denotan tales pensamientos.

Cuando de mapa conceptual se habla, los teóricos contemporáneos del aprendizaje conciben aquellos como "...recursos gráficos que permiten visualizar las relaciones entre conceptos y explicaciones (proposiciones) sobre una temática o campo del conocimiento declarativo particular" (Belmonte, 1997, p.216). Inspirados en las ideas de D.Ausubel sobre el "almacenamiento" de la información en la "base" de conocimientos, los tratadistas consideran poder utilizarlos como estrategias de enseñanza, como estrategias de aprendizaje, como recursos para la evaluación de conocimientos declarativos, como instrumentos para el análisis de cuerpos de conocimientos disciplinares y para la estructuración y organización del currículo.

Sin embargo, los mapas conceptuales tal y como hasta ahora han sido empleados, a nuestro juicio sólo se constituyen en recursos mnemotécnicos para el aprendizaje instrumental motor por encadenamiento verbal --aprendizaje de cadenas verbales. ¿Cuáles son los argumentos que esgrimimos en defensa de nuestra conclusión?

La primera idea a contrarrestar en el examen de la concepción general que subyace en la elaboración de los mapas conceptuales justamente está en la necesidad de memorizar lo que como huella mnémica tenemos. Y eso sucede porque el diseño de un mapa no se erige sobre la base de un criterio de organización único, a no ser el carácter

indiscutiblemente apriorístico que padecen. ¿Qué entender como *palabras de enlace*, sino cualquier vocablo, palabra, preposición o frase que pueda de alguna forma mediar entre los supuestos conceptos que tienden a ser organizados? Tomemos a guisa de ejemplo, las palabras *comporta, de, a través de, se reconocen por, en, ejemplo, se clasifican según*, las cuales median entre los supuestos conceptos que aparentemente se organizan configurando el *mapa inconsciente* (ver más abajo). Baste preguntar: ¿por qué tales palabras de enlace y no otras? La respuesta sólo podría ser: porque son justamente esas las que se hayan formado parte del texto; sin ellas, el texto sería incomprensible, lo mismo que en el mapa. El mapa, por expresarnos de alguna manera, es el texto mismo aludido, sólo que sus conceptos están unidos a través de líneas, elipses, óvalos y otros recursos gráficos, los cuales, a nuestro modo de ver, lejos de favorecer el aprendizaje de conocimiento alguno, realmente entorpecen la comprensión de las ideas que en el texto se exponen. Luego de dibujado un mapa conceptual, trate de preguntar al estudiante por la idea esencial que en él se registra y se percatará de lo difícil que le resulta responderla, sin contar con la confusión que crean determinadas relaciones que se establecen debido a la percepción de la convergencia o divergencia de las líneas que unen las palabras, los conceptos o las frases. Por ejemplo, en el *mapa 1* resulta un punto de extrema ambigüedad la correlación de los términos *identificación* y *manipulación*, pues tal y como están representados, bien puede inferirse que lo uno y lo otro es lo mismo. En efecto, a partir de dicha representación puede leerse en el mapa que el *análisis de un texto comporta la identificación –o manipulación-- de párrafos, frases, ideas y relaciones de ideas*, lo cual todo resulta evidentemente contradictorio. En primer lugar, si la identificación y la manipulación son lo mismo –idea que no es instrumentalmente probable ni plausible—, entonces una de las dos tiene que sobrar en el mapa, pues de todas formas ambas confluyen en las cuatro palabras que siguen, como mencionamos. Por otra parte, ¿no sería lógico pensar que a través de las normas gramaticales y las ortográficas se pueden identificar párrafos, frases, ideas o relaciones de ideas? ¿Qué son los párrafos?, sino la organización de las ideas a través de normas gramaticales y ortográficas consecuentes. Toda la inconsistencia metodológica que en los mapas conceptuales se hace explícita está dada, a nuestro modo de ver, por la falta de rigurosidad en lo único que un gráfico de este tipo puede representar: la clasificación.

Si preguntásemos por ejemplo: ¿cuál es la contribución de las representaciones gráficas mapales a la optimización del proceso de aprendizaje?, es poco probable que se halle un argumento suficiente para demostrar su funcionalidad en la gestión del estudiante. Y como alegato no debe ser considerado el hecho de que sirven de medios de aprendizaje porque propician la reproducción de cuanta información se haya dado en clases, pues otros recursos mnemotécnicos menos complicados pueden usarse para el aprendizaje de cadenas verbales, *v.g.*, rutas críticas, diagramas de predicabilidad, diagramas de flujo, organigramas, etcétera.

Dentro de un sistema, y eso es lo que la representación piramidal propicia, todas las partes que lo constituyen se encuentran ocupando "su lugar"; de ubicarse algún elemento en una posición distinta a la que debe tributar, ya el sistema dado deja de ser él para devenir otra cosa que poca o ninguna relación tiene con él. De ahí el énfasis de que un sistema de conocimientos dado es irrepetible, único, por la disposición de sus partes constitutivas en virtud de un criterio de clasificación estricto.

¿Cuál es el significado contenido en el concepto de *mapa*? Querámoslo o no, el concepto de mapa en sí mismo presupone la localización multidireccional de lo que en él se representa. ¡Una pirámide, no! La forma que todo mapa hace explícita es irregular,

no sólo por su contorno, sino también por su extensión. De manera que su multilateralidad y el carácter irregular del espacio que representa constituyen características mortales que demeritan su valor metodológico en la sistematización y, por ende, en la construcción del conocimiento científico. Los órdenes de esencia, configurativos del conocimiento teórico, tienen su lugar ya desde siempre previsto dentro del sistema de relaciones de generalidad pertinente. Y ello se debe a la clasificación que, como bien sabemos, es una instrumentación intelectual dirigida a la obtención del nuevo conocimiento (véase "*Diagnóstico psicológico para la educación*"; Rodríguez Rebustillo M. y R.Bermúdez Sarguera, 2007). La comparación de los conceptos que serán dispuestos sistémicamente es, por antonomasia, la instrumentación previa a la clasificación, por lo que tanto el aprendizaje de instrumentaciones intelectuales como su ejecución sí están directamente imbricadas en la construcción cognitiva, la cual no puede escapar de la sistematización y, en última instancia, de la estructura piramidal de una representación que por su forma recuerda este tipo de figura geométrica.

¿Por qué elegir, entre otras, la imagen piramidal para elaborar un gráfico estructural cognitivo o instrumental, obviando además la representación mapal?

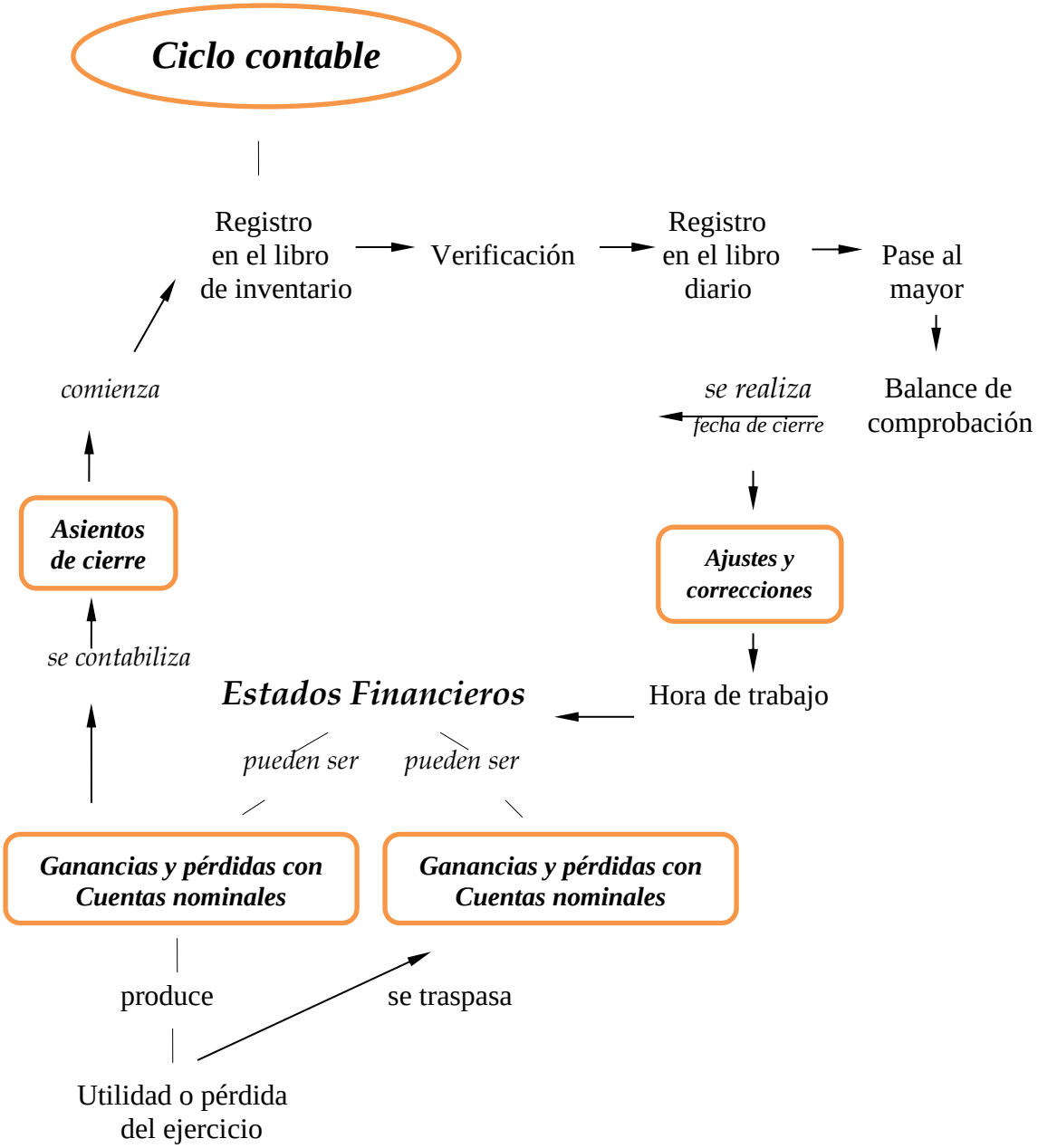
Toda pirámide define con precisión la jerarquía de lo que en ella se halla estructurado. Así, se hacen nítidamente identificables los elementos basales en una organización sistémica --la *base* de la pirámide--, los niveles virtuales que la conforman --su *cuerpo*-- y su punto más cimero --el *vértice o punta* de la pirámide. En dependencia de la ubicación del concepto --o de la instrumentación-- dentro de una estructura piramidal dada, podemos valorar de inmediato el significado a él inherente en el sistema cognitivo --o instrumental-- que se analiza.

Permítasenos representar, primero en forma de *mapa conceptual*, conocimientos contenidos en la asignatura de Contabilidad, perteneciente al currículo universitario de Contabilidad y Finanzas y luego presentar la estructura sistémica de aquellos conceptos que, formando parte de esos mismos conocimientos, son susceptibles de organizarse en forma de *pirámide (Mapa conceptual 2. Pirámide conceptual 1).* (C*ortesía de la Lic. C. Hernández Ortiz. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Agraria de La Habana, Cuba, 2002*).

En efecto, los conceptos de mapa y de pirámide son distintos.

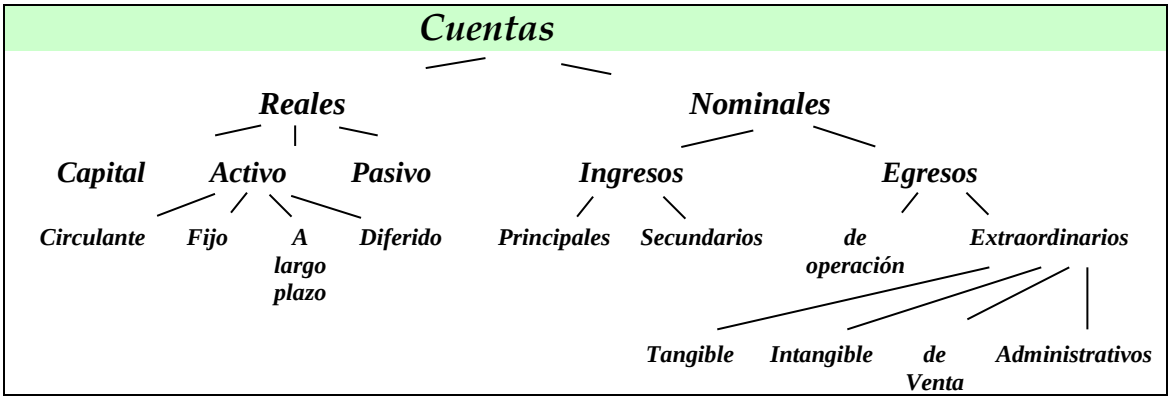
A diferencia del mapa, la pirámide impone el acotamiento de sus lados de forma tal que los niveles supraordinados se estrechen a medida que se asciende o, por el contrario, se extiendan los subordinados a medida que se desciende. No queda otra alternativa para la descripción de su forma. A nuestro modo de ver, es justamente la pirámide quien dicta la forma en la que han de ser dispuestos los conceptos --o instrumentaciones--, si de reducirlos a un sistema se trata. "Por su propia fuerza", cada concepto se sitúa en "su lugar" correspondiente, guiado por "la luz" que el criterio de clasificación desprende.

Mapa conceptual 2



Fuente: Maestría en Educación Superior Agraria. *Lic. C. Hernández Ortiz. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Agraria de La Habana, Cuba, 2002*.

Pirámide conceptual 1



Por si fuera poco, a diferencia del mapa, la pirámide no da margen alguno a que la representación estructural sistémica de conocimientos o instrumentaciones permita que su vértice se duplique, invirtiéndose, brecha que sí queda abismalmente abierta cuando de mapa se trata. Es decir, no es posible que el desglose más "florido" de un concepto, identificado con la base de la pirámide, vuelva a reducirse a otros conocimientos que no sean los que ya se hallan en la cima de la estructura, justo como concepto nuclear, si es que así convenimos llamarle. En otras palabras, mientras más descendamos por la estructura piramidal, más abierto será el ángulo que representa, mayor será la longitud de su base y, por consiguiente, mayor el número de conceptos que se hayan subsumidos al concepto nuclear. La base, florida, pintoresca, variable y prolífera, es contraproducente con su vértice, cuya invariabilidad e irrepetibilidad se yergue desafiando la "promiscuidad" de aquella. De asumir como nuclear cualquier otro concepto que no sea el que ahora dicta y rige la naturaleza de todo el sistema representado, otro ha de ser el criterio de clasificación en el que se apoye el nuevo sistema y, por ende, la nueva pirámide.

No es difícil advertir que el mapa, como concepto geográfico, deja entrever una superficie que se extiende a escala dentro de un plano, con la advertencia de cuatro puntos cardinales que solapan la multidireccionalidad, en tanto la pirámide pugna por salirse de ese plano, erigiéndose sin riesgos hacia una cima única y elevada, sobre una base que le aporta estabilidad y firmeza. En el mapa, mucho de lo representado pertenece a órdenes distintos o a naturalezas diferentes. Es poco probable que islas y continentes, si de ello se trata, no descansen al lado de mares y océanos adyacentes; ¿de qué otra forma podría ser? Sin embargo, para la representación piramidal no hay opción; todo lo que a ella compete, todo lo que en ella se halla, responde a la naturaleza única del criterio de clasificación adoptado, el cual, dicho sea de paso, es también un conocimiento construido.

Formulemos la pregunta de rigor una vez más: ¿por qué adjudicar *forma piramidal* y no otra, a las estructuras cognitivas e instrumentales que proponemos?

Independientemente de las múltiples acepciones concedidas al vocablo pirámide, dentro de las que como "bautismo" conceptual de tales edificaciones pueden identificarse los significados de *trigo*, derivado de *piros* en griego, *fuego*, derivado de *pir*, a causa de una hipotética semejanza de la construcción con una llama y de *tumba*, adjudicando origen

hebreo a la palabra, no resulta desacertado pensar --como lo hace Doreste (1999)-- que existe una relación muy estrecha entre las sílabas de este vocablo. Esta relación se advierte, primero, en los cálculos que el filósofo griego Pitágoras realizara con respecto a la circunferencia y su diámetro --*Pi*, repetidos en la Gran Pirámide; segundo, en la divinidad solar egipcia --*Ra* y, tercero, en la forma del conjunto --*mide*, respectivamente. Ahora bien, lo que atrae nuestra atención no está en las propias acepciones en las que el vocablo se ha visto envuelto, sino, como señalábamos, en la *forma* que invariablemente preconiza. ¿Qué de misterioso hay en ella?

Por muy incrédulo que seamos, es poco probable abjurar de las cualidades atribuidas a la forma piramidal, no sólo traducida en potenciación energética, empleada y validada en la curación de ciertas enfermedades somáticas y psíquicas, sino también en capacidad para facilitar todo tipo de transmisión. Aun cuando en 1976, los fracasos en los que culminaron los experimentos del Círculo Parapsicológico de Marsella hicieron declarar a su presidente, René Vincent, que la pirámide había muerto, no se desconfía plenamente de los hipotéticos poderes y propiedades que a esa forma se le concede. Teniendo conocimiento sobre las alteraciones del campo geomagnético, los antiguos egipcios construían sus pirámides cerca del mar, ríos o canales subterráneos para encauzar la liberación de grandes cantidades de energía. Dentro de ellos imperaba el legendario Imhotep, primero en construir una pirámide egipcia con el fin de preservar, por tiempo indefinido, la materia orgánica.

A. Belizal, radiestesista francés escribió desde los años 20 numerosos artículos sobre el poder de las pirámides. F.Bovis, quien en los años 30 había visitado la Gran pirámide, de vuelta a Francia, realizó múltiples experimentos que confirmaron la preservación de tejidos del cerebro y del hígado. K. Drbal, en 1959, hablaba de la energía piramidal como ondas electromagnéticas. Pat Flanagan, considerado niño prodigio por su ingreso al Instituto de Tecnología de Massachusetts a la edad de once años, en 1974, demostraba que la meditación bajo una pirámide duplicaba o triplicaba la amplitud de las ondas alfa normales del cerebro, indicando formas de autorregulación más conscientes. Todo ello probaba que el desarrollo de la vida estaba indisolublemente ligado a las radiaciones magnéticas y que, en general, el cuerpo humano es un verdadero universo de interacciones electromagnéticas que inciden en la fisiología de los organismos, en conjunción con las entidades biológicas a ella asociadas.

Al igual que la construcción de la Gran Pirámide sobre la rocosa meseta de Gizeh, las construcciones de estructuras piramidales cognitivas --o instrumentales-- desafían al tiempo por su durabilidad y omnipresencia. ¿Qué entender por invariantes del conocimiento o de instrumentaciones, sino estructuras cognitivas o instrumentales que, independientemente de los cambios o modificaciones que inevitablemente sufre el conocimiento, mantienen, al igual que el núcleo celular, una estructura altamente organizada y de incuestionable estabilidad?

Todo lo dicho con anterioridad nos impele a sustituir el vocablo *mapa* por el de *pirámide*, esgrimiendo como idea fundamental el carácter estructural --formal-- al que deben responder los elementos en ella dispuestos.

Dicho de otra manera, es todo un reto impugnar, como indicador que sostiene la construcción legendaria piramidal, su *forma*. De ahí que de la pirámide nos interese sobremanera su forma, no su contenido, pues el conocimiento estructurado de ese modo nos presenta la descripción menos mediata y contrastable de las explicaciones derivadas

del funcionamiento del objeto. Las pirámides no son formas que ostentan la explicación, sino la descripción. En ellas sólo se percibe lo externo como fotografía inmóvil que muestra la forma instantánea que adquiere lo representado.

De ahí se desprende que el proceso de enseñanza, lo mismo que el proceso de aprendizaje, puede auxiliarse de este tipo de representación. Al dirigir el aprendizaje, el docente puede emplear una pirámide conceptual como medio de enseñanza en el sentido de hacer observable las relaciones que va estableciendo. Al aprender, el estudiante ha de usarlo para estructurar esquemáticamente el conocimiento construido. Con ello no estamos sugiriendo que el profesor tenga que exponer en clases su pirámide conceptual; no, no es ese el propósito. De lo que se trata es de fundamentar que el maestro no logrará ser efectivo en su gestión de enseñanza, si no cuenta previamente con una estructura estricta de los conocimientos que ha de facilitar al alumno y ello se traduce necesariamente en una pirámide. Creemos legítima la hipótesis de que, al no poseer estructuras piramidales de conocimientos, el maestro está abocado a la necesidad de usar apoyos externos para promover la construcción cognitiva en el estudiante. La no posesión de estructuras piramidales conceptuales puede hacer que el profesor "lea o dicte" la información que ha de aprenderse y que la trayectoria descriptiva se aferre a lo unidireccional. En el caso de la estructura piramidal, el maestro logrará iniciar, transitar y concluir en cualquier concepto que el proceso de aprendizaje exija, pues él podrá siempre contar con el esquema general cognitivo susceptible de ser sometido a análisis, es decir, descompuesto mentalmente para aludir a explicaciones nodales en algún sentido.

Al indicar los puntos más álgidos de encuentro y desencuentro de nuestras posiciones con las examinadas, no dejaremos de destacar la idea de que uno de los conocimientos válidos en la efectividad de los diseños piramidales cognitivos --o instrumentales-- hay que hallarlo en el campo filosófico, bajo la denominación de *puntos nodales de relación de medida* que no es otra cosa que los criterios de clasificación en pos de acotar las expresiones floridas de un hecho u objeto.

En conformidad con las posiciones que sobre mapas conceptuales hemos abordado, ¿un concepto subordinado podría devenir supraordinado? ¡Sí y no! La respuesta se hace afirmativa sólo cuando el concepto subordinado deviene nuclear, es decir, sólo al ocupar el mayor nivel de jerarquía con relación a los conceptos restantes que han de ser correlacionados. En efecto, para que ello suceda, ese concepto tiene que salir del sistema cognitivo de referencia en el que ahora se halla y pasar a formar su propia pirámide conceptual, en la que no está ahora presente el concepto al que una vez se subordinó. Es decir, el hecho de convertirse en un concepto nuclear dicta que este ha ocupado el nivel de máxima jerarquía en la estructura pertinente. La respuesta es negativa para cualquier otro caso.

Dicho de otro modo, un concepto que a otro se subordina, lógicamente jamás podrá devenir supraordinado a él, a no ser dentro de un sistema cognitivo diferente. Eso significa que un concepto, cuya disposición haya sido subordinada en relación con otro concepto, nunca podrá ser --sea cual fuere el sistema que se analice-- supraordinado con respecto al mismo que antes lo subsumía. Con ello queremos dictar que los niveles de jerarquía son estrictamente inalterables en una pirámide cognitiva o instrumental.

Esto puede señalarse como un punto de desencuentro urgente entre la concepción mapal de D. Ausubel y seguidores y nuestra concepción piramidal. ¿Qué deseamos advertir

con ello? No negamos que una pirámide pueda descomponerse en tantas otras como criterios de clasificación seamos capaces de construir, dando lugar, si se nos permite el parangón, a la posibilidad de desglosar la "Gran Pirámide" en otras que necesariamente la constituyen. Eso es una verdad axiomática. Lo que no puede suceder es que una de las pequeñas pirámides que aparecen producto del desglose analítico de la mayor, pueda sustituir a la "Gran Pirámide" producto del mismo criterio de relación clasificatoria, lo cual, según Novak y Gowin, resulta posible *por analogía*. ¡No puede ser! ¡Imposible!

Asimismo, dentro de la concepción general que nos ocupa, pueden señalarse conceptos acuñados que apuntan a la probabilidad de negar nuestras proposiciones. En este sentido, se han introducido los conceptos de "*mapas de goma*" y "*...membrana de goma* para explicar que cualquier concepto puede "elevarse" a la posición superior y seguir manteniendo todavía una relación proposicional significativa con otros conceptos del mapa" (Novak y Gowin, 1988, p.19).

La disposición estructural sistémica es un acto de estricta ley --ley aristotélica de la identidad-- y no de un proceso de "negociación de significados" o de proposiciones idiomáticas que una persona determinada realice, por las que abogan los autores consultados. Los ejemplos citados más abajo muestran dos configuraciones de un mismo "mapa de goma", considerados como nuevas organizaciones "jerárquicas" extraídas de aquel. Señalamos entrecomillas el vocablo jerárquico para destacar su poca parcialidad o su mal empleo.

Permítanos detenernos en el examen de estos mapas cognitivos que, por su función, han sido denominados "*mapas de goma*" (ver más abajo ***Mapas 3 y 4***).

Sin demeritar información alguna que coadyuve a la comprensión total, hemos deseado focalizar la comparación de estos dos mapas, debido a que no sólo han sido derivados el uno del otro, sino que ellos ya constituyen una "extensión mapal" de un primero que, por espacio, no hemos representado. ¿Qué momentos evidencian la estructuración apriorística de lo que en ellos se contiene? ¿Dónde la lógica del mapa se hace endeble --o desaparece--, al imperar la incoherencia e inconsecuencia de las relaciones que en él se exponen?

Como bien puede ser observado en los diagramas presentados, al comparar el mapa 3 con el 4 es fácilmente contrastable el hecho de que el concepto *seres vivos* está igualmente supraordinado y subordinado al concepto *agua*, el cual se halla, a su vez, primero en relación de coordinación o concomitancia con el concepto *molécula* (mapa 3), para luego subordinarse al mismo concepto (mapa 4).

En el mapa 3 puede percibirse que al hablar de las *moléculas*, lo mismo puede hacerse en el sentido de que *tienen movimiento*, como que *pueden ser agua*, dejando una brecha casi insalvable a la ambigüedad y a la confusión, no sólo en la construcción del conocimiento científico, sino también en el uso correcto del idioma.

¿Cómo es posible vincular en un mismo esquema hechos de naturaleza tan diferente? ¿Qué tiene que ver que las moléculas tengan movimiento con que puedan ser de agua?

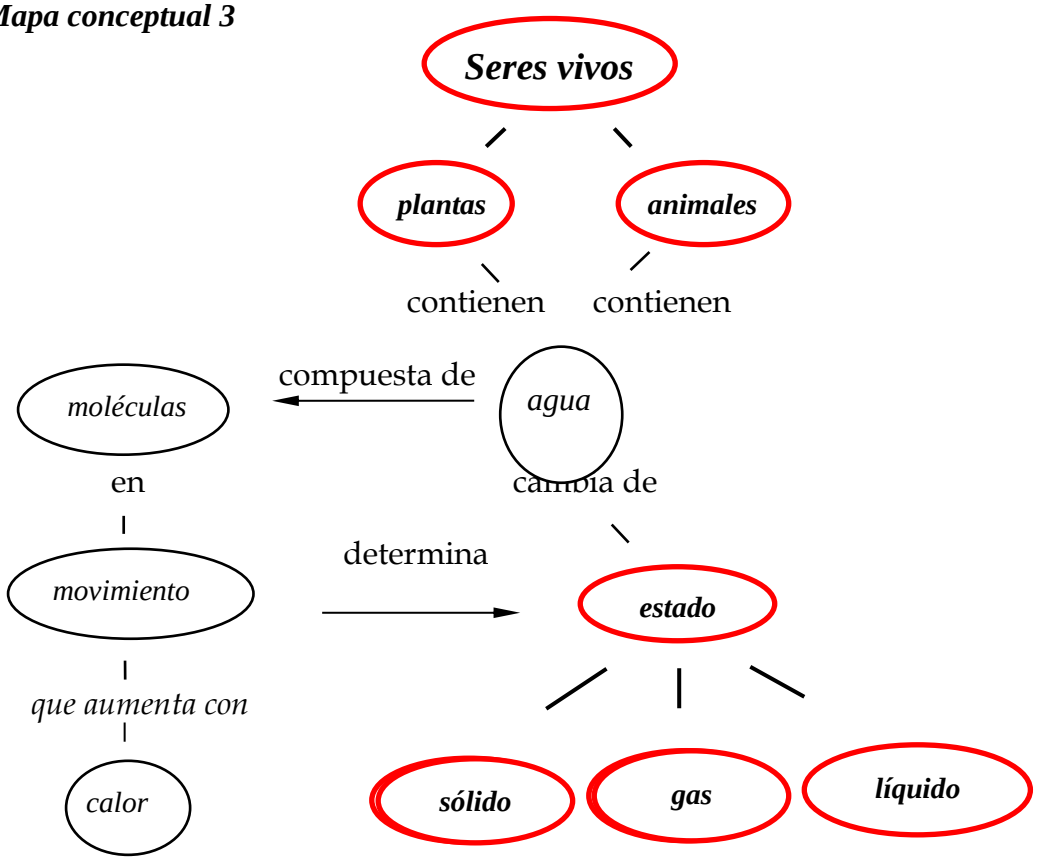
En el mapa 2 puede ser leído que *el agua compuesta de moléculas en movimiento determina estados*. En primer lugar, ¿a qué estados se está aludiendo? Si es a los estados sólido, líquido y gaseoso como presuponemos, entonces ¿de qué? En segundo lugar, y lo que es más importante, si en el esquema elaborado se avizora este tipo de frase u

oración, lo cual denota una elevada probabilidad de suceso, entonces ineludiblemente el mapa deviene condición de formación de cadenas verbales y no de conocimiento.

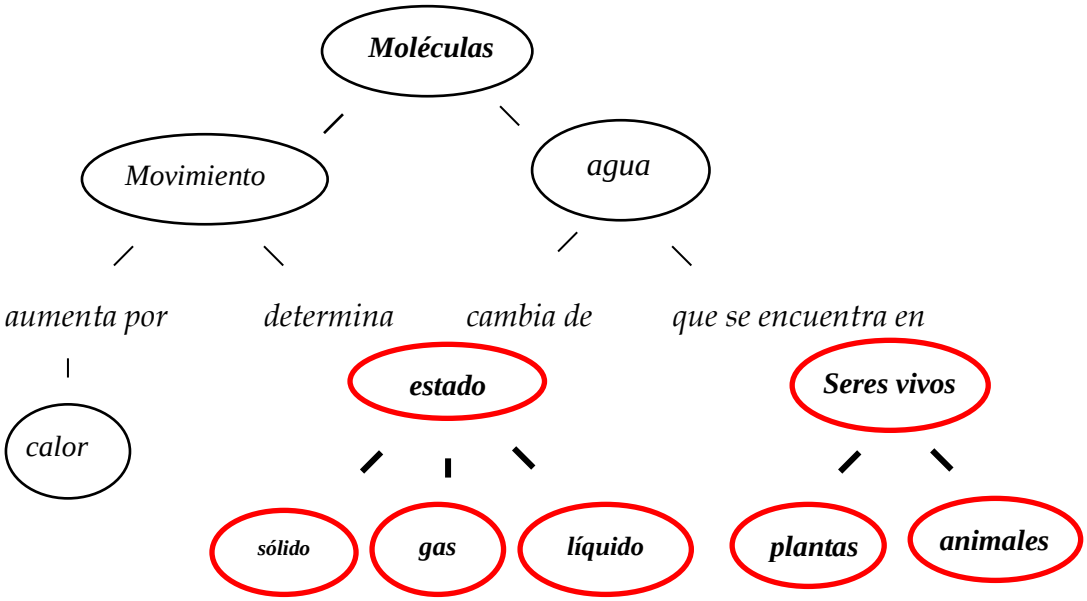
Lo que queremos hacer notar con urgencia son las "relaciones" que pueden ser representadas en un mapa sin fundamento alguno. Recordemos que los mapas, de acuerdo con las posiciones autorales, están limitados a la estructuración del conocimiento y ello nos hace pensar que justo en lo que a conocimiento concierne, este es el instrumento menos indicado para acometer una ejecución de tal magnitud. A nuestro modo de ver, el mapa sólo podría resultar efectivo en el aprendizaje de un idioma, de manera que las palabras --no conceptos-- estén mediadas por verbos o preposiciones que garanticen la elaboración de la estructura gramatical presta a ser aprendida. Es decir, considerar la necesidad de palabras de enlace entre los conceptos a relacionar es admitir que el mapa como registro de relaciones no responde más que a la representación personal de unidades semánticas. Una pirámide cognitiva --o instrumental-- no necesita de *palabras de enlace* ni de *conexiones cruzadas*, pues queda establecido que todo lo que allí se refleja responde a una tipología o taxonomía clasificatoria que se erige necesariamente sobre la lógica de la ciencia, sobre la lógica estricta que dicta el conocimiento científico.

A propósito, aun cuando no concierna a las relaciones conceptuales, una estructura piramidal incuestionable podemos hallarla en las relaciones clasificatorias de las notas musicales, empleadas como unidades de medida para indicar la duración de un sonido. Así, la unidad de medida mayor es la redonda, la que a su vez puede descomponerse en dos blancas; una blanca equivale a dos negras, en tanto una negra es igual a dos corcheas. La corchea es igual a dos fusas, mientras que una fusa equivale a dos semifusas. La semifusa se traduce en dos garrapateas y una de estas últimas se divide en

Mapa conceptual 3



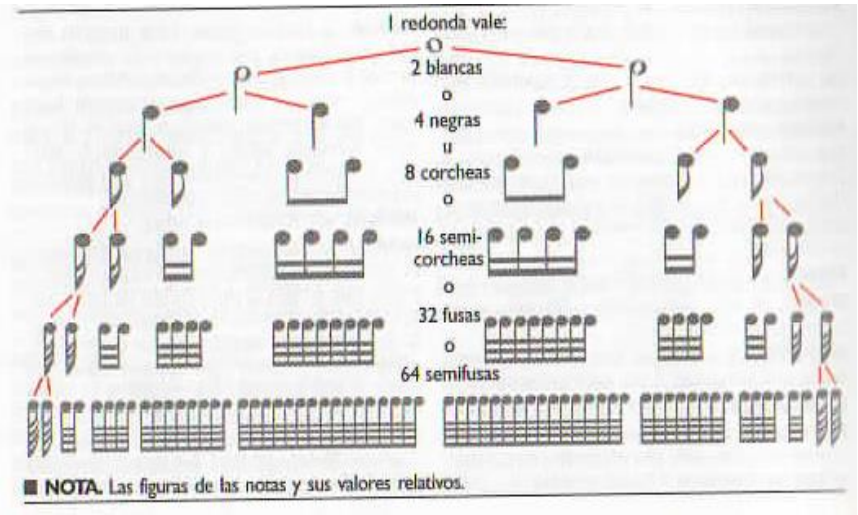
Mapa conceptual 4



Fuente: Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1988). "*Aprendiendo a aprender*". Cap.II. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

dos semigarrapateas. Por consiguiente, sería lo mismo decir que una redonda equivale a 2 blancas, que a 4 negras, que a 16 semicorcheas o a 64 semifusas, y así sucesivamente. O viceversa: 64 semifusas equivalen a 16 semicorcheas, o a 4 negras, o a 2 blancas, o a 1 redonda. Comoquiera que Ud. establezca las relaciones entre las partes constitutivas de la pirámide, ellas son incuestionablemente equivalentes.

Esquema 1: "Representación sistémica de las notas musicales"

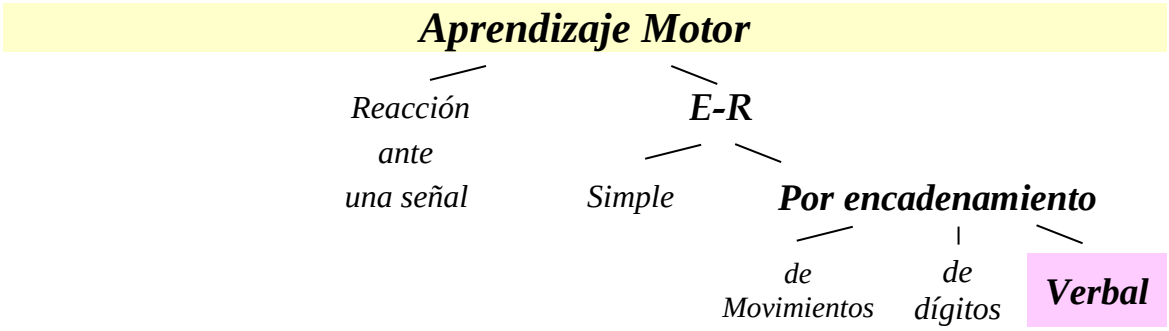


Fuente: Diccionario ilustrado de la lengua española "*Pequeño Larousse*". Edición 2014.

Esto último nos hace pensar que las relaciones representadas en una pirámide son de la misma naturaleza en cualquier sentido o dirección que la establezcamos, pues los niveles inferiores sólo constituyen la variabilidad expresa de los órdenes que le

preceden. Digamos, al retomar como ejemplo la tipología de aprendizajes por nosotros elaborada (ver "*Las leyes del aprendizaje*", 2004), es comprensible apoyar la idea, según la cual el aprendizaje de movimientos es un tipo de aprendizaje instrumental motor por encadenamiento. De modo que el aprendizaje de movimientos es tan motor como el aprendizaje de reacciones ante una señal. Pero también podemos defender, con toda legitimidad, que el aprendizaje verbal --o de cadenas verbales-- es instrumental, sin tener que asirnos necesariamente a los criterios de clasificación motor, de estímulos-respuesta y por encadenamiento que median entre el tipo de aprendizaje instrumental y el de cadenas verbales. Dicho de otra manera, el aprendizaje de cadenas verbales es un aprendizaje por encadenamiento, pero también es un aprendizaje por encadenamiento de estímulo-respuesta, que a su vez responde al aprendizaje de tipo motor, clasificado como un tipo de aprendizaje instrumental (*ver esquema 2*).

Esquema 2: "Tipos de aprendizajes", según Rodríguez-Bermúdez



Es necesario no pasar inadvertido que a medida que se asciende por los niveles que configuran una determinada estructura, los criterios de clasificación se van haciendo mucho más generales. O, por el contrario, descender cada vez más a los niveles inferiores implica encontrarse con la mayor diferenciación de los criterios de clasificación empleados en la configuración de los conocimientos concomitantes, pero con la particularidad de que sea cual fuere el criterio esgrimido en un nivel clasificatorio dado, todos se hayan regidos por la naturaleza del criterio más general. Digamos, un tipo de aprendizaje cualquiera tiene que responder a la naturaleza de lo que es susceptible de aprender: conocimientos y/o instrumentaciones. Luego de concebir que se aprenden conocimientos, podemos decir, bajo el mismo hilo conductor clasificatorio, que el aprendizaje puede ser de conocimientos perceptuales o racionales y que estos últimos pueden ser empíricos o teóricos. En resumen, la lógica de la organización de los conceptos sigue una trayectoria inalterable con respecto al criterio de clasificación fijado en el primer nivel de analogía.

La construcción de un mapa responde, a nuestro juicio, al libre arbitrio, aun cuando en él pudieran estar representadas una o más pirámides. Las pirámides, en cambio, sólo toleran representaciones que provengan del establecimiento de relaciones clasificatorias consecuentes y coherentes.

Es innegable que las únicas relaciones que permanecen invariables y estables, independientemente del lugar en las que se sitúen dentro de uno u otro mapa, son las respondientes a la estructura piramidal. Tal es el caso de los *seres vivos* y de los *estados* que *pueden ser* clasificados en plantas y animales y en sólidos, líquidos o gaseosos, respectivamente (mapa 3). Si bien estas dos clases de relaciones --la variabilidad de los estados de los cuerpos y la de los seres vivos-- pueden configurarse en sendas

estructuras piramidales, es imposible, al menos hasta que no se halle el concepto nuclear que las una, fusionarlas bajo una misma pirámide. El estado físico de los cuerpos poco a nada tiene que ver con la tipología de los seres vivos, por mucho que se intente hallar un eslabón mediador, al menos para el tipo de representación mapal descrito.

Focalizados bajo esta óptica, los mapas conceptuales están lejos de pulsar la actividad creativa de los estudiantes, toda vez que deja margen al desorden estructural de conceptos e instrumentaciones, hecho inadmisible dentro de una organización sistémica.

Los argumentos que sugerimos en pos de atenuar los hechos descritos y relativos a la no funcionalidad de los mapas conceptuales, lo presentamos ahora en forma de propuesta metodológica para la construcción de estructuras piramidales --cognitivas o instrumentales.

Para construir una pirámide conceptual sugerimos:

a) Definir los conceptos a sistematizar (a organizar como sistema).
b) Definir un criterio de clasificación.
c) Comparar los conceptos definidos con el criterio de clasificación adoptado.
d) Jerarquizar los conceptos comparados.

El desglose del contenido sugerido en la tabla, trae a colación dos ideas importantes. Primero, dicta la diferencia entre los parámetros de caracterización de los *mapas conceptuales* y las *pirámides conceptuales* por nosotros propuesta. La comparación entre ambos medios de representación puede ser reflejada como a continuación señalamos.

Mapas conceptuales (MC) ***(Moreira-Novak)***	***Pirámides conceptuales (PC)*** ***(Rodríguez-Bermúdez)***
▪ Expresan predominantemente relaciones gramaticales.	▪ Las relaciones que en las PC se expresan han de constreñirse inobjetablemente a su carácter lógico.
▪ Las relaciones que aparecen entre los conceptos contentivos en el MC son tanto de naturaleza estructural como funcional.	▪ Las relaciones que se establecen entre los conceptos sólo son estructurales; no funcionales.
▪ La estructura propuesta por los autores del MC, aun cuando hablan sobre su representación arborizada, sólo lo hacen a nivel declarativo, pues la "organización" de los conceptos también puede ser representada linealmente, uno debajo del otro.	▪ La estructura que necesariamente adquiere la PC ha de ser arborizada, en forma de triángulo, con el vértice hacia arriba, pues las relaciones de subordinación y coordinación con las que se organizan sus elementos manifiestan ese tipo de representación, respetándose el grado de generalidad.
▪ Los MC serán diferentes en dependencia del especialista que los construya.	▪ Sólo puede existir una única PC para las relaciones que en ella se reflejan, lo que estará en dependencia del criterio de

	relación adoptado, no de la persona que la construye.
▪ Los criterios de relación para formar la estructura del MC pueden ser múltiples; por eso cualquier preposición se ajusta en la mediación entre los conceptos. De ahí la idea de que las palabras "*tienen*", "*determina*", "*aumenta por*", "*están en*" pueden esgrimirse para la elaboración del MC. Ello condiciona el hecho de que los MC solo son susceptibles de representar cadenas verbales.	▪ El único criterio relacional que subyace en la estructura de la PC es el criterio clasificatorio, pues cualquier otro sería no pertinente a este tipo de organización sistémica. De ahí que sólo las palabras "*puede ser*" o sus sinónimos, han de mediar en las relaciones de subordinación entre los conceptos que se organizan.
▪ Dentro de las clasificaciones de los MC, aparecen los denominados *mapas de goma*, según los cuales la representación primera puede bien sustituirse por otras que contienen la misma información, pero dispuesta de manera diferente.	▪ Las PC, por la representación del sistema analítico que refleja, son incontestablemente invariables. Esa y solo esa puede ser su representación. No existe ninguna otra probabilidad.

Segundo, la construcción de una pirámide conceptual, a juicio nuestro, implica:

1. Retomar la definición de cada uno de los conceptos propedéuticos –preconceptos-- al concepto teórico que debe formarse. En efecto, dichos conceptos generalmente se caracterizarán por su espontaneidad y empirismo, fruto de la experiencia personal del estudiante.
2. Establecer las relaciones necesarias entre los conceptos que como contrarios se presuponen. Para ello, resulta incuestionable la asunción de un criterio relacional severo. Las relaciones entre los conceptos se pueden establecer a partir de tres dimensiones fundamentales, consideradas por nosotros a partir de las leyes de la percepción postuladas por la Psicología de la Gestalt; aducimos a la ley de la semejanza y de la diferencia. En virtud de dicha ley, sugerimos proceder del modo siguiente a la hora de prefijar los conceptos que deberán relacionarse por el estudiante. Deberán tomarse en cuenta:
    a) Conceptos entre los cuales solo existen *relaciones de identificación por semejanza*, Todos los conceptos deben estar en interdependencia, es decir, uno constituye la *causa* del otro.
    b) Conceptos que se relacionan con otros por *semejanza* y que no están relacionados con otros por *diferencia*. En este caso se incluyen conceptos que son dependientes de algunos y conceptos que constituyen variables ajenas, es decir, que presentan relaciones muy lejanas con el concepto analizado, si partimos del supuesto de que todos los fenómenos de la realidad se encuentran en interdependencia dialéctica.
    c) Conceptos que solo identificados por *diferencia*. Estos conceptos se comportan como variables relativamente ajenas. Es oportuno señalar que los conceptos empíricos tienden a incluir relaciones de este tipo, pues se establecen interdependencias inadecuadas entre estos, dando lugar, en ocasiones, a prejuicios o supersticiones.

3. Establecer relaciones entre los propios pares conceptuales prefijados, es decir, cruzar cada una de las parejas. Nótese que las parejas analizadas deben poseer algún tipo de relación si van a conformar un único mapa conceptual.
4. Establecer relaciones de coordinación y subordinación (jerarquía) entre los conceptos comparados.

Este último procedimiento nos obliga a detenernos en la distinción entre las relaciones funcionales y estructurales entre los conceptos. Mientras la relación funcional explica la interdependencia *de* ***causa-efecto*** entre dos conceptos, la ***relación estructural*** describe el ordenamiento de dos o varios conceptos en una estructura. A su vez, la relación estructural puede ser de dos tipos. En dependencia del grado de generalidad que existe entre los conceptos, se producen relaciones de subordinación; por ejemplo, esto puede observarse al correlacionar los conceptos de actuación y acción, en el campo de la psicología. En función del grado de concomitancia, las relaciones serán de coordinación; por ejemplo, este tipo de relación puede advertirse entre los conceptos de actividad y comunicación.

Esto nos conduce a afirmar que sólo aquellos conceptos que son concomitantes pueden dar lugar a la formación de principios o de leyes, al ser relacionados entre sí. Entendemos como principio, la relación existente entre dos o más conceptos generales. Así podemos encontrar, dentro de la ciencia psicológica, el principio que expresa la unidad entre el sujeto y su actuación concreta. En este caso, los conceptos de sujeto y actuación son concomitantes, en tanto se hallan a un mismo nivel de generalidad. De esta forma, este principio nos explica que no hay actuación sin sujeto que la lleve a cabo y, al mismo tiempo, la condición de que un individuo devenga sujeto se sustenta en la posibilidad de ser regulado por otro y, por ende, de interactuar con la realidad, es decir, de tener actuación.

Por otra parte, la ley expresa la relación entre los conceptos de máxima generalidad. Digamos en el campo de la Química, la ley periódica explica que las propiedades de los elementos químicos dependen de la estructura del átomo y varían de manera sistemática con el número atómico. Esta ley relaciona dos conceptos de máxima generalidad, a saber, el concepto de número atómico y el concepto de propiedad periódica.

Por último, quisiéramos precisar que la literatura científica puede constituir un apoyo de los procedimientos deductivos, pero no su fuente inicial, pues en el libro aparecen los conceptos acabados, así como las relaciones establecidas de antemano por el autor. No obstante, con estos conocimientos el alumno ejecutará, fundamentalmente, la instrumentación de valorar, una vez que haya logrado dominar los procedimientos pertinentes. Compartimos en este sentido la idea del filósofo italiano A.Gramcsi, en sus apuntes acerca de cómo enseñar la filosofía, según la cual primero hay que convencer al alumno de que puede hacer filosofía, que puede valorar filosofía y, después, llevarlo a las teorías.

Por su parte, para construir una pirámide instrumental nos parece metodológicamente válido y secuencialmente inalterable ejecutar los procedimientos que a continuación proponemos.

A diferencia de las pirámides conceptuales, las pirámides instrumentales deben tomar en cuenta que la distribución o el desglose de las instrumentaciones que la instrumentación nuclear subsume tienen que situarse en orden secuencial o, dicho de otra manera, deben colocarse de manera que una instrumentación siga invariablemente a la otra que le antecede. Eso dicta que la

instrumentación primera no estará jamás en la segunda posición, pues de no ser ejecutada, la segunda instrumentación tampoco podrá realizarse.

> ***Para construir una pirámide instrumental sugerimos***:
>
> *a) Definir la instrumentación más general a ejecutar.*
> *b) Identificar la validez de las instrumentaciones a sistematizar (a organizar como sistema).*
> *c) Identificar los "pasos" (instrumentaciones particulares) para ejecutar la instrumentación más general definida.*
> *d) Ordenar jerárquicamente las instrumentaciones identificadas.*

En efecto, aun cuando las instrumentaciones que se subordinan a la instrumentación más general han de ser esas y no otras, ellas siguen un orden inalterable a la hora de ser ejecutadas. Tal es el caso, por poner un ejemplo, de la operación de bañarse.

Permítanos una pequeña digresión. La instrumentación *bañarse* es, a nuestro juicio, una instrumentación que se realiza sin la participación de la conciencia, sin su control. De ahí que esa instrumentación la clasifiquemos, a tenor del criterio de *participación de la conciencia* como de naturaleza inconsciente. Y las instrumentaciones de naturaleza inconsciente la hemos denominado operaciones. Es oportuno señalar que las operaciones, por su naturaleza inconsciente, pueden ser ejecutadas simultáneamente. Ese es uno de los rasgos que advierte de la diferencia entre una operación –instrumentación inconsciente—y una acción –instrumentación consciente--, dentro de nuestro sistema teórico, obviamente. Lo más importante de la relación entre las instrumentaciones inconscientes reside en que diferentes operaciones pueden ser ejecutadas al mismo tiempo. ¿Podría hacer Ud. algo más cuando se baña? Por supuesto, cuando Ud. se está bañando, puede al mismo tiempo oír música, cantar y bailar. De eso no hay dudas. Las instrumentaciones inconscientes poseen esa propiedad.

Ahora bien, para bañarse, ¿qué hay que hacer primeramente? Es muy probable que Ud. nos refiera que para bañarnos primero tenemos que despojarnos de la ropa. Y eso no es una condición imprescindible para tomar el baño, pues podemos lavar nuestro cuerpo con la misma ropa que llevamos puesta. Pero lo que no podemos dejar de hacer es, en primer lugar, mojarnos. El hecho de que Ud. no moje su cuerpo impide, como consecuencia, que sobre él resbale el jabón, cuya espuma restará la suciedad de su piel. Y una vez enjabonado, Ud. está obligado a enjuagarse para liberarse de la espuma ya indeseable e innecesaria. ¿Con ello ha terminado su baño? Si Ud. es de los que piensa que su baño acaba después de secarse, entonces no podríamos compartir las mismas ideas sobre el particular, pues desvestirse, bañarse y secarse son tres instrumentaciones bien distintas y que no necesariamente tienen conexión. En efecto, Ud. puede bañarse sin quitarse la ropa y también sin secarse. Pero lo que no puede hacer es bañarse sin mojarse, enjabonarse y enjuagarse. Y justo no podrían ejecutarse más que en ese estricto orden. No en otro.

A estas alturas, lo que no podemos perder de vista es que aunque las instrumentaciones inconscientes puedan reducirse al factor simultaneidad, las operaciones que por su extrema especificidad instrumental conforman entre sí un sistema, tienen que ser

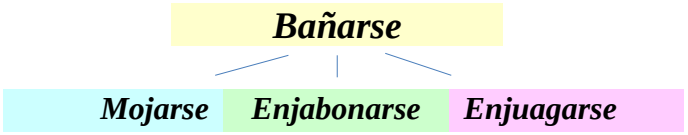
ejecutadas una tras otra, perdiendo justo aquella condición: la simultaneidad.

En otras palabras, Ud. puede bailar, cantar y bañarse al mismo tiempo, pero lo que no puede hacer es mojarse, enjabonarse y enjuagarse al mismo tiempo. Como estas tres últimas instrumentaciones son las que justamente configuran la operación de bañarse, entonces ellas no pueden ejecutarse más que a través del orden que le es inherente, a saber, primero mojarnos, luego enjabonarnos y en tercer lugar, enjuagarnos.

Sobre la relación de lo consciente y lo inconsciente y las naturalezas de las instrumentaciones psíquicas no debemos detenernos más, pues ello no constituye el objetivo de este artículo.

Las instrumentaciones que conforman la instrumentación más general están dispuestas, como habíamos observado más arriba, en un orden secuencial estricto, sin margen a la ambivalencia. Tómese a guisa de demostración, el siguiente ejemplo ya descrito.

Esquema 2: Desglose de la instrumentación inconsciente (operación): <u>bañarse</u>



En términos generales, una cosa es el concepto y otra, bien distinta, es la instrumentación. De ahí que ambas formas de existencia de lo psíquico ejecutor se alejen por su funcionalidad. Mientras los conceptos que se sitúan a un mismo nivel de jerarquía dentro de un sistema cognitivo-teórico son concomitantes, las instrumentaciones se hallan en relación de consecuencia. Una obligatoriamente se ejecuta después de la que le antecede. No hay modo alternativo. En otras palabras, por ejemplo, los estados de las sustancias pueden ser sólido, líquido o gaseoso, o también líquido, solido o gaseoso, o gaseoso, sólido y líquido, y en ello no se compromete ni un ápice la idea o el sentido de lo que se trata, pero con las instrumentaciones sucede algo bien distinto. Si nada se enjabona, no hay nada que enjuagar. Esto tiene relación directa con las muchas operaciones profesionales que deben ser aprendidas en la universidad y, por ende, con la construcción de los hábitos profesionales pertinentes a cada carrera universitaria. Todo Plan de estudio, Programa de disciplina, Syllabus, Pensum o Programa de asignatura, debe contener inobjetablemente su sistema operacional concreto, lo que los hace distintos a cualquier otra carrera o especialidad. Pero eso lo estaremos abordando en otros artículos científicos dirigidos al efecto.

No sería ocioso culminar nuestras ideas afirmando que, al igual que las majestuosas pirámides de Gizeh: la de Micerinos, la de Kefrén y la de Keops, las pirámides cognitivas e instrumentales constituyen un monumento único al conocimiento científico y un permanente enigma para la ciencia que aportará cada vez más conocimientos de nuevos órdenes de esencia, en virtud del escudriñamiento infatigable del pensamiento en lo infinito y eterno del universo.

Conclusiones

A título de conclusiones pudiésemos resumir que las pirámides, a diferencia de los denominados mapas conceptuales, reflejan una estructura jerárquica estricta, en la que

la disposición de sus elementos no condiciona margen alguno a otra forma esquemática que no sea la de un triángulo equilátero o isósceles. Las pirámides, además, no sólo han de constreñirse a la representación de estructuras cognitivas, sino también han de configurar estructuras instrumentales, en las que la subordinación y concomitancia de los elementos que se organizan constituyen su propiedad conspicua. Al reflejar estructuras organizadas, únicamente bajo criterios de clasificación estrictos, las pirámides devienen medios efectivos tanto para el aprendizaje como para la enseñanza debido a su condicionamiento de relaciones de generalidad entre conceptos e instrumentaciones. El uso de los mapas conceptuales es en sí mismo un aprendizaje de naturaleza bien distinta al conocimiento científico que el estudiante debe construir en la casa de altos estudios y de no poca dificultad al construirlos, a raíz de otros múltiples conceptos que primeramente deben aprenderse para realizarlos y que pudieran dar al traste con los conocimientos imprescindibles de carácter profesional.

Referencias bibliográficas

- Belmonte Nieto, M. (1997): *Mapas conceptuales y uves heurísticas de Gowin: técnicas para todas las áreas de las Enseñanzas Medias*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. y G. Hernández Rojas (2002): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw Hill.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1988). "*Aprendiendo a aprender*". Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.
CONSIDERACIONES FRENTE AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES.

- ***Autor:*** **Marcela Contreras Avellaneda**
- *E-mail:* marcelycca@hotmail.com

- *Eje Temático:* Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.
- *Título:* POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA. Consideraciones frente al Desarrollo Profesional de los Educadores.
- *Formación Académica:* Licenciada en Educación Preescolar, Magístra en Desarrollo Educativo y Social, Candidata a Doctora en Educación y Sociedad.
- *Cargo e Institución de Origen:* Coordinadora Académica en Secretaría de Educación Distrital – Bogotá – Colombia, Estudiante de Doctorado en Universidad de la Salle – Bogotá – Colombia
- *País:* Colombia

Resumen

La presente ponencia se enmarca dentro de la investigación en curso que lidera la autora, quien actualmente obtuvo su Candidatura Doctoral en el Programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, Colombia.

Resulta pertinente precisar que el documento aborda reflexiones y posturas legales, académicas y teóricas frente a las temáticas principales que son objeto del análisis, tales como las actuales políticas de evaluación docente en Colombia la evaluación docente y la manera en que la implementación de dichas políticas incide en el desarrollo profesional de los educadores que se desempeñan como docentes y directivos del sector público Colombiano, específicamente en la Ciudad Capital, por ser este el territorio que congrega la mayor cantidad de docentes del país. Así pues, las temáticas se abordan desde varias posturas y autores, con el fin de fortalecer la riqueza documental y teórica, provocando así que las reflexiones plasmadas hagan parte de un enfoque de carácter mixto, donde se conjugan actividades e instrumentos desde lo cualitativo atendiendo al enfoque descriptivo y causal que suscita la investigación etnográfica con métodos como el estudio de caso, la entrevista estructurada, entre otros, y en cuanto al análisis descriptivo, normativo y prescriptivo se conjugan las técnicas desde lo cuantitativo en torno al análisis exploratorio, para la recolección, organización y análisis preliminar de los datos.

Los resultados y/o conclusiones se encuentran aún en construcción dado la fase exploratoria del trabajo de campo por el que cursa la investigación. La participación de la autora en Congresos de carácter internacional busca ampliar los horizontes de la investigación a un estudio de realidades comparadas que buscan establecer relaciones, similitudes y diferencias con respecto a otros sistemas de evaluación y carrera docente en países de América Latina y Europa.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.

CONSIDERACIONES FRENTE AL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES.

Eje Temático
Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.

Autor
Marcela Contreras Avellaneda[1]

INTRODUCCIÓN

Actualmente es común observar la preocupación existente por elevar la calidad, pues cada vez son más evidentes los esfuerzos que promueven alcanzar la excelencia de los sistemas educativos en todos los países. La calidad resulta ser un tema que se piensa, se debate y por el que se despliegan políticas educativas de todo tipo.

De manera simultánea a la mirada por la calidad de la educación y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, es fundamental centrar la atención en el rol que desempeña el profesorado, pues resulta ser un hecho indiscutible, el que los docentes cumplen una función primordial en la educación, en todos los niveles educativos. Pues son responsables de materializar, a través de la enseñanza, la adquisición e implementación de valores, habilidades y competencias que facultan a los educandos para ser parte activa de la sociedad, lo cual inevitablemente incide en el desarrollo y la calidad de vida de los ciudadanos en todas las Naciones.

En el caso de América Latina, desde hace ya varias décadas, la formulación de políticas educativas que involucran tanto a estudiantes como a docentes atiende a una preocupación sentida en todos los sistemas educativos, lo cual evidencia por ejemplo, en lo que respecta a la docencia, una constante intención por desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño que contribuyan al desarrollo profesional de los educadores y, por ende, al mejoramiento de la

[1] ***Procedencia del Autor:***
Coordinadora Académica en Secretaría de Educación Distrital
Estudiante de Doctorado en Universidad de la Salle
Colombia
marcelycca@hotmail.com

calidad de la educación. No obstante, más allá de esa común inquietud, se han adoptado de manera particular en cada país, planteamientos y normativas, que traen consigo "una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello" (UNESCO, 2006, pág. 24), dicha afirmación se enmarca en estudios e informes emitidos por instituciones a nivel internacional, tales como UNESCO, OCDE, OEI, BID, PREAL, CEPAL, entre otros. Y para el caso Colombiano, el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación, la Fundación Compartir, el Banco de la República de Colombia, Fedesarrollo -por mencionar tan sólo algunas-, son instituciones que emiten documentos orientadores que, en términos de política pública validan el análisis, la apropiación y adaptación de políticas educativas, como las que enmarcan el tema de análisis de la presente ponencia.

CONTEXTO

Referirse al tema docente y como la evaluación involucra el desarrollo de la profesión como tal, entrecruza aspectos como, el acceso a la carrera docente, el ingreso o condiciones de enganche de los egresados de las licenciaturas, la oferta y calidad de los programas de formación inicial y posgradual, las condiciones laborales, la evaluación al desempeño dentro del enfoque de competencias, el estatus de los educadores y la construcción social de la profesión en la sociedad actual del conocimiento, la relación existente entre evaluación docente y los resultados del aprendizaje de los estudiantes, los indicadores de calidad y las inevitables comparaciones respecto a las pruebas de medición internacional, los factores asociados al desempeño, entre otros.

Lo cierto es que, en relación a los profesionales de la enseñanza, hemos sido llamados docentes, educadores, profesores, maestros, por mencionar tan solo algunas de las denominaciones que la posmodernidad y la diversidad cultural han aportado tanto a la configuración como a la reconfiguración del sujeto enseñante, en ese sentido resultan totalmente vigentes las palabras de Álvarez, quien plantea que

> El ser maestro no es una condición estática, ni única, es móvil y múltiple. (…) ser maestro ha sido algo muy diverso y ha cambiado con el tiempo. Pero desde que el maestro apareció en el escenario público ha habido una constante, y es la pregunta por su condición intelectual, esto es, por su condición profesional. Esa inquietud resume la necesidad de formar sujetos idóneos, capaces de manejar no solo una disciplina para ser enseñada,

> sino un complejo conjunto de saberes que le den la capacidad de manejar múltiples relaciones: escuela y cultura local; – escuela y cultura universal; – escuela y ciencias; – escuela e infancia; – escuela y adolescencia; – escuela y violencia; – escuela y medios de comunicación; – escuela y tecnologías; – escuela y ciudad, – en fin… En la medida en que se va haciendo más compleja la educación es más necesario pensar en su profesionalización. (Álvarez Gallego, 2014, p. 4)

Trayendo lo anterior a la actual sociedad, es posible afirmar que se requiere un profesional de la educación distinto al actual, un profesional que además de realizar su labor, se adapte a las nuevas exigencias y no desconozca los cambios que la profesión docente ha tenido que sobrepasar, en palabras de Labaree

> Existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado. (Labaree, 1999, p. 86)

Aunado a lo anterior y en una perspectiva filosófica del “mundo de la vida” término acuñado por Husserl y posteriormente retomado por Habermas, en cuanto a que es innegable la existencia de una pluralidad de sujetos, para este caso docentes, con sentidos distintos frente a su profesión y frente a la vida, frente al conocimiento, frente a la educación y por ende frente a la evaluación misma. Así las cosas habría que diferenciarse por un lado, un docente que desde lo técnico convive en el mundo de la vida objetiva, en segundo lugar un sujeto que responde a lo normativo y atiende de manera correspondiente al mundo de la vida legal y social para finalmente referirnos a un sujeto estético expresivo que se sumerge dentro del mundo subjetivo y cultural del habitus o entorno escolar; La pregunta en consecuencia gira en torno a cómo cada uno de ellos, los sujetos enseñantes, logran establecer relaciones y prácticas que otorguen validez a la mirada evaluativa de su desempeño, la cual desde la política pública educativa resulta ser la mejor respuesta al propósito de promover el desarrollo del profesional en los profesionales de la enseñanza.

En este punto, vale la pena mencionar que las investigaciones que se han desarrollado en torno a la evaluación docente y al desarrollo profesional docente, se enmarcan en dos grandes perspectivas. Inicialmente desde el propósito de analizar las realidades con técnicas y enfoques que atienden al análisis de datos, resultados, experiencias y/o perspectivas que por lo general no entretejen necesariamente dichos conceptos sino que dan cuenta de poblaciones específicas en contextos determinados y con propósitos exclusivos de carácter investigativo y de producción de conocimiento, los cuales atienden a entidades gubernamentales, internacionales o privadas que dan respuesta o seguimiento a la implementación de políticas educativas. En segunda medida se encuentra, que en relación a los conceptos ya mencionados, las investigaciones que son promovidas desde la academia, en gran medida buscan dar respuesta a intenciones de carácter emancipatorio, ya que atienden a miradas desde lo crítico social o en un enfoque sistémico sobre la acción, cuyo propósito es develar y transformar la realidad con sus hallazgos, en tal sentido se destacan aquellas que son producto de procesos de formación posgradual de investigación educativa y que en general promueven análisis y reflexiones a partir de las posturas pedagógicas buscando enfrentar realidades contextualizadas con respecto a posturas teóricas y/o normativas desde lo pedagógico, lo documental, el escenario internacional y nacional, etc.

En el ámbito Internacional Europeo, existen documentos que se refieren directamente al desarrollo profesional docente y la política pública de evaluación, en este aspecto se destacan el Dr. Carlos Marcelo y la Dra. Dennis Vaillant de la Universidad de Sevilla, España, quienes han realizado varias publicaciones en torno a dichos temas y sus producciones han sido insumo para documentos oficiales como en el caso de la OEI, en torno a: Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo, Carrera docente y políticas de desarrollo profesional, La evaluación del desarrollo profesional docente, La profesión docente en momentos de cambios, según estudios internacionales, Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica, entre los más destacados.

EL CASO COLOMBIANO: LA ACTUAL EVALUACIÓN DOCENTE

Ahora bien, para el caso Colombiano, a partir del año 2002 se introdujo legalmente la evaluación al desempeño docente, mediante el Decreto Ley 1278 (Estatuto de Profesionalización Docente). Anterior a ello, existía el Decreto Ley 2277 de 1979, que cobija aún a aquellos que ingresaron al sector oficial educativo antes del año 2002, actualmente representan aproximadamente el 53% de los docentes en el país. Bajo dicho régimen no existe la evaluación de desempeño y el ascenso para mejoramiento salarial tiene en cuenta títulos académicos y años de experiencia.

La normativa mencionada, hace parte del acervo legal de la presente investigación (Decreto Ley 1278 de 2002) pues establece la redefinición de criterios para

ingreso, ascenso y retiro de los docentes vinculados al servicio educativo estatal y además dispone la nueva estructura del escalafón que está conformada por tres grados y cuatro niveles salariales, el palabras del Ministerio de Educación Nacional Colombiano,

> Con esta norma se busca que los ascensos de los docentes estén asociados al desempeño profesional y no solo al tiempo de servicio acumulado, de tal forma que se favorezca la calidad de la educación. Otros Decretos complementan y regulan los concursos de la carrera docente, y establecen las reglas y mecanismos para evaluarlos. (MEN, 2006, p. 45).

Así las cosas, partiendo del planteamiento de que la enseñanza es una de las claves fundamentales para el logro de buenos aprendizajes en los estudiantes, los propósitos por mejorar la situación de los docentes es uno de los principales desafíos enfrentados por las políticas educativas latinoamericanas. En ese orden de ideas la política pública actual de evaluación docente en Colombia se enmarca en lo que se denomina un sistema de méritos, donde la evaluación al desempeño resulta ser un factor fundamental tanto para el ascenso como para la permanencia y la continuidad en el cargo, García (2015) argumenta que la evaluación es fundamental para alcanzar mayores niveles de remuneración y reconocimiento en un sistema meritocrático, en ese sentido se debe tener en cuenta que un sistema donde las compensaciones y el escalafonamiento se relacionan con la habilidad de los profesores para mejorar el desempeño, resulta ser en palabras de Hanushek & Rivkin (2007) la mejor forma de mejorar la calidad docente.

Ahora bien, no es un tema desconocido por demás, que el desempeño profesional de los docentes se encuentra disociado con respecto a la realidad educativa, además de que para asumir una posición respecto a lo que se enmarca dentro de la profesión docente, resulta indispensable abarcar tres ámbitos fundamentales y profundamente relacionados entre sí: la formación inicial, el desarrollo profesional y la carrera docente. Esta última, como ya se mencionó anteriormente es reglamentada en Colombia por el Decreto 1278 de 2002, el cual comprende las normas que refieren los requisitos para el ingreso al ejercicio profesional; las condiciones de promoción y ascenso, las maneras de obtener remuneración y estímulo; las condiciones de trabajo; la evaluación del desempeño, y el retiro del servicio.

Dado que a partir de la emisión del Estatuto de Profesionalización Docente, la Nación ha devenido en algo más de diez años de implementación de dicha política pública educativa, resulta absolutamente pertinente abordar desde una visión sistémica los aspectos fundamentales que inciden directamente en la profesión de la docencia, implica además determinar la manera en que la puesta en marcha de la evaluación al desempeño docente permea e influye en el desarrollo profesional, toda vez que en la sociedad y de manera cultural el sujeto enseñante permanece vigente, se configura y deconstruye con la realidad que lo circunda.

No obstante, es “poca [la] información [que] se encuentra al respecto de las políticas actuales de educación en Colombia, en términos de su análisis y de la comprensión de sus efectos prácticos en la transformación del sistema educativo” (Rincón, 2010, p. 36). Sin desconocer que en términos pedagógicos, sociales, políticos y económicos, a nivel mundial y en el ámbito nacional existe bastante producción intelectual, por lo cual es elevado el acceso a tal cantidad de información, particularmente con la disposición de dichos recursos vía web, por lo que la información sobre temas relacionados con calidad de la educación, evaluación de aprendizajes y docentes, gestión, procesos y reglamentación de acreditación, factores como eficiencia y cobertura, son emergentes y aunque no sean temas directamente abordados en la investigación que nos convoca, si hacen parte del acervo conceptual relacionado al presente estudio.

Retomando el concepto de evaluación, el cual subyace como elemento constitutivo del proceso educativo. Álvarez Méndez afirma que la evaluación es un “cruce de caminos en los que se manifiestan todas las contradicciones del sistema educativo, de la educación, pero también del sistema social” (Álvarez Méndez, 2003, p. 10), en consonancia con dicha afirmación no es posible naturalizar el hecho de que en la cotidianidad de la docencia, la evaluación se asuma como un paso más del proceso de enseñanza – aprendizaje y a la vez se considere como una simple cuestión que desde lo metodológico se reduce a asignar una calificación. Vale la pena en este punto hacer énfasis en que la evaluación educativa contempla desde la misma epistemología una visión sistémica, procesal e integradora, tanto así, que no se limita a la mirada sobre los resultados del aprendizaje y el alcance de los logros y desarrollo de competencias en los estudiantes, sino que además dispone y posibilita el abordaje del entorno educativo desde aspectos como: la enseñanza en todos los niveles; la evaluación a la práctica y al desempeño docente; al impacto y la viabilidad de procesos, proyectos, planes y programas, en términos de políticas públicas educativas; a los factores asociados a la gestión educativa y al ambiente escolar; al impacto e intervenciones de agentes públicos y privados, sociales y comunitarios; a la investigación y la innovación educativa, entre otros.

Ahora pues, de manera particular en lo que respecta a la evaluación docente, ésta se ha configurado desde un paradigma economicista, prueba de ello las afirmaciones que entidades como la OCDE difunde en sus documentos, por ejemplo al afirmar que “los sistemas de evaluación docente deben contribuir a garantizar que todo salón de clases cuente con un maestro eficaz, incluso en los ambientes más adversos” (OCDE, 2011, p. 82), se derivan interpretaciones como la de que la evaluación docente debe atender, -al menos en lo que respecta a nuestra región-, a cuatro grandes propósitos: la evaluación por rendición de cuentas, el pago por méritos, el desarrollo profesional y la mejora en la escuela.

Así las cosas, es posible afirmar en palabras de Niño que, dichas tendencias se enmarcan a su vez dentro de tres ámbitos: el político-administrativo, el económico-social, y el pedagógico-educativo. En relación a lo anterior la autora afirma que,

> Este modelo de desarrollo económico relega al Estado al papel de árbitro y vigilante en todas las esferas de la vida pública y privada, situación aprovechada en el contexto educativo para implementarlas dos primeras tendencias que pretenden controlar externamente a la Escuela y a sus actores y así, supuestamente, aumentar la competitividad" (Niño, 2002, p. 32).

Dicho lo anterior, y contextualizado en el ámbito educativo Colombiano actual, la evaluación al desempeño docente se enmarca como una estrategia que contempla la vigilancia que de manera jerárquica, busca controlar y verificar las actividades de los docentes evaluados reduciéndose a un proceso de medición que no contempla la retroalimentación dentro de un proceso constructivo sino más bien punitivo, en la medida en que afecta las condiciones salariales o de permanencia en el cargo. Así las cosas, cuando se evalúa el desempeño del docente, los instrumentos desatienden a la amplia concepción y enfoques que el saber y la formación pedagógica han acuñado desde las grandes contribuciones que tanto la literatura como la construcción en torno a la pedagogía como ciencia, han aportado a la educación, para simplemente enfocarse de la manera más circunscrita a las evidencias, las cuales deben dar cuenta por ejemplo del cumplimiento de aspectos programáticos, horarios, entrega de informes y pautas de calificación a estudiantes, etc., aspectos que sumergen de manera negativa y confinan el desempeño docente a la realización y al acatamiento de procedimientos y que indudablemente refuerzan el discurso Foucaultiano de "Vigilar y Castigar" en cuanto a "un verdadero conjunto de procedimientos para dividir, (…) controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez "dóciles y útiles". Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas" (Foucault, 1976, p. 41)

Ahora bien, resulta bastante particular para el análisis de políticas públicas educativas y en lo que respecta al presente proyecto de investigación, específicamente a la implementación de la política pública de evaluación al desempeño docente, que la normativa que regula dicha evaluación, es decir, el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), bajo el cual se han vinculado desde el año 2005 y laboran en la actualidad más de 19.000 docentes en las instituciones educativas oficiales de la Ciudad de Bogotá, Capital de Colombia, la cual circunscribe como propósito en su Artículo 1° que busca "una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes" (Decreto 1278 de 2002, Art. 1) que la misma OCDE afirme que "las expresiones formación profesional continua y desarrollo profesional han de considerarse como equivalentes" (OECD, 2005, p. 187), siendo ésta, -en palabras de CEPAL (2009)-, una de las Organizaciones que plantean puntos de partida para analizar buenas y malas experiencias y extraer ideas, pero también puntos comunes que contribuyan a mejorar la formulación de políticas públicas en América Latina, ya que dicha postura afecta negativa y sustancialmente la

conceptualización y construcciones que a partir de investigaciones sobre el desarrollo profesional docente ha realizado la academia, incluso “las definiciones, tanto las más actuales como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los profesores como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela” (Marcelo, 2009, p. 44).

Por su parte, Duke & Stiggins citados por Santos Guerra (2003) se han pronunciado respecto a que “el desarrollo profesional está definido como el proceso (…) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional” (Santos, 2003, p. 82), así pues, referirnos al desarrollo profesional docente, implica partir del reconocimiento del carácter específico profesional que concierne al educador y por ende a la existencia de condiciones relativas al desempeño. Así las cosas, enfocar la mirada en el desempeño docente resulta una constante en las políticas educativas, ya que desde fines de los años 90, la tendencia en la evaluación implica contemplar el desempeño docente y su relación directa con los incentivos sin apartarse del trabajo académico, además de resultar una herramienta que contribuye a instrumentalizar, planificar y restringir desde la planificación estratégica la disponibilidad presupuestal para la remuneración salarial en términos de mejoramiento salarial para los educadores vinculados en el sector oficial, por lo cual se vislumbra una desconexión con los propósitos que fundamentan el acto evaluativo docente, el cual según la PREAL debe “garantizar que los maestros se desempeñen de la mejor manera posible para favorecer el aprendizaje de los estudiantes [y en segundo lugar], mejorar la propia práctica de los maestros a través de la identificación de sus fortalezas y deficiencias con miras a la formación profesional continua.” (PREAL, 2010, p. 5)

PROYECCIONES

Actualmente la investigación que nos convoca en la presente ponencia, cursa el trabajo metodológico de campo y contrastación tanto desde posturas particulares como a nivel masivo, por parte de una amplia y valida muestra de docentes que laboran actualmente en el Sector Público Colombiano, específicamente en la Ciudad Capital, por lo cual vale la pena recalcar que la investigación se aleja de aquellas posturas que van en contravía y rechazan la existencia de la evaluación docente, al contrario, se busca favorecer y concebir la evaluación docente como factor fundante que se fortalece en la búsqueda por establecer correlaciones entre ésta y el desarrollo profesional de los educadores, sino que en términos de Bolívar citando a Paquay

> El asunto principal es cómo evitar que una evaluación de la práctica docente no caiga en un control burocrático, como frecuentemente ha sucedido; para –en su lugar– convertirse en una de las principales

> plataformas para promover el desarrollo profesional y, a la vez, una mejora de las prácticas docentes, lo que redundará –como consecuencia– en una mejora de los resultados de la escuela. (…) De este modo, la evaluación del desempeño docente y la propia carrera profesional no es sólo una cuestión de gestión de recursos humanos, sino que deben inscribirse, de modo congruente, en una política educativa amplia de mejora (Bolívar, 2008, p. 3)

Por lo tanto resulta pertinente analizar y evaluar la implementación de las políticas públicas en el ámbito educativo se enmarcan de manera inherente en el propósito de mejorar la educación en el país; sin embargo la divulgación y apuesta desde lo público no garantiza la consecución de dichos objetivos, además de la inherente polémica que permea todas las esferas sociales, dados los alcances e implicaciones en el desarrollo del proyecto de Nación. Se hace necesario reflexionar sobre las políticas educativas en torno a la evaluación docente, realizando análisis detallados sobre la enunciación de los discursos, en torno a la calidad de la educación y en especial al presente proyecto de tesis sobre la indagación respecto a la incidencia que dichas políticas han tenido respecto al desarrollo profesional de los educadores del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (2014). *Álvarez, A. (2014). http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/p/historia-de-la-educacion-y-la-pedagogia.html.* Obtenido de https://app.box.com/s/fuk3c8shosd2710i78hj
- Bolívar, A. (2008). Revista Iberoamericana de evaluación educativa. Obtenido de http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4_htm.html
- De Zubiría, J. (10 de Diciembre de 2014). La evaluación de los docentes en Colombia. *www.semana.com*.
- Decreto Ley 1278 (Octubre de 2002).
- Duke, D. (1997). Manual Para La Evaluación Del Profesorado. En Jasón Millman y Linda Darling Hammond (Comps.), Más Allá De La Competencia Mínima: Evaluación Para El Desarrollo Profesional. Madrid: Ed. La Muralla.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar.* México: Siglo XXI Editores.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia Docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los Colombianos.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Fundación Compartir. (2015 de Octubre de 2015). *http://www.compartirpalabramaestra.org/.* Obtenido de http://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/necesita-la%20educacion-%20colombiana-un-sistema-de-evaluacion-docente-cual-y-para-que.pdf

- González, M. (2013). El estudio de las políticas públicas, un acercamiento a la disciplina. 20-29.
- Labaree, D. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En A. Pérez, J. Barquín, & F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
- Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: Una práctica instrumental y burocrática. Actualidades Pedagógicas, 133-148
- Marcelo, C. (2009). La Evaluacion Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad A La Calidad. *Revista Brasileira De Formação De Professores – RBFP*, Vol. 1, n. 1, p.43-70.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 49-68.
- MEN. (2006). Balance del Plan Decenal de Educación 1996-¬2005. La educación un compromiso de todos. Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN. (2014). Informe de resultados de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Millman, y Darling-Hammond. (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Madrid, España. Editorial La Muralla.
- Niño, L. (2002). Dimensiones de la Evaluación de la Calidad de la Educación. En: Opciones Pedagógicas, No. 25. Bogotá.
- Niño, L. (2 de Septiembre de 2010). Evaluación Para La Rendición De Cuentas. (G. Evaluándo_nos, Entrevistador)
- Niño, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. Opciones Pedagógicas, 45-65.
- Niño, L., Perafán, A., & Carrillo, I. (1996). La evaluación: Instrumento de poder o acción cultural. *Pedagogía y Saberes*, 18-29.
- OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México.* OECD Publishing.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.*
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela,* 63-69.
- PREAL. (2010). Evaluación docente: Practicas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura existente. Chile: Publicaciones ODCE - Editorial San Marino.
- Santos, M. (1996). Evaluación Educativa 2. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

- Santos, M. (2003). Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje. Madrid. España: Editorial Narcea.
- UNESCO. (2006). Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: Andros Impresores
- Vaillant, D. (2009). Políticas de Inserción a la Docencia en América Latina. La deuda pendiente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar. Especial 30 Aniversario*, 55-66.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA MIGRACIÓN. EL CASO MOISÉS SÁENZ EN EL NORESTE MEXICANO

Dalia Reyes Valdés [1,2]

Eje temático 4. Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas

RESUMEN

Los acontecimientos históricos del país no se enseñaron dentro de una asignatura semanal en la educación básica mexicana sino hasta la Reforma de 1973. Antes de esto, su aprendizaje no requería organización curricular: se adquiría en una experiencia guiada por la convicción y un ejercicio del presente bajo el enfoque vivencial. En comparación con la práctica vigente de cuatro horas por semana en la clase de Historia, aquí se estudia el proyecto educativo que Moisés Sáenz (1927,1928) desarrolló para recuperar la identidad en niños migrantes que volvían a México tras acudir a escuelas norteamericanas. Con el espaldarazo de John Dewey, sin intrincados contenidos programáticos, solo se fundamentó en que una educación integral lleva implícita la semilla del nacionalismo. En este estudio se hace un análisis discursivo y hermenéutico de los documentos emitidos como co-textos de la propuesta, los que potenciaron las acciones y aquellos encaminados a minimizar la relevancia de construir el sentido de pertenencia más allá de las fronteras. Se concluye respecto de la efectividad de la construcción identitataria inoculada en las aulas, durante la primera década del siglo pasado, por medio el ejercicio de la convicción en cada niño mexicano de su protagonismo en la construcción de su contexto, así como sobre la relevancia de las acciones docentes de profesores que a menudo eran fuentes vivas de la experiencia revolucionaria y su hito histórico. La cercanía del Noreste Mexicano con Estados Unidos llevó, en esa época previa a la globalización, a duplicar el afán de aculturación en programas para ambos lados de la frontera.

[1] Institución de procedencia: Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Coahuila, México.
[2] Correo electrónico: dreyesvaldes@hotmail.com

Introducción

El hito histórico de una nación caracteriza la identidad en sus ciudadanos. *Ciudadanía* es un constructo ontológico, una frontera imaginaria bordeada por dos cantos: lenguaje e ideología, una contenida en el otro cohabitando recursivamente.

Ubicada en el plano ideológico, la idea de pertenencia no es innata, va levantado su edificio comunitario con la concepción de lo correcto y lo incorrecto, lo necesario y lo inútil, todo desde una perspectiva convencional dispuesta por una sociedad que existe desde antes del nacimiento de un individuo, y cuyas particularidades se comunican, de generación en generación, por enseñantes que a su vez fueron enseñados.

Esta información transmitida, con las variaciones inevitables de la comunicación humana, es el contenido histórico validado por una nación para conformar la identidad de su pueblo. Identidad que se porta de forma inalienable, por lo tanto, se parte del supuesto que también su retroalimentación debería ser transversal a la vida diaria de un pueblo; sin embargo, las nuevas corrientes educativas han parcelado en días y horas el tiempo que un mexicano dedicará a saber de su patria y ejercer el patriotismo.

No fue así tras la primera década del siglo XX, cuando los gobiernos urgían por la caracterización de una identidad escindida entre la ignorancia y la enajenación; entonces se optó por lo que mejor ha convocado, a lo largo de la historia de México, a la participación social en nuestro país: enseñar Historia haciéndola.

1. EL PROYECTO NACIONALISTA (1921-1924)

Fundada la SEP con José Vasconcelos, planteó los cimientos para la identidad nacional construida sobre las herencias culturales indígena e hispana; sin embargo, esta intención loable por diseñar la identidad del mexicano había de esperar a que niños y adultos aprendieran a leer, escribir y contar. Se diseñó, por primera vez, un plan educativo nacional. (SEP, 1923)

Las mallas curriculares hoy utilizadas no existían entonces como tales, pues se partía de una formación elemental en los conocimientos básicos que permitieran a los niños conocer la construcción del país en qué vivían, más allá de las cerradas comunidades en donde miles de personas nacían, vivían y morían sin salir de sus fronteras comunitarias.

En las zonas rurales -según narran testigos vivos de la Sierra de Arteaga, Coahuila- las familias hacendadas disponían a uno de sus integrantes o contrataban a un profesor para impartir primero, segundo y tercer año de primaria.

En ese periodo, aprendían a leer, escribir y contar; quienes deseaban continuar en la escuela, repetían los tres periodos.[3]

Ocupados como estaban en homogeneizar el conocimiento básico, la valoración de la cultura mexicana se impartía, a menudo, por modelos, porque una gran cantidad de profesores habían sido actores de la Revolución Mexicana y llevaban consigo la esencia del nuevo país en su discurso transversal encaminado a mostrar cómo se vive en un contexto con bandera común. Los maestros se reclutaron bajo dos requisitos definitivos: tener la primaria terminada –o al menos los tres años rurales- y una indeleble vocación por construir los tabiques de la mexicanidad incipiente; "estos individuos son preparados para convertirse en profesores de escuelas rurales; su lema fue *enseñar a vivir antes que a leer y escribir".* (UPN, 1988, p. 122).

Las prioridades de la política educativa radicaban en la formación cívica, planteada en el propósito de orientar la formación de la conciencia de la nación y consolidar la unidad y el sentido nacionalista de los mexicanos (Ramos, 1976). De este modo, la historia reciente se enseñaba con sus remanentes físicos, enlazados al origen prehispánico por sobre la exaltación de tradiciones culturales indígenas supervivientes en las comunidades rurales, cuyos habitantes aspiraban a mantenerse en su cerco comunitario y perpetuarse de la misma manera en sus descendientes.

2. Moisés Sáenz y la identidad transcultural

Moisés Sáenz aparece en la escena nacional de México poco después de 1924 como Subsecretario de Educación para impulsar la escuela rural; este proyecto se consolidó entonces en las Misiones Culturales (Hamann, 2015).

Las Misiones Culturales llevaron la escuela al campo en las personas de profesores que eran seleccionados y capacitados para impartir ya no solo el conocimiento básico, sino perfilar hacia una ocupación a mayor escala que el campesinado familiar. La escuela rural, que describe Sáenz (1928) en sus *Bases para organización de la escuela primaria conforme al principio de acción*, trataba de organizar la enseñanza y el aprendizaje en asignaturas incipientemente organizadas para la agricultura y la industria.

La formación de los profesores en el contexto fuertemente influenciado por las ideas de John Dewey, mentor de Sáenz en la Universidad de Columbia, tenía la consigna de la unidad social respecto de nuestro país; de ahí que la Historia no se enseñaba propiamente, sino que se infundía a los niños con el ejemplo de la participación social. Para el pedagogo norteamericano "la relación entre escuela y proceso social era profunda" (Hamann, 2015).

Los docentes participaban activamente para promover una identidad nacional, más allá de las fronteras físicas de las comunidades rurales; todo esto con tan

[3] Narración oral realizada en 2014 por Francisca Arriaga, habitante de Mesa de las Tablas, Arteaga, en el Estado de Coahuila, México.

buen resultado que esta práctica fue considerada así por John Dewey en su visita a México en 1926 (Sáenz, en Hamann, p.61):

> *Yo quiero ir más lejos y decir que no hay en el movimiento educativo mundial una expresión de mayor intimidad y unión espiritual entre las actividades escolares y las de la comunidad que las que vi ahora en México.*

Popkewitz (2005, p. 187) lo publica así:

> *Mosiés Sáenz promoted indigenous education in Mexico and was strongly convinced that Dewey´s pedagogical contribution werw precisely what the Mexican revolutionary school needes if it was goging to unify the nation, socilaize children, and promote reasonable forms of life, especially, for rural communities.*

Muchos pedagogos en el mundo tomaron el modelo de John Dewey, sin embargo, la razón por la cual se escribió en inglés sobre la labor de Moisés Sáenz responde a que este hombre llevó sus redes de identidad nacional hasta la frontera norte del país.

Formado tanto en la Escuela Normal de Xalapa como en la Universidad de Columbia, la visión transnacional de Sáenz rebasaba el simple hecho de la frontera física. Su origen norestense –nació en Monterrey, Nuevo León- lo hacía protagonista de las crecientes diásporas de campesinos hacia Estados Unidos que modificaban significativamente la vida social de los estados colindantes con la frontera norte.

Ya en su papel como Subsecretario de Educación, escribió en prefecto inglés su documento *Integrating Mexico through Education*, publicado en 1927 por el Bulletin of the Pan-American Union (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). En ese documento se aborda la necesidad de que la escuela mexicana, con sus propósitos constructores de identidad, alcanzaran a los niños quienes, por seguir a sus padres a la Unión Americana, estudiaban como migrantes en aquél país, pero volvían a México para continuar sus estudios; el problema de la integración era mayúsculo más en la noción de nacionalismo que en la gramática y la aritmética.

Los alumnos transnacionales en 1927 no estaban todavía etiquetados con la carga de la globalización; se asumía que no eran ciudadanos perdidos para la identidad, por lo cual, Sáenz buscó la vía para extender el brazo del nacionalismo hacia ellos con la certeza del regreso. La escuela fue la vía única y certera que encontró, en la cual se diseminaba la mexicanidad en espera por medio del lenguaje y los principios rectores acumulados en la historia reciente del país y su origen indígena.

3. La lengua como vía para la identidad.

La enseñanza de la lengua materna fue una de las armas más afectivas para la promoción de la identidad mexicana en el proyecto de Moisés Sáenz, ya que no

solo se cernía a las comunidades indígenas, sino también a los estudiantes que se encontraban en Estados Unidos.

En 1931 Sáenz conoce a William Cameron, un misionero cuya actividad consistía en alfabetizar grupos indígenas en Guatemala. Su sistema era exitoso, en gran parte porque el primer paso era enseñar a leer y escribir en la lengua propia; de esta manera, se aterriza el modelo en la enseñanza del español en niños migrantes.

Los niños migrantes se relacionaban con angloparlantes y aprendían a comunicarse con ellos, dejando en su disponibilidad léxica solo los vocablos que les eran necesarios para hablar y comprender lo escuchado. El español empezaba a ser una mixtura idiomática y se dejaban de utilizar una gran cantidad de palabras.

La acción primera fue introducir la enseñanza de la escritura y lectura en español entre esos niños y, posteriormente, aleccionarlos con los conocimientos necesarios para socializar en inglés. Sobre esto, el mismo Sáenz (en Hamann, 2015, p. 90) escribió:

> *La enseñanza del español a determinada comunidad debe significan nuevas actividades que generarán nuevas ideas, nuevas formas de vida, nuevos conceptos –conceptos en español-, los que en este caso significan conceptos mexicanos.*

La actualización en la enseñanza de la lengua materna y de la Historia es todo un tema que merece un estudio aparte, ya que la primera se aborda desde la práctica social del estudiante, en un ejercicio mal entendido de validar la forma como habla el alumno sin estimular el acrecentamiento de conceptos de autoconstrucción individual y colectiva para la adquisición de significados que impliquen la comprensión y la tolerancia.

Para Historia, el programa incluye temas tan específicos como, incluso, el conflicto del Golfo Pérsico, o tan generales como la globalización, como se ve en el listado siguiente, sin embargo, no se menciona el fenómeno de la migración, con lo que quedan fuera miles de niños y jóvenes que no son considerados comunidades específicas por su itinerancia.

Los contenidos para Historia en educación obligatoria son (SEP, 2016)

Pueblos originarios
Conquista y Virreinato
México independiente
Porfiriato y Revolución
México moderno
Historia del mundo
La aparición de la escritura
La Edad Antigua en Europa y el Cercano Oriente
La Edad Media en Europa
Inicios de la Edad Moderna y la Ilustración

Expansión económica y cambio social en el siglo XIX
El primer cuarto del siglo XX
La Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría
El conflicto en el Golfo Pérsico, 1970-2000
La globalización y la sociedad del conocimiento

4. Trascendencia en el noreste mexicano

Con la reforma del Artículo 3 en 1933, en el afán de limitar la difusión ideológica religiosa, se acotó también la transmisión libre de una nacionalidad sobre entendida en los docentes. Se construyó un esquema de asignaturas en donde se especificaba el tiempo y el modo como debía construirse la identidad del mexicano a través de dos asignaturas fundamentales: Historia y Formación Cívica, una dependiente de la otra. Esta organización programática resultaba para la mayoría de los profesores una copia superficial de los complejos rusos

> *ya que no se había hecho otra cosa que agrupar los materiales comunes de los programas tradicionales en los tres rubros de naturaleza, trabajo y sociedad* (Solana, 1981).

Al mismo tiempo que tanto las mallas curriculares de la educación pública en México se escindían en áreas, la migración de nacionales hacia Estados Unidos incrementó. Si el proyecto de Sáenz para fortalecer la identidad en los migrantes estaba sustentado en el discurso transversal de sus docentes, en la práctica social del nacionalismo en cualquier territorio, esta nueva condición de instruir cierta cantidad de horas a la semana a los niños hacía imposible continuar con la intención de reintegrarlos como ciudadanos funcionales a su regreso. Aunque, para entonces, esa intención de vuelta al país se había desleído y el mantenimiento de las tradiciones se guardaba para los bailes típicos en los festejos del Día de las Madres o la conmemoración de la Batalla de Puebla. (Solana, 1981).

En el Noreste mexicano, el trasiego de niños para estudiar o trabajar era rutinario para entonces; se pergeñaban los albores de una identidad transnacional enmarcada ya no por la formación imaginaria de una frontera cultural, sino por la división física, económica y política entre ambos países. No es ninguna novedad esa movilidad, dicen Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), porque hoy por hoy se comparte escuela con Estados Unidos, España o Austria, sin embargo, lo que sí parece emergente, es que no se percibe un plan para el mantenimiento de la identidad en ese contexto.

Estos tres autores mencionados fundan su investigación reciente en Zacatecas y Nuevo León, en los postulados de Sáenz, quienes afirman que más allá de la identidad construida,

> *el niño puede resistirse a la acción socializadora, pero su resistencia termina cediendo ante el prestigio institucional de lenguajes, símbolos, rituales, modos de vida, visiones y contenidos (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008,p.15).*

Claro está, tanto una nación como otra podrían aludir a estas estrategias para hacerse de un ciudadano más o perderlo.

Conclusiones

Moisés Sáenz murió en Perú en 1941, alejando de su país, ninguneado por Narciso Bassols, su poderío y su herencia política; pero su legado atemporal hoy se reconoce como visionario y urgente en un contexto mundial en donde la identidad se tasa en dólares y la migración no es una posibilidad, sino una condición de supervivencia en muchos sentidos.

Las migraciones huyen de la vulnerabilidad económica y dejan endeble la pertenencia que guía una forma de ser y de constituir sociedades con apego. El apego es la base axiológica para la consolidación del gregarismo humano y se ha enseñado, por miles de años, a través de la Historia y la lengua, oral y escrita.

La escuela, inaugurada el mismo día que la humanidad se reprodujo, ha diseñado sus proyectos de pertenencia a partir del conocimiento, la ponderación y el respeto de la historia de un pueblo: el orgullo da pertenencia, conocimiento de lo mismo y distinción de lo otro.

A partir de 2006, la acotación de los contenidos curriculares en la educación básica para aprender la historia de México se acendró con la determinación de horas –horas de 45 minutos específicas para estimular una identidad que debería estar habilitada a cada momento, reflejada en la ideología que cada país externa en su lengua, sus valores y sus modos.

Niños y jóvenes aprenden su pasado de profesores que memorizaron el propio de la misma manera que ellos y difícilmente transmitirán la relevancia de construir un ciudadano a partir del ejercicio de serlo. Más aun, la nueva Reforma 2016 engloba en un mismo examen los contenidos del constructo histórico del estudiante, los valores, la civilidad y su geografía, todo aprendido en un total 4 mil 320 minutos por ciclo escolar.

La escuela se ha complejizado a favor del mundialismo –en el mejor de los casos- o de la globalización –en el unilateral cometido económico-. La construcción del ser hoy no tiene bordes de identidad, los ciudadanos pueden ser del mundo y de ninguna parte; pueden carecer de un territorio físico que los arraigue, todo esto estimulado por los programas educativos que incentivan las nuevas tecnologías, la apertura y la movilidad; sin embargo, no se ha considerado que un afán como el de Moisés Sáenz debería ser vigente para infundir en los niños la característica esencial de la mexicanidad, sobre todo en aquellos que conviven a diario con las fronteras cada vez más impenetrables: el otro lado considera al mexicano un extranjero; de este, ese extranjero se considera cada vez menos mexicano.

REFERENCIAS

Hamann, E. (2015). Moisés Sáenz, vigencia de su legado. ENSE Nuevo León: México.

Popkewitz, T. (2005). Inventing the modern self and John Dewey. Palgrave MacMillan: USA

Ramos, S. (1976). Veinte años de Educación en México. Obras Completas, Vol. 2. México: UNAM.

Sáenz, M. (1928). Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de Acción. SEP: México.

SEP (1923, 2011, 2016). *Planes y programas para la educación básica. Planes y programas para la educación obligatoria.* México: SEP

Solana, F. (1981). Historia de la educación pública en México. México: FCE.

Universidad Pedagógica Nacional. (1988) Antología Política Educativa. SEP: México.

Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización. México: SEP.

6º Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa
Barcelona, julio de 2017

PONENCIA

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE APOYO EDUCATIVO EN ESPAÑA Y SU EFECTO EN LA SUPERACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Cristina Petreñas[1], Andrea Jardí[2], Gaby Gómez-Zepeda[3], Ignasi Puigdellívol[4]

EJE TEMÁTICO 4: Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.

RESUMEN:

Las evaluaciones internacionales del rendimiento académico ponen de manifiesto el alto porcentaje de fracaso y abandono escolar temprano en España y la elevada proporción de alumnado ubicado en puntuaciones bajas, en contraste con el reducido número que alcanza la excelencia. Remediar esta situación exige disponer de políticas y prácticas que permitan identificar tempranamente las dificultades de aprendizaje del alumnado, junto a las muestras de desafección por la escuela. Pero sobre todo, requiere disponer de instrumentos eficaces de apoyo educativo.

En esta ponencia avanzamos los resultados de una investigación más amplia sobre el Apoyo Educativo (AE) llevada a cabo por el *Grupo de trabajo "Apoyo educativo en la escuela inclusiva"* del Instituto de Ciencias de la Educación[5] en el marco del LMI (Laboratorio de Medios Interactivos)[6] de la Universidad de Barcelona. Sus objetivos son analizar las políticas y prácticas de AE que se llevan a cabo en España; identificar sus efectos en la respuesta a las necesidades del alumnado, especialmente el más vulnerable; y proponer, desde una perspectiva inclusiva, los cambios necesarios para que el AE contribuya a reducir las desigualdades que hoy presenta el sistema.

Para ello se ha revisado la normativa y otros documentos de orientación sobre apoyo educativo producidos por el Ministerio y por las diferentes Comunidades Autónomas. La información así obtenido se ha cruzado con una revisión de la investigación actual sobre el tema y con las producciones del propio grupo de trabajo. Como resultado de esta exploración se cuestiona la existencia de unas políticas y prácticas de apoyo coherentes con los principios inclusivos que en teoría inspiran el sistema educativo, y se ponen a discusión tanto la conceptualización de las necesidades especiales de apoyo educativo como las estrategias de apoyo contempladas, especialmente en lo que se refiere a la agrupación del alumnado, como los mecanismos de participación real de las familias, que hoy se entiende como pilar fundamental para el éxito del apoyo educativo. Al respecto, se incluyen propuestas para una auténtica transformación de la escuela, desde una perspectiva inclusiva.

[1] Universitat de Lleida, cristinapetrenas@pip.udl.cat
[2] Universitat de Barcelona, andreajardiferre@gmail.com
[3] Universitat de Barcelona gabygomez@ub.edu
[4] Universitat de Barcelona ipuigdellivol@ub.edu
[5] http://www.ub.edu/ice/content/suport-educatiu-leducacio-inclusiva
[6] http://lmi-ub.org/es

PONENCIA

Introducción

Los sistemas educativos de la mayoría de los países que forman parte de organizaciones internacionales como la OCDE o la UNESCO están adoptando en sus políticas educativas los principios de comprensión e inclusión. El primero sugiere la no separación, en las etapas obligatorias, del alumnado por itinerarios distintos, manteniendo la necesidad de que toda la población escolar alcance los objetivos y competencias básicas a lo largo de su período de educación obligatoria. El segundo principio, el de la inclusión, establece que todo el alumnado, con independencia de sus condiciones personales o sociales, sea atendido dentro del sistema regular y de que sea dicho sistema el que le provea de los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria o, en su caso, los que faciliten al máximo sus aprendizajes y crecimiento personal. Por ello resulta imprescindible contar con escuelas que se definan y actúen como escuelas inclusivas, y con unos sistemas de apoyo que permitan la atención de la población más vulnerable, ya sea por su situación socio-económica, por la pertenencia a grupos minoritarios, por la presencia de dificultades específicas de aprendizaje o por la presencia de alguna discapacidad.

La definición de las políticas inclusivas surge a finales del siglo pasado con la constatación de los cambios sociales que supone la globalización que, entre otras cosas supone un progresivo aumento de la complejidad de las sociedades occidentales, como consecuencia del incremento de los fenómenos migratorios. Obviamente las escuelas y, por extensión, los sistemas educativos no pueden ser ajenos al fenómeno y los principios de la homogeneidad y de la graduación a ultranza de los sistemas educativos ya no pueden dar respuesta a las nuevas demandas sociales. De este modo nos encontramos con que las escuelas debían dar respuestas a esta nueva situación y contamos con interesantes experiencias desarrolladas a partir de los años 80 que sí lo hacían. Pero los sistemas educativos reaccionaban con mucha más lentitud.

A ello hemos de sumar que la perspectiva globalizadora de la educación ponía claramente de manifiesto las extraordinarias desigualdades educativas existentes entre los países más desarrollados y los que, con índices de desarrollo mas precarios o con políticas y culturas educativas regresivas, no reunían las condiciones para garantizar los mínimos educativos a toda su población. Ello también suponía un reto para las organizaciones internacionales que tenían, como una de sus principales finalidades, extender la educación y el desarrollo social y económico que ella conlleva, a nivel planetario.

En este contexto surge el movimiento hacia la inclusión o la educación para todos, con la cumbre celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), que tendrá continuidad con diferentes reuniones, congresos y cumbres hasta la recientemente celebrada en Moscú. Todas ellas centradas en las actuaciones necesarias para favorecer que todos los grupos sociales, especialmente los más vulnerables como es el caso de las niñas en muchos países, puedan acceder y tener éxito en los respectivos sistemas educativos. En 1994 tuvo lugar la Conferencia de Salamanca, específicamente dedicada a la atención de la población con discapacidad.

Objetivo

De este modo, en la mayoría de países de nuestro entorno nos encontramos con legislación educativa que incorpora los principios de la inclusión educativa. No obstante, hemos de considerar que venimos de décadas en que los sistemas educativos se han regido por sistemas contrarios, y con una clara tendencia a la exclusión o a la escolarización separada del alumnado que tendía a fracasar en la escuela. En esta ponencia presentamos el avance de resultados de una investigación sobre el Apoyo Educativo (AE) que está llevando a cabo el Grupo de trabajo "Apoyo educativo en la escuela inclusiva" del Instituto de Ciencias de la Educación[7] en el marco del Grupo de Investigación consolidado LMI (Laboratorio de Medios Interactivos) [8] de la Universidad de Barcelona. Los objetivos de la investigación son [1] analizar las políticas y prácticas de AE que se llevan a cabo en España; [2] identificar sus efectos en la respuesta a las necesidades del alumnado, especialmente el más vulnerable; y [3] proponer, desde una perspectiva inclusiva, los cambios necesarios para que el AE contribuya a reducir las desigualdades que hoy presenta el sistema.

Sin obviar otros resultados, esta ponencia pretende poner de manifiesto cómo, bajo un lenguaje aparentemente inclusivo, nuestro sistema educativo sigue presentando inercias segregadoras que hace falta superar y que tienen su traducción en las políticas de apoyo educativo vigentes. Identificarlas, así como analizar su fundamentación y sus resultados, es una tarea imprescindible para conseguir un sistema educativo capaz de superar las altas cotas de fracaso y abandono escolar temprano que tristemente hoy lo caracterizan.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio se han cruzado datos provenientes de tres fuentes distintas:

- En primer lugar, se ha consultado la normativa estatal y de las diferentes Comunidades Autónoma referida directa o indirectamente al apoyo educativo, fundamentalmente leyes, órdenes, decretos, disposiciones y normas emitidas por los entes citados. Además también se han consultado las publicaciones, tanto del Ministerio de Educación como de las Consejerías de las diferentes Comunidades Autónomas dirigidas a orientar las tareas de apoyo. En total, han sido 45 los documentos consultados y registrados para la elaboración del estudio.
- En segundo lugar, se ha hecho una exploración de las investigaciones más recientes sobre apoyo educativo en revistas científicas de las bases de datos considerando los *Index* de *Journal Citation Reports. Social Sciences (JCR)*, *Web of Science* y *ERIC (CSA)*
- Finalmente se ha utilizado la documentación gris producida por el *Grupo de Trabajo Apoyo Educativo en la Escuela Inclusiva* al que pertenecen los autores. Fundamentalmente las actas registradas desde su inicio, en el curso 2010-2011 hasta el pasado año 2016. Un total de 42 documentos.

[7] http://www.ub.edu/ice/content/suport-educatiu-leducacio-inclusiva
[8] http://lmi-ub.org/es

El contraste entre las tres fuentes citadas es el que da lugar a los resultados que avanzamos en esta ponencia.

Necesidades percibidas en nuestro sistema educativo

Para nadie será un descubrimiento constatar que el fracaso y el abandono escolar es uno de los principales problemas del sistema educativo español. En efecto, los porcentajes de abandono escolar temprano (AET), jóvenes de 18 a 24 años que como máximo han superado el nivel de secundaria obligatoria pero sin continuar su formación, son de un 23,6% doblando prácticamente la media europea (European-Comission/EACEA/-Eurydice/Cedefop, 2014), aunque dicha cifra sea inferior a la del año 2009, cuando alcanzaba el 30,9%. Sin embargo, cuando analizamos otras características del sistema educativo, la explicación de estos datos se hace difícil. Así, hemos de reconocer que España tiene una tasa de escolarización en el tramo de 3 y 4 años de Educación Infantil del 98,7%, superando las medias de la OCDE (74,9%) y UE21 (81,6%) (MECD, 2013b). Datos recientes de la OCDE (MECD, 2015; OECD, 2013, 2015) reflejan los beneficios de la escolarización temprana para la educación posterior. Además, disponemos de investigaciones que van en esta misma dirección (Felfe, Nollenberger, & Rodríguez-Planas, 2012; Heckman, 2008). No deja de ser contradictorio, entonces, que un sistema educativo con una atención casi universal en la Educación Infantil (3-5 años) sensiblemente mayor a la de otros países europeos, los duplique en población que no alcanza el nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (MECD, 2013a).

Cierto es que si consideramos la inversión económica en educación, detectamos una desventaja en los recursos que España dedica a los niveles preuniversitarios en relación al resto de países europeos (MECD, 2013b). Mientras que el porcentaje de gasto público dedicado en España a Educación Infantil (1,5%) supera la media de la OCDE (1.1%), a la Educación Primaria, Secundaria y Post-Secundaria no terciaria solo dedica un 6,8% frente al 8,6% de la OCDE. Sin embargo, la revisión realizada por Hanushek y Woessmann (2010) de los estudios internacionales que correlacionan la inversión por estudiante con el logro de promedio de los estudiantes sólo constata correlaciones débiles entre inversión por estudiante y rendimiento. Se trata de correlaciones menos significativas que las que vinculan rendimiento académico y antecedentes socioeconómicos, culturales y lingüísticos de los estudiantes (Lkingner et al., 2005). Lo mismo ocurre a nivel macro al comparar la inversión en educación en diferentes países con el nivel medio de sus estudiantes (Pedró, 2010). Aunque la inversión económica afecte a la calidad del apoyo, todo apunta a que, por sí misma, no es determinante. Por otra parte, tanto si analizamos la ratio de alumnos por aula, como si lo hacemos de la extensión del horario escolar, España no parece en desventaja en relación con los países de su entorno. Entonces la pregunta es: ¿cómo nos explicamos las altas tasas de AET? Sin duda que buena parte de la explicación deberá venir de factores sociales. Sin embargo, la pretensión de nuestra investigación es buscar los factores internos, del propio sistema educativo. Los que mejor podremos corregir. En este sentido, las políticas y prácticas de apoyo educativo pueden tener un papel fundamental.

Legislación y normativas sobre el apoyo en España

Una característica común a toda la documentación consultada es su coincidencia en resaltar los principios inclusivos que dicen inspirarla. Sin embargo, dichos principios parecen entrar en contradicción a medida que profundizamos en las políticas y prácticas que se proponen. Para no extendernos, en esta presentación resaltaremos tres ámbitos en los que dichas contradicciones aparecen con mayor claridad. Analizaremos a quién va dirigido el apoyo y qué necesidades se le atribuyen; qué se dice de su organización, como una estrategia clave en los centros escolares y, finalmente, qué papel se otorga a los diferentes agentes de apoyo.

Quién recibe el apoyo

Algo que determina en gran medida las políticas y prácticas de apoyo educativo es la percepción que se tiene del alumnado que lo requiere y del origen de sus necesidades. En este sentido, toda la documentación consultada parece sesgada hacia la atribución individual de las limitaciones del alumno. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (BOE, 2013) utiliza el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo sin precisar su definición. El texto de 2016 especifica que el término incluye al alumnado que requiere apoyos por causa de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiestan trastornos graves de conducta, incluyendo también el alumnado con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español (MECD, 2016, p. 17163). Viene pues a sustituir el concepto de necesidades educativas especiales. Lo preocupante es que en ninguno de los documentos consultados se define el concepto, sólo se indica la tipología del alumnado que las presenta, es decir, los grupos que acabamos de citar. El énfasis de las diferentes administraciones en hablar del “alumnado con necesidades…” más que de las necesidades mismas o las barreras que pueden generarlas, contribuye a la persistencia de una visión del apoyo centrada en el “déficit”.

Se atribuyen las necesidades al alumno (atribución individual), aunque se reconozca la presencia de factores sociales. Ello justifica las políticas y prácticas de apoyo con esquemas de “tratamiento” individual, reproduciendo el esquema clínico del que se parte.

Organización del apoyo

En contraposición a lo señalado en el punto anterior, el apoyo educativo hoy no se entiende si no es formando parte de las propias prácticas de todo centro educativo y estrechamente relacionado con su currículo. Por ello, en la perspectiva actual, los aspectos organizativos del apoyo son esenciales para su éxito. Y es en ellos en los que encontramos mayor ambigüedad y contradicciones. Por ejemplo, cuando estas medidas afectan a la agrupación del alumnado.

Algunas comunidades, como Extremadura (DOE, 2015), promueven explícitamente la agrupación por niveles de aprendizaje o grupos flexibles como medida de atención a la diversidad (p. 31564). Otras, como es el caso de Madrid (BOCM, 2016), promueven los desdoblamientos de las áreas instrumentales para el alumnado con evaluación negativa en el curso precedente, el incorporado tardíamente y el que presenta dificultades de aprendizaje, para quienes se prevé que:

> “Sus grupos puedan desdoblarse en esas clases [Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas] originando, en horario simultáneo, un grupo ordinario y un grupo de refuerzo a partir de un grupo ordinario; o bien dos grupos ordinarios y uno de

refuerzo a partir de dos grupos ordinarios, siempre que los desdobles se realicen en las mismas áreas instrumentales." (Art. 9.3b)

Son muchas las CCAA que presentan los grupos de nivel como estrategia de apoyo, mientras que otras muestran una posición ambigua. En la etapa de secundaria y, sobre todo, en sus dos últimos cursos, se adopta la expresión de diversificación curricular, estableciéndose "grupos específicos de diversificación" en todas las Comunidades. En Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2013) se crean las Unidades de Escolarización Compartida como medida extraordinaria para el alumnado con "inadaptación al medio escolar y riesgo de exclusión social" (p. 25 y ss.).

Los innegables problemas de nuestro sistema educativo nos llevan a soluciones precipitadas (apagar fuegos) más que a la identificación de los problemas reales y a las actuaciones preventivas. Es entonces cuando aparecen las inercias segregadoras que podemos apreciar en algunas de las actuaciones citadas y perceptibles claramente con la proliferación de "aulas segregadas" en un sistema que pretende ser inclusivo. La oferta de este tipo de aulas como recurso de "apoyo" es amplia: desde las aulas de enlace (Gobierno Vasco, 2012) acogida (Generalitat de Catalunya, 2005) o de inmersión lingüística (Gobierno de La Rioja, 2016) para alumnado inmigrante, hasta las aulas de educación especial (BOCM, 2015) para el alumnado con NEE, nos encontramos con las aulas externas (Gobierno de La Rioja, 2014) o las unidades de escolarización compartida (GENCAT, 2015), para alumnado con "graves dificultades de adaptación escolar", las aulas especializadas para alumnado con afectaciones graves, como las unidades de Educación Especial (Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 2016), las unidades de apoyo a la Educación Especial (Generalitat de Catalunya, 2010), las aulas terapéutico educativas (Gobierno de La Rioja, 2016), las aulas integrales de apoyo (GENCAT, 2015), o las aulas para alumnado con TEA (DOE, 2015; Gobierno de La Rioja, 2016) que reciben también el nombre de aulas abiertas (Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 2014) aulas estables (GOVA, 2012) o unidades específicas de comunicación y lenguaje (DOGV, 2016).

Parece evidente que corremos el riesgo de confundir la inclusión con el traslado a la escuela ordinaria de mecanismos segregadores. La ausencia de políticas inclusivas claras que apoyen la transformación (imprescindible) de los centros educativos para llevarlas a la práctica acrecienta este riesgo.

Agentes de apoyo

Las normativas de todas las CCAA consultadas resaltan la importancia de la participación de las familias. Pero concretar con la adopción de medidas curriculares y, sobre todo, en la toma de decisiones sobre el tipo de escolarización que se ofrecerá al alumno no parece fácil. En el primer caso, algunas comunidades establecen que "se escuchará" tanto a los padres como al alumno a la hora de establecer medidas o adaptaciones curriculares. Otros documentos simplemente obvian la participación de las familias.

Pero donde las familias acusan más la ambigüedad de la administración sin duda es en la toma de decisiones sobre la escolarización de sus hijos. Su papel se limita al de receptores de información. En todas las comunidades se establece la necesidad de informar y recabar la opinión de las familias, pero las decisiones recaen en otras instancias de la administración.

Todo ello da lugar a un reconocimiento más teórico que pragmático del papel de las familias; a que su participación sea más formal que efectiva para el progreso de sus hijos; y a que la ambigüedad sobre su rol, sus derechos y sus obligaciones no favorezca su empoderamiento como agente educativo. En realidad, la normativa las sitúa en un plano de subordinación.

La investigación internacional sobre el apoyo educativo

¿Qué aportaciones podemos extraer de la investigación actual sobre el apoyo educativo?

Por una parte coincide en resaltar el error de hacer una atribución individual de las dificultades que presenta el alumnado. Incluso en el caso del alumnado con discapacidad, en el que siempre está presente el factor fisiológico, no podemos subestimar la importancia de los factores sociales presentes en su entorno, incluyendo por supuesto la escuela (Bottcher & Danmeyer, 2012; Lewis, 1991; Rauch & Lamphear, 2012; Shaw, Chan, & McMahon, 2012; York-Barr, Sommerness, Duke, & Ghere, 2005). A ello debemos añadir que nuestro campo de actuación como educadores no es el déficit, en sentido estricto, sino las limitaciones que puede conllevar (Parker, Alvarez-McHatton, & Crisp, 2014). Estas limitaciones, que configuran lo que entendemos como discapacidad, tienen un carácter dinámico y pueden ser reducidas o incluso eliminadas a través del entorno y las interacciones que en él se generan.

Cuando intuimos claramente el origen social de las necesidades de un determinado alumno (situación de pobreza, inmigración, etnia o cultural) no nos resulta difícil entender teóricamente que no nos encontramos ante necesidades que tengan su origen en el propio alumno. Sin embargo, cuando valoramos el tipo de apoyo que necesita, tendemos a priorizar las intervenciones individuales, también influenciados por los estereotipos sobre el alumno, cayendo así en la cosificación: ¡él es el problema! (Bottcher & Danmeyer, 2012; Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009; Shaw et al., 2012).

¿En qué situaciones es más efectivo el apoyo? Sin duda en aquellas que enriquecen las interacciones que tiene el alumno (Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando, & Puigdellívol, 2017), sobre todo cuando comparte actividades con compañeros/as que le pueden ayudar (Vygotski, 1978). Las agrupaciones por niveles reducen estas interacciones y con ello impiden lo que debería ser el objetivo de cualquier actuación de apoyo: acelerar el aprendizaje del alumno (Pitcock & Seidel, 2015; Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011; VanDerHeyden, Snyder, Broussard, & Ramsdell, 2007). Hoy disponemos de mucha investigación demostrando que los grupos de nivel no sólo no consiguen mejoras significativas entre el alumnado de niveles altos, sino que son claramente perjudiciales para el alumnado de los niveles inferiores (Braddock & Slavin, 1992; Campbell, 2014; Hamilton & O'Hara, 2011; Ireson, Hallam, & Hurley, 2005; Macqueen, 2013; Rubin & Noguera, 2004). Por ello Finlandia, por ejemplo, abolió el *ability grouping* ya en la reforma de 1985 (OECD, 2010). Las orientaciones de la administración deberían ser explícitas al respecto para evitar los perjuicios de estas prácticas, especialmente entre el alumnado más vulnerable.

Conclusiones y propuestas

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí y con la revisión realizada para la investigación que hemos presentado al inicio de la ponencia, creemos estar en condiciones de formular las conclusiones y propuestas siguientes:

El preocupante porcentaje de fracaso y AEP en nuestro país sin duda es multifactorial y tiene sus causas más allá del propio sistema educativo. Pero dentro de él, no podemos considerar un factor menor el enfoque de las política y prácticas de apoyo educativo.

El énfasis en la atribución individual de las necesidades del alumnado dificulta la comprensión del papel que juegan las barreras para el aprendizaje y la participación y, sobre todo, limita las posibilidades de un AE no enfocado exclusivamente en el alumno, sino que incida en su contexto. Esta atribución individual conduce a justificar formas tradicionales de apoyo que han mostrado su ineficiencia, como el apoyo fuera del aula o los grupos de nivel.

El apoyo educativo requiere medidas organizativas y curriculares. Es importante disponer de una clara definición de cuáles de aquellas medidas son inclusivas y contribuyen a la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación y cuáles, por el contrario, no sólo son ineficaces sino claramente perjudiciales para el alumnado más vulnerable. No es de recibo mantener la ambigüedad cuando el corpus de investigación es claro al respecto, como en el caso de las agrupaciones por niveles o los diferentes tipos de “aulas especiales”. La administración educativa debería ser muy clara en este sentido para desarrollar su función orientadora del sistema.

Por otra parte, es importante que el apoyo dé más protagonismo a los agentes implicados, empezando por el propio alumno: que sea consciente y se implique en los retos que asume es una condición esencial para optimizar los apoyos que se le ofrecen. De un modo destacado, es muy importante la colaboración de las familias, por lo que administrativamente debería superarse la visión subordinada de su participación. Sabemos que los esfuerzos puestos en conseguir la implicación de las familias en el apoyo son los que proporcionan resultados más rentables desde el punto de vista de la progresión del alumnado, especialmente cuando se trata de alumnado vulnerable.

Referencias

Bottcher, L., & Danmeyer, J. (2012). Disability as a dialectical concept: Building on Vygotsky's defectology. *European Journal of Special Needs Education, 27*(4), 433-446. doi:10.1080/08856257.2012.711958

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore: Center for Research on Effective Scholing for Disadvantaged Students.

Campbell, T. (2014). Stratified at seven: In-class ability grouping and the relative age effect. *British Educational Research Journal, 40*(5), 749-771. doi:10.1002/berj.3127

European-Comission/EACEA/-Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Felfe, C., Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2012). Can't Buy Mommy's Love? Universal Clildcare and Children's Long-Term Cognitive Development. *IZA Discussion Paper No. 7053*.

Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdellívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education, 64*, 127-138. doi:10.1016/j.tate.2017.02.002

Hamilton, L., & O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education, 27*, 712-721. doi:10.1016/j.tate.2010.11.009

Heckman, J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *IZA Discussion Paper No. 15949*.

Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal, 13*(4), 443–458. doi:10.1080/01411920500148663

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Houten, E. V. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. doi:10.1080/13603110701284680

Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit. Ceguera, Sordera, Déficit motor, Síndrome de Down, Autismo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lkingner, J., Artiles, A., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W., . . . Riley, D. (2005). Addressing the Disproportionate Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in Special Education through Culturally Responsive Educational Systems. *Education Policy Analysis Archives, 13*(38), 1-40.

Macqueen, S. E. (2013). Grouping for inequity. *International Journal of Inclusive Education, 17*(3), 295-309. doi:10.1080/13603116.2012.676088

MECD. (2013a). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2012-2013.* Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios Retrieved from http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/2012-2013-Datos-avance/Nota_avance_12_13.pdf.

MECD. (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español.* Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa Retrieved from http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6.

MECD. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español.* Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa Retrieved from http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3.

OECD. (2010). *Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results*. Retrieved from Paris: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. Retrieved from Paris: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf

OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en

Parker, A. K., Alvarez-McHatton, P., & Crisp, T. (2014). Conceptualizing Difference: Exploring Preservice Teachers' Constructions of Disabilities. *Teacher Education and Practice, 27*(1), 138-153.

Pedró, F. (2010). Tendències internacionals en polítiques educatives. *Via. Revista del Centre d'Estudis Jordi Pujol, 9*, 83-91.

Pitcock, S., & Seidel, B. (2015). Summer Learning: Accelerating Student Success. *State Education Standard, 15*(1), 4.10.

Rauch, S. A., & Lamphear, B. P. (2012). Prevention of Disability in Children: Elevating the Role of Environment. *The Future of Children, 22*(1), 193-217.

Rubin, B. C., & Noguera, P. A. (2004). Tracking Detracking: Sorting through the Dilemmas and Possibilities of Detracking in Practice. *Equity and Excellence in Education, 37*(1), 92-101.

Shaw, L. R., Chan, F., & McMahon, B. T. (2012). Intersectionality and Disability Harassment: The Interactive Effects of Disability, Race, Age, and Gender. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 55*(2), 82–91. doi:10.1177/0034355211431167

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6*, 1–26. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.002

VanDerHeyden, A. M., Snyder, P. A., Broussard, C., & Ramsdell, K. (2007). Measuring Response to Early Literacy Intervention With Preschoolers at Risk. *Topics in Early Chilhood Special Education, 27*(4), 232-249. doi:10.1177/0271121407311240

York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education, 9*(2), 193-215.

PRÁCTICA DE LABORATORIO DE GRÁNULOS DE ALMIDÓN, ASIGNATURA DE BOTÁNICA GENERAL: UNA EXPERIENCIA DE CLASE INVERTIDA.

Aixa O. Rivero-Guerra, PhD.

Universidad de Cartagena. Cra. 6 #36, Cartagena, Bolívar, Colombia.
Dirección permanente: Universidad Estatal Amazónica. Paso Lateral Puyo-Tena, Km 2 ½, Puyo, Pastaza, Ecuador.

Correo electrónico: arivero@uea.edu.ec

Resumen

Se diseña material propio para la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de análisis de granos de almidón en el contexto universitario para la asignatura de Botánica General. La percepción de la práctica de laboratorio efectuada mediante el método de la clase invertida ha sido muy favorable al demostrar un criterio bastante homogéneo entre los estudiantes, indicando el logro de los objetivos propuestos, siendo la metodología y el protocolo propuestos muy satisfactorios; al igual que la orientación del docente previo a la práctica, la accesibilidad al material biológico, el clima de trabajo en el laboratorio, y la disciplina en correspondencia con las normas institucionales. Entre el 33,33%-34,00% de los estudiantes no conocen con claridad si los conocimientos adquiridos les serán de utilidad para su futuro profesional, mostrando sus dudas en relación a la aplicabilidad de lo aprendido a otras asignaturas de su carrera. Del 12,00% al 26,66% se mostraron indiferentes en relación a la organización del desarrollo de la práctica, el estado de la infraestructura del laboratorio y de los microscopios, el vínculo estudiante-docente, y la calificación proporcionada por el docente a su trabajo en el laboratorio y al informe presentado. Mientras que del 6,66% y el 8,00% considera “algo inadecuado” el estado de la infraestructura del laboratorio y de los microscopios. Solo el 8,00% considera que no fueron justamente evaluados por el docente. Se ha logrado fomentar en los estudiantes el aprendizaje activo y autónomo, así como el pensamiento crítico y complejo y su autorregulación en relación a la práctica desarrollada.

Abstract

Specific material was designed to teach and learn how to analyse starch grains in university General Botany courses. The perception about the laboratory practice carried out by the Flipped Classroom method has been very favourable since it has demonstrated a generally homogeneous response among students, indicating the achievement of the proposed objectives, the proposed methodology and protocol that were implemented were very successful. The professor`s guidance before the practice, the accessibility of biological material, the work environment in the laboratory, and the behaviour consistent with institutional regulations were also good. Between 33.33 and

34 % of students are unclear about whether the knowledge acquired will be useful for their professional future, expressing doubt in relation to the applicability of what they learned with other subjects in their career. Between 12 and 26.66 % were indifferent to the organization of the practice development, the condition of the laboratory and microscope infrastructure, the student-teacher bond, the grade assigned by the teacher for their work in the laboratory and the report presented. Between 6.66 and 8 % consider the condition of the laboratory and microscope infrastructure like “somewhat inadequate”. Only 8 % of the students consider that they were not evaluated fairly by the professor. Active and independent learning have been fostered in students, as well as complex and critical thinking and its self-regulation in regards to the practice developed.

Palabras claves: Botánica, clase invertida, granos de almidón, percepción de los estudiantes, práctica de laboratorio.

Introducción

El aprendizaje tiene un carácter ubicuo (Burbules, 2012; Pozo y Monereo, 2010) y la sociedad genera nuevas demandas de formación y educación para la ciudadanía las cuales son asumidas por todos los niveles educativos imperantes (Perry, 2013; Zimmerman, 2002). Siendo los profesores y estudiantes sujetos activos de las nuevas tareas y de las acciones a realizar (Butler y Schnellert, 2012; Mayer y Alexander, 2011), principalmente en el saber hacer; resaltando la importancia del conocimiento previo, vinculando lo aprendido con el nuevo que se adquiere; enfatizando en la motivación de los estudiantes para el éxito del proceso de aprendizaje, estableciendo metas y competencias de aprendizaje en lugar de metas de rendimiento. El estudiante adquiere un rol de gestor de los procesos cognitivos que conlleva el aprendizaje autónomo, controlando todo el proceso. Dicha labor de gestión implica la planificación, control y dirección de los procesos cognitivos hacia una meta, las cuales deben de efectuarse con concentración, esfuerzo y motivación. Donde el docente es un guía para el estudiante instruyéndolo en cómo aprender a aprender, aprender a hacer, y aprender a pensar (Torrano et al., 2017), además de proveerlos de estrategias cognitivas para elaborar, diferenciar, organizar, integrar y adaptar conocimientos, creando ambientes favorables para el aprendizaje activo. El docente también les ayuda a desarrollar habilidades de autoregulación académica, metacognitivas, cognitivas, analíticas, reflexivas, investigativas y comportamentales, las cuales son modificables y ajustables en el tiempo.

Midgley et al. (2002) aportan sugerencias interesantes para diseñar ambientes de aprendizaje significativos basado en el trabajo cooperativo, involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones.

La clase invertida es un modelo pedagógico en el cual los estudiantes trabajan de forma autónoma en tareas designadas por el docente (Sabater-Mateu et al., 2017), donde pueden emplear TIC como herramientas para potenciar y profundizar en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, existiendo una transferencia de parte de los procesos de aprendizaje que convencionalmente se desarrollan dentro y fuera de la clase (Melo y Sánchez, 2017). Este modelo pedagógico permite la reorganización de tiempo que incluye la evaluación formativa y sumativa (Milman, 2012) y de un conjunto amplio de consideraciones curriculares encaminadas a fomentar la participación activa de los estudiantes dentro y fuera de aula, apoyados en el trabajo colaborativo y en el incremento del tiempo de trabajo en clase (Melo y Sánchez, 2017). Lo cual tiene implicaciones inmediatas en la autonomía, motivación, solución de problemas, toma de decisiones, interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor y en su satisfacción; modelo escasamente utilizado en las prácticas de laboratorio (Melo y Sánchez, 2017).

Esta metodología requiere que el estudiante tenga una actitud responsable frente a las obligaciones académicas al destinar tiempo fuera de la clase al estudio de los contenidos, adquiriendo los conocimientos necesarios antes de la clase y mejorando con ello su comprensión conceptual (Artal Sevil et al., 2017), incluso, solicitar tutoría para

solventar sus inquietudes previo a poner a prueba su desenvolvimiento en el aula/laboratorio.

El aula adquiere un nuevo significado, tanto estudiantes como profesores están involucrados con responsabilidad en el proceso desde la organización hasta la evaluación, siendo la clase un espacio constructivo de comunicación, de aprendizaje activo, autónomo, colaborativo, cooperativo y de socialización (Mejías Gallegos et al., 2017; Chilingaryan y Zvereva, 2017). Ambos, estudiantes y docente, están en un proceso continuo de interacción-aprendizaje creativo, activo, analítico y reflexivo; enfrentado desafíos, resolviendo problemas, formulando hipótesis, ejecutando proyectos, investigando e innovando. Esto no implica una pérdida de autoridad por parte del docente, su papel sigue siendo esencial como facilitador al ser la fuente de información que interviene, orienta y guía todo el proceso.

Esta metodología permite distintos ritmos de aprendizaje, valorando el aprendizaje de cada estudiante de forma independiente, desarrollando un conjunto de actividades individuales, por equipos o en colectivo donde demuestran lo ya aprendido y se establecen nuevas metas de aprendizaje y de adquisición de habilidades, las cuales abarcan un amplio espectro: uso de bases de datos, análisis e interpretación de datos, búsqueda bibliográfica sobre temas específicos, planteamiento y resolución de problemas, liderazgo, trabajo cooperativo, gestión, entre otras (Mejías Gallegos *et al*., 2017).

La enseñanza de las Ciencias Biológicas promueve el uso del laboratorio con fines académicos (procedimentales, conceptuales, y actitudinales), experimentales y de investigación creativa, que permite la construcción de conceptos y el aprendizaje del conocimiento científico autónomo y guiado (Zorrilla y Mazzitelli, 2016). Las prácticas de laboratorio también estimulan la curiosidad de los estudiantes por la investigación, la exploración, el descubrimiento, la manipulación de procesos y fenómenos biológicos, así como la formulación de hipótesis (Bravo et al., 2016), lo cual influirá en su formación académica y en su futuro perfil profesional.

Las mallas curriculares de las carreras suelen reservar un tiempo reducido para las prácticas de laboratorio en las distintas ramas de las ciencias lo cual puede atribuirse a la falta de instalaciones o de recursos económicos adecuados, a la limitada formación de los docentes, al excesivo número de estudiantes, a deficiencias en la planificación docente, entre otras (Zorrilla y Mazzitelli, 2016).

Por lo antes expuesto consideramos conveniente contribuir a la formación de los estudiantes universitarios de las carreras de Biología, Ingeniería Agropecuaria, Ingeniería Forestal e Ingeniería Ambiental, particularmente en la asignatura de Botánica General, materia básica que se imparte en el primer año de las disciplinas antes mencionadas. En la práctica de laboratorio de “granos de almidón” (Anexos 1 y 2) se aplicó el diseño de la clase invertida, la misma tiene un tiempo de duración presencial de 7 horas y media dividida en tres sesiones consecutivas, preferiblemente a no más de 20 alumnos por sesión de laboratorio.

Objetivos de la experiencia: (1) diseñar material propio para la enseñanza-aprendizaje de las técnicas de análisis de granos de almidón en el contexto universitario; (2) fomentar el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico y complejo; (3) aplicar

los conocimientos teóricos aprendidos en clase a la actividad práctica; (4) favorecer la competencia de autorregulación del estudiante; (5) promover el interés de los estudiantes por aprender; (6) valorar la percepción de los estudiantes en relación a la metodología empleada, al contenido del protocolo de la práctica, al desarrollo de la actividad, y al análisis y valoración de los resultados.

Materiales y métodos

Sujetos/muestras

El presente estudio se desarrolló durante la estancia de Rivero-Guerra (PhD.) como "Profesora Invitada" en la Universidad de Cartagena, Colombia. El estudio se efectuó en 4 paralelos de la Carrera de Biología (Facultad de Ciencias) y en dos paralelos de la Carrera de Ciencias Farmacéuticas (Facultad de Farmacia), con 25 estudiantes cada uno, para un total de 150 participantes.

Materiales y métodos de la práctica de laboratorio

El material biológico objeto de estudio consistió en tubérculos de *Ipomoea batata*, *Pachyrhizus erosus*, y *Xanthosoma sp*., raíces tuberosas de *Manihot esculenta*, semillas de *Zea mays* y *Cucurbita pepo* y la pulpa del fruto de *Persea americana* todos adquiridos en el mercado local de la ciudad de Cartagena, Colombia, a excepción del material de *Pachyrhizus erosus* que fue proporcionado por la docente. Se diseñó un instructivo para desarrollar una práctica de laboratorio para el estudio de granos de almidón aplicado a la asignatura de Botánica General (Anexos 1 y 2). Las imágenes de apoyo tomadas al microscopio de transmisión y de luz polarizada se muestran en las Figuras 1 y 2 las cuales han sido proporcionadas por cortesía de C. Cagnato (PhD.). Se les entregó, además, un audio donde el docente explica paso a paso todo el procedimiento a desarrollar durante la actividad. En la práctica se aplicó el modelo de clase invertida.

Materiales y métodos de la experiencia

El Anexo 3 muestra el cuestionario de 33 preguntas que se aplicó a los estudiantes que participaron en la práctica de laboratorio de granos de almidón. El mismo fue anónimo y durante su ejecución el docente salió del aula, siendo el presidente del paralelo el encargado de recoger las encuestas cumplimentadas y entregarlas al docente.

La opinión de cada participante fue considerada en todos los análisis como una unidad independiente operativa. A los datos se les aplicó la técnica de escalamiento óptimo para explorar la estructura de correlación entre las variables cualitativas, estableciendo la importancia relativa de cada variable en la disimilitud entre los paralelos mediante un análisis de correspondencias múltiples, al ser todas las variables del modelo nominales múltiples. Las dimensiones extraídas por el modelo (D1 y D2) se

analizaron mediante la técnica de Anova de una Vía para determinar la variación a nivel de paralelo, y a través del análisis de discrimínate por pasos se determinó: (1) el paralelo al cual cada estudiante presenta una mayor probabilidad de pertenecer, (2) la disimilitud entre los paralelos, y (3) la importancia relativa de cada variable cualitativa a la distinción entre paralelos.

La técnica de Anova de una vía fue aplicada después de asegurarnos que los valores de cada dimensión presentaban una distribución normal (contraste de ShapiroWilk) y se cumplía con el criterio de homogenidad de varianzas (Prueba de Levene) (Dytham, 2003; Grafen y Hails, 2003).

Se emplearon los paquetes estadísticos STATISTICA versión 7.0 (StatSoft, Tulsa, Oklahoma) y SPSS versión 20.0 (SPSS, Chicago, Illinois). El coeficiente de correlación fue considerado alto para $r \geq 0.75$, moderado cuando $0.50 \leq r < 0.75$, y bajo cuando $r < 0.50$. Los resultados fueron considerados significativos si la probabilidad de la hipótesis nula fue menor que 0,05.

Resultados

La Tabla 1 muestra que la percepción general de los estudiantes en relación a la práctica de laboratorio de granos de almidón por el método de la clase invertida fue claramente favorable, aunque destinaron un tiempo muy limitado a la preparación previa a su realización, solo el 1,33% de los estudiantes destinó hasta 2 horas en su preparación. Ninguna de las variables objeto de estudio fue valorada como inadecuada o muy inadecuada.

Las variables P4, P10, P17-P19, P26, P29 fueron eliminadas del modelo para el análisis estadístico por tener varianza cero, al existir criterio unánime en los estudiantes respecto a: (1) la orientación del docente previo a la práctica, (2) la accesibilidad del material biológico, (3) el logro de los objetivos en el tiempo establecido, (4) que el aprendizaje en el laboratorio fue activo y autónomo, (5) que el clima de trabajo en el laboratorio fue adecuado, y (6) que la disciplina estuvo en correspondencia con las normas.

Los estudiantes presentaron criterios disímiles en relación a las variables P21, P22-P25, P28 y P33, las cuales mostraron un rango de variación más amplio. Un destaco porcentaje de estudiantes no conocen con claridad si los conocimientos adquiridos de la ejecución y resultados de la práctica les serán de utilidad para su futuro profesional (33,33%), mostrando sus dudas en relación a la aplicabilidad de los aprendido a otras asignaturas de su carrera (34,00%). Otro grupo de estudiantes se ha mostrado indiferente en relación a: (1) la organización del desarrollo de la práctica (12,00%), (2) el estado de la infraestructura del laboratorio (17,33%), (3) el estado de los microscopios (20,66%), (4) el vínculo estudiante-docente (26,66%), y (5) la calificación proporcionada por el docente a su trabajo en el laboratorio y al informe presentado (12,66%). El 6,66% y el 8,00% considera “algo inadecuado” el estado de la infraestructura el laboratorio y de los microscopios, respectivamente. Además, un 8,00% de los estudiantes consideró que no fueron justamente evaluados por el docente.

La técnica de escalamiento óptimo mediante el análisis de componentes múltiples (al ser todas las variables del modelo nominales múltiples), extrae dos dimensiones, D1 (Alfa de Cronbach= 0,57; autovalor=2,37) y D2 (Alfa de Cronbach= 0,53; autovalor=2,04) con una varianza explicada inferior al 9% (D1: 8,60%, D2: 7,87%), donde todas las variables muestran una correlación muy baja (r<0,50) con cada una de las dimensiones, siendo las variables P23 y P24 las que muestran mayor poder de discriminación entre paralelos (Fig. 3), no existiendo una clara distinción entre los paralelos en relación a la percepción de la práctica de laboratorio efectuada mediante el método de la clase invertida, lo cual es muy positivo al demostrar un criterio bastante homogéneo entre los estudiantes, indicando el logro de los objetivos propuestos. La matriz de clasificación del discriminante indica que entre el 24% al 76% de los estudiantes de los paralelos A-F estuvieron clasificados en sus respectivos grupos, siendo el paralelo F el que alcanza los valores más altos (Fig. 5). El análisis ANOVA de una vía corrobora los resultados (Fig. 5) al mostrar significación estadística entre los paralelos a nivel multivariante (λ de Wills=0,39; $F_{10,286}$=17,31; p≤0,0001), siendo estadísticamente significativo el test univariante para las dimensiones D1 (R^2 ajustado=0,27; $F_{5,144}$=12,02; p≤0,0001) y D2 (R^2 ajustado=0,42; $F_{5,144}$=22,81; p≤0,0001), aunque el R^2 ajustado ha sido bajo.

Discusión

La actitud del estudiante en relación al estudio y al cumplimiento de las obligaciones docentes se inicia desde el hogar y se continúa en todos los niveles de enseñanza. Núñez et al. (2014) en su investigación sobre el efecto de las variables estudiante, profesor y contexto sobre el rendimiento académico en Biología en el último curso de bachillerato concluyó que el 85,60% de la variabilidad del rendimiento académico en Biología reside a nivel de estudiante y tan sólo el 14,40% estaba asociada a las variables a nivel de clase. A nivel de estudiante las variables que aportaron significación estadística fueron las siguientes: enfoque de aprendizaje, conocimientos previos, absentismo escolar y el nivel educativo de los padres. A nivel de clase el rendimiento académico estuvo correlacionado con el enfoque de estudio de cada estudiante a la enseñanza proporcionada por su docente. Se destaca el trabajo de Etxabe Urbieta (2001) sobre la diferenciación entre el trabajo práctico como receta y como investigación en función del desarrollo cognitivo, disciplinariedad, interés de los estudiantes, aprendizaje conceptual, características generales, características metodológicas, adquisición de procedimientos comunicativos, aparición en publicaciones, certeza/univocidad en la actividad, labor del profesorado, valores, normas y actitudes. Por otra parte, Arbizy y Lobato (2003) en un estudio efectuado sobre la percepción de estudiantes universitarios demostraron que: (1) las necesidades de los estudiantes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje no estaban satisfechas, (2) que el cumplimiento de las obligaciones por parte del profesorado no satisfacía sus expectativas, (3) que la necesidad de actividades prácticas, de aprender a investigar y colaborar en la investigación, el desarrollo de actividades complementarias

fuera de clase, las estrategias de motivación y los métodos de enseñanza fueron altamente valoradas como necesarias.

Teniendo en cuenta las cuestiones generales antes planteadas, en la práctica de laboratorio de "Gránulos de Almidón" de la asignatura de Botánica General se ha elegido el modelo de clase invertida, teniendo en consideración las necesidades que plantean los estudiantes universitarios a través de los estudios efectuados en distintos países e instituciones. Los objetivos propuestos se lograron de forma altamente satisfactoria con el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje autónomo disponiendo de los materiales del contenido del curso de forma electrónica, siendo ellos los receptores de una educación personalizada adaptada a los distintos ritmos de aprendizaje acotados en el tiempo. Por tanto, se ha logrado un entorno donde combinar la docencia directa con el aprendizaje autónomo, activo y constructivista, donde se potencia la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante.

Otros investigadores han plasmado en sus trabajos los resultados favorables de este método de enseñanza. Entre ellos destacamos a Stone (2012), Blázquez Ferrer et al. (2016), y Edwards et al. (2016) por sus investigaciones en Ciencias Biológicas. Stone (2012) obtuvo un incremento de la asistencia a clase del 93,30% al 95,30% en la asignatura Enfermedades de Origen Genético y del 74,60% al 80,00% en la asignatura Biología General debido a este método de enseñanza. En la primera asignatura se logró el 100% de retención y en la segunda el 8,1% de los estudiantes se retiró en la clase tradicional frente al 3,6% en la clase inversa. Blázquez Ferrer et al. (2016) en la actividad académica titulada "Alcaloides tropánicos de Solanáceas", aplicada a estudiantes de tres universidades, recibieron una calificación de 4,1 en la escala del 0-5; siendo la aportación de la actividad al aprendizaje global de la asignatura la variables con menor puntaje. Edwards et al. (2016) implementaron este método en las asignaturas de Biología Molecular, Ecología, Introducción a la microbiología, Métodos de Investigación de Campo y Biotecnología, obteniendo un 100% de retención de estudiantes durante cuatro años. En el caso particular de la asignatura de Biología Molecular tradicionalmente el 15,20% de los estudiantes suspendían la asignatura frente 2,9% por el modelo invertido, a lo que hay que añadir que el 10,1% de los estudiantes se retiró de la sección tradicional frente al 1,5% de la sesión invertida. En general, el impacto observado versó en un alto rendimiento académico, menores tasas de fracaso, mayor retención y mayor confianza en el estudiante.

Por su parte, Ward et al. (2014) emplearon estrategias de aprendizaje híbridas basadas en enseñanza-investigación vinculando los departamentos de Biología y Matemáticas, existiendo ganancias significativas en conocimiento por parte de los estudiantes en las asignaturas impartidas por el departamento de Biología, particularmente en un mayor entendimiento de los conceptos básicos botánicos; desarrollando habilidades en generar y validar hipótesis, analizar datos estadístico y en comunicación científica.

El método de la clase invertida también se ha aplicado con éxitos en otras ramas de las ciencias interrelacionadas con las Ciencias Biológicas. Prieto Espinosa et al. (2016) lograron un 79% de satisfacción por parte de los estudiantes en la asignatura de "Fundamentos de Informática": (1) el 59% de los estudiantes muestran preferencias por

el método de la clase inversa, (2) entre el 69-80% presentan especial interés por la utilización de vídeoclases, (3) entre el 91-97% prefieren los test de autoevaluación. En general observaron una mejora sustancial del rendimiento académico respecto a años precedentes, pasando del 57% de aprobados al 83% que superan satisfactoriamente la asignatura. Rivero et al. (2016) obtuvieron por este método una satisfacción del 93% y del 86% en las promociones del 2014 y del 2015 respectivamente, correspondientes a la formación básica de Psicología. Melo y Sánchez (2017) en la evaluación de la percepción de los estudiantes en relación a la metodología de clase invertida en la enseñanza de técnicas avanzadas en laboratorios de análisis de residuos de medicamentos veterinarios y contaminantes apreciaron que los ítems "relación docente-estudiante" y "aprendizaje activo y por experiencias experimentales" fueron los mejores valorados por los estudiantes, seguido por los ítems "organización y estructura de la clase", "el tiempo invertido dentro y fuera del aula" y "el material didáctico propuesto por el docente". Solo el 48,40% de los estudiantes consideraron la metodología empleada como adecuada frente a un 38,70% y 12,90% que son indiferentes o la consideran algo adecuada, respectivamente. En términos generales la percepción de aprendizaje (66,60%) y la satisfacción general del estudiantado (81,13%) fue satisfactoria.

Por último, Sabater-Mateu et al. (2017) concluyeron que el método de la clase invertida no es efectivo para todo tipo de estudiante ya que requiere de su madurez, un autocontrol de su aprendizaje, de su compromiso y seriedad con la asignatura, aunque fue favorable para la adquisición de conocimientos en la asignatura de Enfermería. En los resultados interclase no existieron diferencias significativas en las calificaciones de los estudiantes control y a los que se les aplicó el aula invertida. En los resultados intraclase demostraron que las calificaciones alcanzadas por los estudiantes fueron superiores por el método de la clase invertida, alcanzándose el 100% de aprobados.

Conclusiones

1- La metodología y el protocolo propuesto para la práctica de laboratorio de gránulos de almidón han sido satisfactorios.
2- La percepción de la práctica de laboratorio efectuada mediante el método de la clase invertida ha sido muy favorable al demostrar un criterio bastante homogéneo entre los estudiantes, indicando el logro de los objetivos propuestos.
3- Ninguna de las variables objeto de estudio fue valorada como inadecuada o muy inadecuada.
4- Se ha logrado fomentar en los estudiantes el aprendizaje activo y autónomo, así como el pensamiento crítico y complejo y su autorregulación en relación a la práctica desarrollada, aunque el tiempo dedicado al estudio de los contenidos previo a la actividad fue relativamente limitado, en su mayoría entre treinta minutos y una hora. Solo el 1,33% de los estudiantes destinó hasta 2 horas en su preparación.

5- Existió un criterio unánime y altamente positivo por parte de los estudiantes en relación a: (A) la orientación del docente previo a la práctica, (B) la accesibilidad al material biológico, (C) el logro de los objetivos en el tiempo establecido, (D) que el aprendizaje en el laboratorio fue activo y autónomo, (E) que el clima de trabajo en el laboratorio fue adecuado, y (F) que la disciplina estuvo en correspondencia con las normas.
6- Entre el 33,33%-34,00% de los estudiantes no conocen con claridad si los conocimientos adquiridos de la ejecución y resultados de la práctica les serán de utilidad para su futuro profesional, mostrando sus dudas en relación a la aplicabilidad de lo aprendido a otras asignaturas de su carrera.
7- Entre el 12,00% y el 26,66% de los estudiantes se mostraron indiferentes en relación a: (A) la organización del desarrollo de la práctica, (B) el estado de la infraestructura del laboratorio, (C) el estado de los microscopios, (D) el vínculo estudiante-docente, y (E) la calificación proporcionada por el docente a su trabajo en el laboratorio y al informe presentado.
8- Entre el 6,66% y el 8,00% considera "algo inadecuado" el estado de la infraestructura el laboratorio y de los microscopios.
9- Solo el 8,00% de los estudiantes considera que no fueron justamente evaluados por el docente.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad de Cartagena (Colombia) por su invitación y acogida que han permitido efectuar esta investigación. Especial agradecimiento a los Profesores Doctores Darío Manuel Méndez Cuadro, Jesús Olivero Verbel, Germán Sierra Anaya y Edgar Parra Chacón por proporcionar los medios necesarios para que la estancia e investigación desarrollada en la Universidad de Cartagena fueran fructíferas. Por último, se agradece a Claudia Medina Rodríguez, Marlene Durán Lengua, a la familia Escandón-Miranda y a todos los colegas de la Facultad de Farmacia por todos los buenos momentos compartidos.

Bibliografía

Arbizy, F. y Lobato, C. (2003). El proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad del País Vasco: demandas y necesidades docentes desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Psicodidáctica,* 15-16, 171-188.

Artal Sevil, J. S., Casanova López, O., Serrano Pastor, R. M., y Romero Pascual, E. (2017). Dispositivos móviles y *flipped classroom*. Una experiencia multidisciplinar del profesorado universitario. *EDUTEC-Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 59, 1-13.

Blázquez Ferrer, M. A., Giner Pons, R. M., Ibáñez Jaime, M. D., Cortes Martínez, D., Ríos Cañavate, J. L., de Luís Margarit, A., Serrano Aroca, A., Castellano Estornell, G., Fagoaga García, C. C., Giménez Santamarina, S., Roselló Caselles, J., Santamarina Siurana, M. P. (2016). *Flipped classroom* en el aprendizaje

multidisciplinar colaborativo en diferentes Grados Universitarios. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 2414-2423). Alicante: Universidad de Alicante.

Bravo, A., Ramírez, G., Faúndez, C. y Astudillo, H. (2016). Propuesta didáctica constructivista para la adquisición de aprendizajes significativos de conceptos en Física de fluidos. *Formación Universitaria*, 9,105-114.

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters*, 13, 13-14.

Butler, D. L. y Schnellert L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.

Chilingaryan, K., y Zvereva, E. (2017). Methodology of *flipped classroom* as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500-1504.

Edwards, M., Alshiraihi1, I., Bowser, G., Brown, M. A. (2016). Flipping the STEM classroom: pilot study findings. *Social Science Learning Education Journal*, 1, 1-4.

Etxabe Urbieta, J. M. (2001). Trabajos prácticos como recetas y como investigaciones. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 87-96.

Mayer, R. E. y Alexander, P. A. (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Nueva York: Routledge.

Mejía Gallegos, C. G., Michalón Dueñas, D. E., Michalón Acosta, R. A., López Fernández, R., Palmero Urquiza, D. E., y Sánchez Gálvez, S. (2017) Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *Medisur*, 15, 1-6.

Melo, L., y Sánchez, R. (2017). Análisis de las percepciones de los alumnos sobre la metodología *flipped classroom* para la enseñanza de técnicas avanzadas en laboratorios de análisis de residuos de medicamentos veterinarios y contaminantes. *Educación Química*, 28, 30-37.

Midgley, C., Middleton, M., Gheen, M. y Kumar, R. (2002). Stage environment fit revisited: a goal theory approach to examining school transitions". *En*: Midgley, C. (ed.), *Goals, Goal Structure and Pattern of Adaptative Learning* (pp. 109-142). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 145-172.

Perry, N. E. (2013). Classroom processes that support self-regulation in young children. *British Journal of Educational Psychology*, 10, 45-68.

Pozo, J. I., y Monereo, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación Educativa*, 190, 35-37.

Prieto Espinosa, A., Prieto Campos, B., y del Pino Prieto, B. (2016). Una experiencia de *flipped classroom*. *XXII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 237-244). Almería, 6-8 de julio 2016.

Rivero, C., Chávez, A., Vásquez, A. y Blumen, S. (2016). Las TIC en la formación universitaria. Logros y desafíos para la formación en psicología y educación. Revista *de Psicología*, 34, 185-199.

Sabater-Mateu, M. P., Curto-García, J. J., Rourera-Roca, A., Olivé-Ferrer, M. C., Costa-Abós, S., Castillo-Ibáñez, S., y del Pino-Gutiérrez, A. (2017). Aula invertida: experiencia en el Grado de Enfermería. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 115-123.

Stone, B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. The Board of Regents of the University of Wisconsin System (pp. 1-5). Wisconsin: University of Wisconsin.

Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. 2017. Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39, 160-173.

Ward, J. R., Clarke, H. D., y Horton, J. L. (2014). Effects of a research-infused Botanical Curriculum on undergraduates' content knowledge, STEM competencies, and attitudes toward Plant Sciences. *CBE—Life Sciences Education*, 13, 387–396.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self-regulated learned: an overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

Zorrilla, E. G. y Mazzitelli, C. A. (2016). ¿Qué opinan los alumnos ingresantes a carreras de formación docente en Ciencias Naturales sobre las prácticas de laboratorio? *Revista de Enseñanza de la Física*, 28, 77-83.

Anexo 1. Instructivo de la práctica de laboratorio de granos de almidón, asignatura de Botánica General.

Introducción

El almidón es un macro-constituyente de muchos alimentos y es el segundo polímero más abundante en la naturaleza, es biodegradable y su costo de extracción es bajo (Ayorinde et al., 2013). Estructuralmente está formado por dos polisacáridos: la amilosa (polímero lineal) y amilopectina (polímero ramificado), que representan aproximadamente el 98-99% de su peso seco (Agama-Acevedo et al., 2005; Millán-Testa et al., 2005; Soares et al., 2011). Presenta propiedades fisicoquímicas (ej.: gelatinización y retrogradación) y funcionales (ej.: solubilidad, hinchamiento, absorción de agua, espesante, aglutinante, emulsionante) que se deben fundamentalmente a su estructura granular (Millán-Testa et al., 2005). Nutricionalmente se clasifica en tres categorías: almidón de rápida digestión, almidón lentamente digerible y almidón resistente (Santana y Meireles, 2014).

Según los patrones de rayos X los granos de almidón se clasifican en dos categorías alomórficas: el tipo A (cereal, tapioca y almidón de mango), el tipo B (batata) y el tipo C (leguminosas y plátanos) que es una mezcla de los dos tipos anteriores (Soares et al., 2011).

El almidón los podemos encontrar de forma natural en las semillas de monocotiledóneas (60-80% de su peso seco: maíz, trigo, arroz, avena, cebada, palmas), en semillas de dicotiledóneas (25-50% de su peso: garbanzo, haba, guisante), en frutos verdes o inmaduros (23-70% de su peso seco: plátano, mango, pepino, aguacate), en raíces o tubérculos (12-84% de su peso seco: papa, malanga, yuca) (Ortega Tovar, 2003; Agama-Acevedo et al., 2005; Hernández-Medina *et al*. (2008); Santana y Meireles, 2014; Wijesinghe et al., 2015).

Según su origen los almidones pueden ser nativos o modificados (Ayorinde *et al*., 2013; Santana & Meireles, 2014). Los almidones nativos son de utilidad limitada al carecer de ciertas propiedades funcionales deseadas aunque se hidratan con facilidad al calentarse en agua, hinchándose y gelificándose, cuyo gel es poco estable y tolerante a la acidez y presenta una baja resistencia a las presiones (Ayorinde *et al*., 2013; Santana & Meireles, 2014). En la industria se modifican las propiedades físicas y químicas del almidón nativo para conferirle las propiedades necesarias para usos específicos (Ayorinde et al., 2013; Santana y Meireles, 2014).

Por sus propiedades presenta un alto valor en la industria: (1) alimentaria (aditivo para espesar salsas, sopas y bebidas; aglutinante, estabilizadores, gelificante coloidal, agente de retención de agua) (Izidoro et al., 2006; Otegbayo et al., 2010; Nwokocha et al., 2014), (2) cosmética y textil (fabricación de pinturas, tintes y cosméticos), (3) farmacéutica (entre los diez primeros excipientes, además como desintegrante, deslizante o lubricante (en forma de polvo) o como aglutinante en forma mucilaginosa) (Ayorinde et al., 2013), (4) papel (mejorando su resistencia), (5) química (producción de polisacáridos derivados de diferentes tipos de almidones; fabricación de

plásticos biodegradables, detergentes, agentes purificadores de agua, adhesivos y productos agroquímicos) (Santana y Meireles, 2014; Wijesinghe et al., 2015).

Objetivos: (1) extracción de los granos de almidón de *Ipomoea batata* (L.) Lam., *Manihot esculenta* Crantz, *Pachyrhizus erosus* (L.) Urb., *Xanthosoma sp*. Schott, *Zea mays* L., *Cucurbita pepo* L. y *Persea americana* Mill.; (2) determinar la solubilidad del almidón extraído de cada especie, estableciendo las diferencias entre las especies; (3) determinar la capacidad de absorción de humedad del almidón por especie, estableciendo las diferencias entre las especies; (4) determinar las variaciones del gel de almidón de cada especie y entre las especies cuando se aplica una solución de yodo; (5) determinar el contenido de cenizas presente en cada especie y las variaciones entre las especies; (6) determinar las variaciones morfológicas del grano de almidón en cada especie y entre las especies bajo el microscopio de luz (LM).

Duración de la práctica: La práctica tiene un tiempo de duración de 7 horas y media, distribuidas en tres sesiones consecutivas. En la primera sesión, de hora y media de duración, se efectúa la extracción de los granos de almidón y se dejan secando en la estufa hasta el día siguiente. En la segunda sesión, de tres horas de duración, se efectúan 5 ensayos (test de solubilidad, test de absorción de agua, test de yodo, estudio del contenido de cenizas y estudio de gelatinización) y se cumplimentan las Tablas 1-5. En esta segunda sesión se recomienda comenzar por los dos últimos ensayos ya que requieren varias horas para cumplimentarse. Al final de la segunda sesión se podrá cumplimentar la Tabla 5, quedando la Tabla 4 pendiente de culminar en la siguiente sesión. En la tercera y última sesión, de tres horas de duración se concluye con el ensayo del contenido de cenizas y se termina de cumplimentar la Tabla 4. Se efectúa, además, el estudio de las "variaciones morfológicas granulares del almidón a través del microscopio de luz (LM)", se cumplimenta la Tabla 6 y se efectúa la interpretación y debate de los resultados obtenidos apoyados en el cuestionario, además de las conclusiones de toda la actividad. La preparación de informe lo efectúa el estudiante fuera del laboratorio, como parte sus actividades extraclase.

Materiales

Material biológico: El material biológico objeto de estudio consistió en tubérculos de *Ipomoea batata*, *Pachyrhizus erosus*, y *Xanthosoma sp*., raíces tuberosas de *Manihot esculenta,* semillas de *Zea mays* y *Cucurbita pepo* y la pulpa del fruto de *Persea americana*.

Equipos: Se precisa el uso de los siguientes equipos: balanza analítica, licuadora, frigorífico convencional, estufa/horno, desecador, baño de María y microscopio óptico.

Materiales: Se precisa el uso de los siguientes materiales: tamiz de 75 mm, espátulas, placas de Petri, vasos de precipitado de 1 ml, 2 ml, 10 ml, 1 L, y 5 L, mortero, cuchillo de cocina, tubos de ensayos, bolsas de plástico con cierre hermético, crisol, gradilla, guantes, cuaderno de notas y bolígrafo. Tanto estudiantes como el docente deberán de llevar bata de laboratorio a la práctica.

Reactivos: Agua destilada, etanol al 65%, solución de yodo al 0,1 N y al 0,05%. Ninguno de los reactivos requiere medidas de protección especiales.

Procedimiento

Extracción de los granos de almidón: Los tubérculos de *Ipomoea batata*, *Pachyrhizus erosus*, y *Xanthosoma sp*., y la raíz de *Manihot esculenta* se pelan, lavan y pesan (500 g por especie) pasando cada muestra por un rayador manual. Las semillas de *Zea mays* y *Cucurbita pepo* se lavan y pesan (500 g por especie), así como la pulpa de *Persea americana* (500 g), triturándose en un mortero o en una licuadora por separado. Cada suspensión se dispersa en cinco veces su volumen en agua destilada y la fibra e impurezas se eliminan pasando cada muestra a través de un tamiz de 75 mm. Se reserva en tubos de ensayos 5 ml de cada muestra por especie, los cuales se tapan y se conservan en un frigorífico a 2°C. Se desecha el sobrenadante y después se lava el sedimento (almidón) varias veces con agua destilada para eliminar impurezas. El almidón extraído de cada especie se extiende sobre una bandeja (una por cada especie) y se seca al aire libre durante varios días o en una se estufa a una temperatura de 25ºC durante una noche, esta última opción es recomendada cuando la práctica se cumplimenta en tres sesiones en dos o tres días consecutivos. Las muestras secas de cada especie se pulverizan por separado en un mortero y se tamizan. El almidón seco se envasa en bolsas cerradas con cierre hermético (una bolsa por especie) guardándolas a temperatura ambiente hasta su análisis, en caso de ser usado inmediatamente no se precisa de este paso.

Test de solubilidad: Se sigue la metodología de Wijesinghe et al. (2015). Se pesan cinco muestras por especie de 1 gramo cada una y se vierten en vasos de precipitado con 1 ml, 2 ml, 10 ml, 1 litro y 5 litros de agua destilada a 30ºC, se agita manualmente; se observa y anota la solubilidad de cada una. Se repite el procedimiento empleando como disolvente etanol al 65%. Los datos se plasman en la Tabla 1 A y B.

Test de absorción de agua: El test se efectuó siguiendo el protocolo de Wijesinghe et al. (2015). Se pesan 7 placas de Petri. Se toman 2 gramos de muestra por especie y se distribuyen uniformemente sobre cada placa de Petri; se repite la pesada. Cada placa se coloca en un desecador con una humedad relativa del 98% y temperatura ambiente. Las muestras se pesan con regularidad hasta que alcancen un peso constante. La diferencia de peso observada en cada muestra constituirá una medida de su capacidad de absorción de humedad. Los datos se plasman en la Tabla 2.

Test del yodo: Se sigue la metodología de Wijesinghe et al. (2015). Se pesa un gramo de almidón por especie y se vierte cada uno en un vaso de precipitado que contenga 15 ml de agua destilada, dejándola hervir y a posteriori enfriar. Una vez frío se le añade unas gotas de solución de yodo 0,1 N a la masa gelatinosa que se formó. Se determinará si las muestras se tiñen o no de azul. Se anotan las observaciones en la Tabla 3.

Contenido de cenizas: Se pesan cada uno de los crisoles que se van a emplear y a continuación se pesan 2 gramos de muestra por especie, añadiéndola a cada crisol. Los crisoles con las muestras se vuelven a pesar. Cada crisol se coloca en un horno a temperatura de 200°C durante 6 horas. Después se pesa cada crisol con la muestra incinerada. Los datos se plasman en la Tabla 4.

Estudio de gelatinización: Se sigue el protocolo de Otegbayo et al. (2010). Por cada especie se preparan suspensiones de muestra de 2-20% (p / v) en tubos de ensayo con 5 ml de agua destilada cada uno y se mezclan con un agitador durante 5 min, manteniéndose durante 1 h en Baño de María en ebullición seguido por un enfriamiento rápido bajo presión de agua fría. A posteriori los tubos se introducen en una cámara frigorífica a 4ºC durante un máximo de 2 h. Al término los tubos se colocan en posición invertida. La menor concentración de gelificación es la concentración a la cual la muestra no se desplaza del interior del tubo. Las observaciones se plasman en la Tabla 5.

Variaciones Morfológicas Granulares del Almidón a través del Microscopio de Luz (LM): Una gota de la solución de almidón de cada tubo de ensayo se coloca en un portaobjeto, tiñendo los almidones con una gota de solución de yodo al 0,05%. En el protaobjeto se coloca glicerina y se mezcla con las soluciones de almidón y de yodo, lo que permite rotar los granos de almidón para su visualización al microscopio óptica (LM), encima se coloca el cubreobjetos. Las observaciones se efectúan bajo el microscopio óptico usando la magnificación de 10x-100x, para esta última se emplea aceite de inmersión. Se estudian al azar 10 gránulos de almidón por especie. La caracterización de los almidones se refuerza mediante imágenes tomadas al microscopio electrónico de barrido que proporciona el docente (Fig. 1 y 2).

Las variables cuantitativas a estudiar son las siguientes: la longitud de cada grano (eje más largo), anchura (eje perpendicular al anterior) y diámetro (solo en granos circulares). Las variables cualitativas a estudiar son (Piperno, 2009; Aceituno Bocanegra y López Sáez, 2012): tipo (simple/compuesto), forma, posición del hilum (céntrica o excéntrica), forma del hilum (arco, cruz, estrellado, puntiforme, lineal, cicatriz), presencia/ausencia de grietas o fisuras, presencia/ausencia de lamellae. Los datos se plasman en la Tabla 6.

La forma del grano de almidón es muy variable (Piperno, 2009; Aceituno Bocanegra y López Sáez, 2012): campana (forma semiesférica), circular (diámetro igual en cualquiera de sus puntos), alargado (con forma irregular), irregular (sin morfología definida), ovalado (forma redondeada con ejes mayor y menor), poliédrico (angular con caras o 'facetas de presión' visibles), poligonal (angular sin facetas visibles), cónico (forma de cono), elipsoidal (forma de elipse), y reniforme (forma de riñón).

Análisis e interpretación de los resultados: Se analizan e interpretan los datos de las Tablas 1-6 a nivel de especie y entre las especies. El estudiante puede elaborar gráficos que ayuden a la interpretación de los resultados, si así lo prefiere. El siguiente cuestionario guiará a los estudiantes en el análisis e interpretación de los resultados.

Cuestionario: 1. Valore la variación interespecífica de la solubilidad del almidón en agua y alcohol, ¿cuáles especies presentan la mayor y menor solubilidad en función de cada disolvente?, justifique su respuesta. 2. ¿Cuáles especies presentan la mayor y menor capacidad de absorción de humedad?, interprete los resultados. 3. ¿Qué variaciones interespecíficas observó en relación a la tinción del almidón con una solución de yodo?, fundamente su respuesta. 4. Compare y valore las variaciones a nivel interespecífico del contenido de cenizas del almidón. 5. ¿Cuál es la concentración de gelificación del almidón para cada una de las especies estudiadas?, si encuentra

diferencias interespecíficas fundamente los resultados. 6. Compare y valore la variación interespecífica de los caracteres cuantitativos y cualitativos de los granos de almidón. 7. Describa las características morfológicas del grano de almidón de cada una de las especies estudiadas.

Preparación del informe: El informe debe de tener la siguiente estructura: introducción, justificación, objetivos, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, anexos, y bibliografía.

Bibliografía

Aceituno Bocanegra, F. J. y López Sáez, J. A. (2012). Caracterización morfológica de almidones de los géneros *Triticum* y *Hordeum* en la Península Ibérica. *Trabajos de Prehistoria*, 69, 332-348.

Agama-Acevedo, E., Salinas-Moreno, Y., Pacheco-Vargas, G., y Bello-Pérez, L. A. (2005). Características físicas y químicas de dos razas de maíz azul: morfología del almidón. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 2, 317-329.

Ayorinde, J. O., Odeniyi, M. A., y Oyeniyi, Y. J. (2013). Material and compression properties of native and modified plantain starches. *Farmacia*, 61, 574-590.

Hernández-Medina, M., Torruco-Uco, J. G., Chel-Guerrero, L., y Betancur-Ancona, D. (2008). Caracterización fisicoquímica de almidones de tubérculos cultivados en Yucatán, México. *Ciência y Tecnología de los Alimentos, Campiñas*, 28, 718-726.

Izidoro, D. R., Demczuk, B. J., Haminiuk, C. W. I., Sierakowski, M. R., Sossela de Freitas, R. J., y Scheer, A. P. (2006). Granules morphology and rheological behaviour of green banana (*Musa cavendishii*) and (*Zea mays*) corn starch gels. *Ciência e Agrotecnologia*, 31, 1443-1448.

Millán-Testa, C. E., Méndez-Montealvo, M. G., Ottenhof, M.-A., Farhat, I. A., y Bello-Pérez, L. A. (2005). Determination of the molecular and structural characteristics of okenia, mango, and banana starches. *Journal of Agricultural and Food Chemistry*, 53, 495-501.

Nwokocha, L. M., Aviara, N. A., Senan, C., y Williams, P. A. (2014). A comparative study of properties of starches from Irish potato (*Solanum tuberosum*) and sweet potato (*Ipomea batata*) grown in Nigeria. *Starch/Stärke*, 66, 714–723.

Otegbayo, B., Lana, O., y Ibitoye, W. (2010). Isolation and physicochemical characterization of starches isolated from plantain (*Musa paradisiaca*) and cooking banana (*Musa sapientum*). *Journal of Food Biochemistry*, 34, 1303–1318.

Piperno, D. (2009). Crop plants with phytoliths (and starch grains) in Central and South America: a review and an update of the evidence. *Quaternary International*, 193, 146-159.

Santana, A. L., y Meireles, M. A. A. (2014). New starches are the trend for industry applications: a review. *Food and Public Health*, 4, 229-241.

Soares, C. A., Gonçalves Peroni-Okita, F. H., Borba Cardoso, M., Shitakubo, R., Lajolo, F. M., y Cordenunsi, B. R. (2011). Plantain and banana starches: granule

structural characteristics explain the differences in their starch degradation patterns *Journal of Agricultural and Food Chemistry*, 59, 6672-6681.

Ortega Tovar, M. A. (2003). Valor nutricional de la pulpa fresca de aguacate. Proceedings V World Avocado Congress (Actas V Congreso Mundial del Aguacate) (pp. 741-748). Granada-Málaga: Consejería de Agricultura y pesca, Junta de Andalucía.

Wijesinghe, J. A. A. C., Wicramasinghe, I., y Saranandla, K. H. (2015). Kithul flour (*Caryota urens*) as a potential flour source for food industry. *American Journal of Food Science and Technology*, 3, 10-18.

Anexo 2. Tablas a cumplimentar por los estudiantes durante el desarrollo de la práctica de laboratorio de granos de almidón, asignatura de Botánica General.

Tabla 1. Variación interespecífica de la solubilidad del almidón. A: en agua. B: en etanol 65%.

A: ESPECIE	VP (1 ml)	VP (2 ml)	VP (10 ml)	VP (1000 ml)	VP (5000 ml)
Cucurbita pepo					
Ipomoea batata					
Manihot esculenta					
Pachyrhizus erosus					
Persea americana					
Xanthosoma sp.					
Zea mays					

B: ESPECIE	VP (1 ml)	VP (2 ml)	VP (10 ml)	VP (1000 ml)	VP (5000 ml)
Cucurbita pepo					
Ipomoea batata					
Manihot esculenta					
Pachyrhizus erosus					
Persea americana					
Xanthosoma sp.					
Zea mays					

Tabla 2. Variación interespecífica de la humedad absorbida por el almidón.

ESPECIE	PPP (peso de la placa de petri, g)	PPPM (peso de la placa de Petri+muestra, g)	PPPMH (peso de la placa de Petri+muestra+humedad absorbida, g)	HUMEDAD ABSORBIDA (g) (PPPMH-PPPM)
Cucurbita pepo				
Ipomoea batata				
Manihot esculenta				
Pachyrhizus erosus				
Persea americana				
Xanthosoma sp.				
Zea mays				

Tabla 3. Variación interespecífica de la tinción del almidón en una solución de yodo.

ESPECIE	SE TIÑE DE AZUL	NO SE TIÑE DE AZUL
Cucurbita pepo		
Ipomoea batata		
Manihot esculenta		
Pachyrhizus erosus		
Persea americana		
Xanthosoma sp.		
Zea mays		

Tabla 4. Variación interespecífica del contenido de cenizas en muestras de almidón.

ESPECIE	PC (peso del crisol, mg)	PCM (peso del crisol+muestra, mg)	PCI (peso del crisol+muestra incinerada, mg)	CENIZAS (mg) (PCM-PCI)
Cucurbita pepo				
Ipomoea batata				
Manihot esculenta				
Pachyrhizus erosus				
Persea americana				
Xanthosoma sp.				
Zea mays				

Tabla 5. Variación interespecífica de la concentración de gelificación del almidón. 0: la muestra no se desplaza en el interior del tubo. 1: la muestra se desplaza en el interior del tubo.

ESPECIE	TUBO (2%)	TUBO (4%)	TUBO (6%)	TUBO (8%)	TUBO (10%)	TUBO (12%)	TUBO (14%)	TUBO (16%)	TUBO (18%)	TUBO (20%)
Cucurbita pepo										
Ipomoea batata										
Manihot esculenta										
Pachyrhizus erosus										
Persea americana										
Xanthosoma sp.										
Zea mays										

Tabla 6. Variación interespecífica de las características morfológicas del grano de almidón.

ESPECIE	LONGITUD (µm)	ANCHO (µm)	TIPO (SIMPLE/COMPUESTO)	FORMA	POSICIÓN DEL HILUM (CÉNTRICA/EXCÉNTRICA)	FORMA DEL HILUM (CÉNTRICA/EXCÉNTRICA)	FISURAS (PRESENTE/AUSENTE)	LAMELLAE (PRESENTE/AUSENTE)
Cucurbita pepo								
Ipomoea batata								
Manihot esculenta								
Pachyrhizus erosus								
Persea americana								
Xanthosoma sp.								
Zea mays								

Figura 1. Granos de almidón de *Manihot esculenta* Crantz (A: tubérculo) X600 (TL), *Xanthosoma sp*. Schott (B: tubérculo) X400 (TL), *Ipomoea batatas* (L.) Lam. (C: tubérculo) X400 (PL), *Pachyrhizus erosus* (L.) Urb. (D: tubérculo) X600 (TL). TL: microscopio de transmisión. PL: microscopio de luz polarizada. Imágenes por cortesía de Clarissa Cagnato, PhD.

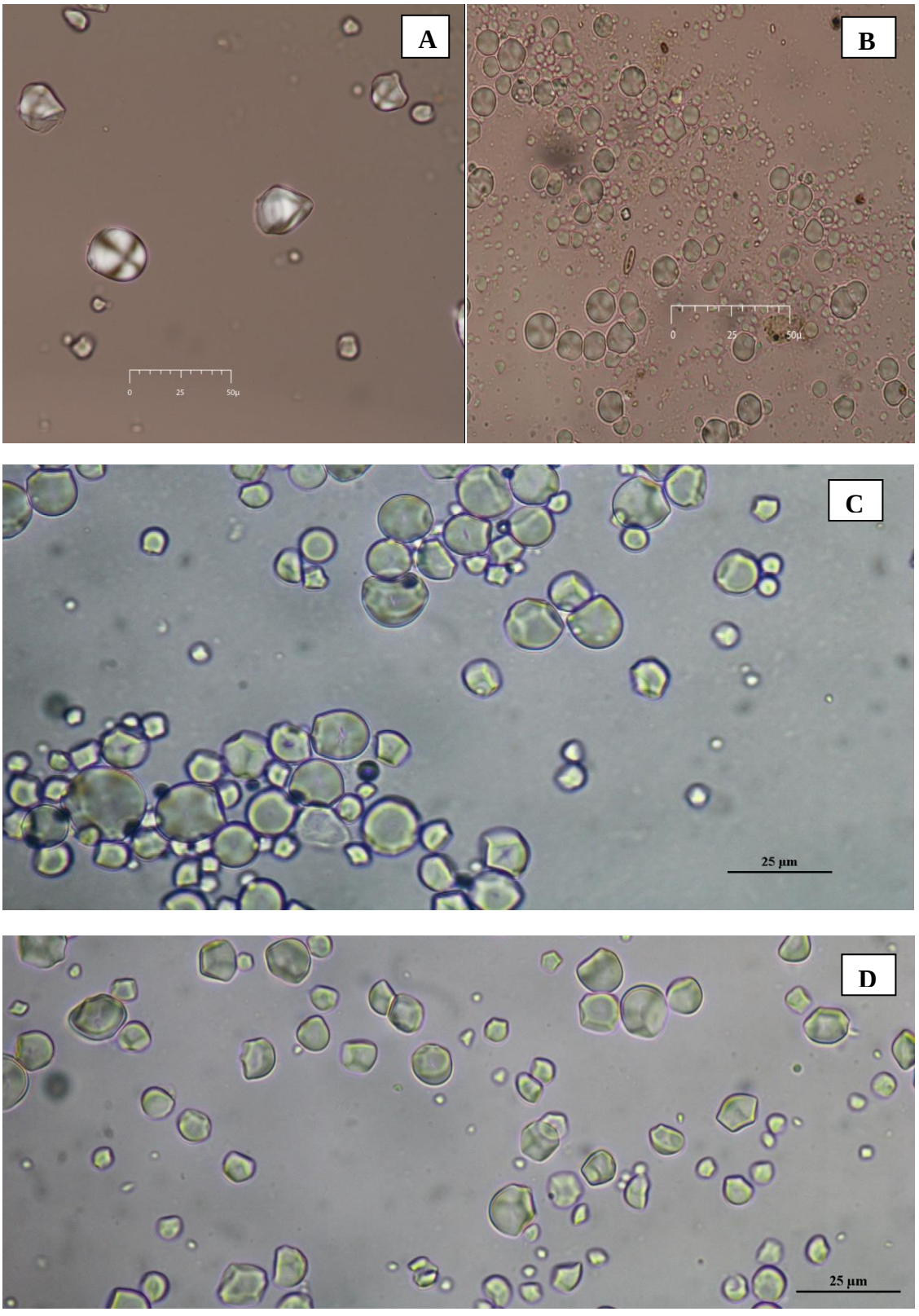
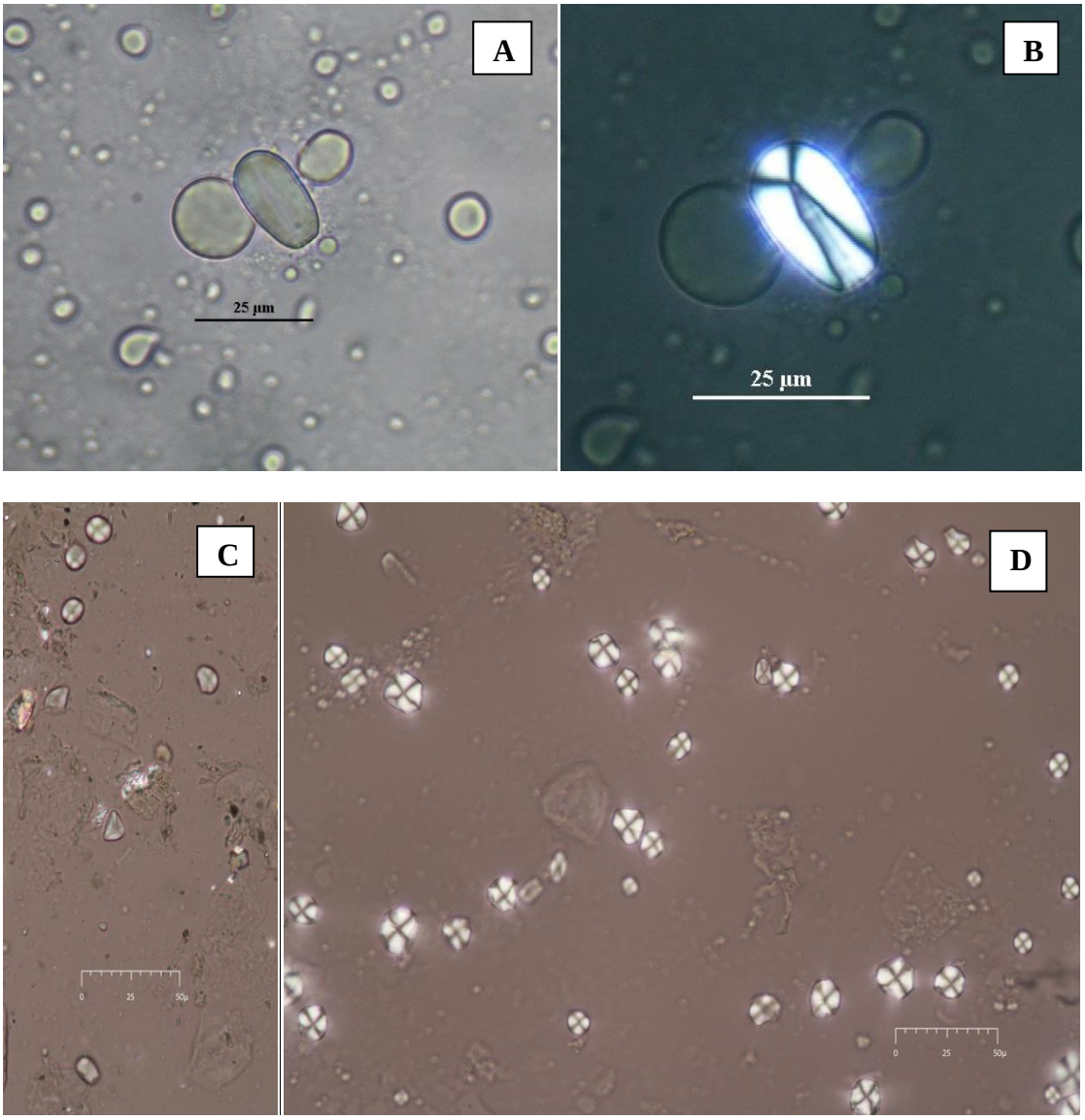


Figura 2. Granos de almidón de *Persea americana* Mill. (fruto) X600 (A: TL, B: PL), *Cucurbita pepo* L. (C: semilla) X400 (PL), *Zea mays* L. subsp. *mays* (D: semillas) X400 (PL). TL: microscopio de transmisión. PL: microscopio de luz polarizada. Imágenes por cortesía de Clarissa Cagnato, PhD.



Anexo 3. Cuestionario anónimo de valoración de la percepción de los estudiantes de la práctica de laboratorio de granos de almidón, mediante el método de clase invertida, correspondiente a la asignatura de Botánica General. Cada ítem se puntúa del 1 al 5 indicando lo siguiente (a excepción de la pregunta 2): (1) muy inadecuado, (2) algo inadecuado, (3) ni adecuado ni inadecuado, (4) adecuado, (5) muy adecuado. Los valores de la pregunta 2 indican: (1) menos de 30 minutos, (2) entre 30 minutos y una hora, (3) entre 1 hora y 2 horas, (4) más de 2 horas, (5) no efectué la preparación previa.

1. ¿Ha efectuado la preparación previa a la práctica, tal cual sugería el docente? ☐
2. ¿Qué tiempo le dedicó a la preparación previa a la práctica de laboratorio? ☐
3. ¿El docente definió con claridad las normas y el trabajo a realizar? ☐
4. ¿El docente explicó con anticipación en la clase teórica la programación, los objetivos a lograr, las actividades a desarrollar, la metodología a emplear, la bibliografía, la distribución del tiempo y el sistema de calificación de la práctica de laboratorio? ☐
5. ¿El docente enseña al estudiante a manipular los materiales, instrumental y equipos en el laboratorio? ☐
6. ¿El docente relacionó la teoría con la práctica? ☐
7. ¿El docente supervisa el desarrollo de la práctica en todo momento? ☐
8. ¿El material didáctico proporcionado para la práctica es claro y comprensible? ☐
9. ¿Cómo considera el contenido temático de la práctica? ☐
10. ¿El material biológico propuesto para la práctica ha sido accesible? ☐
11. ¿Los objetivos propuestos han sido claros? ☐
12. ¿La metodología empleada para la práctica ha sido clara y comprensible para los estudiantes? ☐
13. ¿Qué le ha parecido el protocolo de la práctica? ☐
14. ¿La bibliografía proporcionada por el docente es adecuada a los contenidos de la práctica? ☐
15. ¿Las tablas a cumplimentar están bien estructuradas y son comprensibles para los estudiantes? ☐
16. ¿Aplicó los conocimientos teóricos recibidos en clase a la práctica de laboratorio? ☐
17. ¿En el tiempo empleado para la práctica se han logrado los objetivos propuestos? ☐
18. ¿Su aprendizaje en el laboratorio ha sido activo? ☐

19. ¿Su aprendizaje en el laboratorio ha sido autónomo? ☐
20. ¿Su aprendizaje en el laboratorio ha sido a través del experimento? ☐
21. ¿Los conocimientos adquiridos les serán de utilidad para su futuro profesional? ☐
22. ¿Los conocimientos adquiridos son aplicables a otras asignaturas de su carrera? ☐
23. ¿El desarrollo de la práctica ha sido organizado? ☐
24. Valore el estado de la infraestructura del laboratorio. ☐
25. Valore el estado de los microscopios. ☐
26. ¿Cómo ha sido el clima de trabajo durante la ejecución de la práctica de laboratorio? ☐
27. ¿Cómo ha sido la relación con sus compañeros? ☐
28. ¿Cómo ha sido la relación estudiante-docente? ☐
29. Valore la disciplina del paralelo durante el desarrollo de la práctica. ☐
30. ¿Cuál ha sido su grado de satisfacción con la práctica? ☐
31. ¿Cuál ha sido su percepción general sobre el aprendizaje en esta práctica? ☐
32. En términos generales ¿cómo puntuaría la práctica de laboratorio? ☐
33. Valore la calificación otorgada por el docente a su trabajo en el laboratorio y al informe presentado. ☐

Tabla 1. Percepciones de los estudiantes respecto a la importancia, realización y valoración de los resultados de la práctica de laboratorio de granos de almidón correspondiente a la asignatura de Botánica General mediante el método de clase invertida.

VARIABLE	PARÁMETRO	FRECUENCIA (%)
P1	Adecuado	133 (88,66)
P1	Muy adecuado	17 (11,33%)
P2	Entre 30 minutos y 1 hora	128 (85,33%)
P2	Menos de 30 minutos	20 (13,33)
P2	Entre 1 hora y 2 horas	2 (1,33%)
P3	Adecuado	26 (17,33%)
P3	Muy adecuado	124 (82,66%)
P4	Muy adecuado	150 (100%)
P5	Adecuado	66 (44,00%)
P5	Muy adecuado	81 (54,00%)
P5	Adecuado	3 (2,00%)
P6	Adecuado	81 (54,00%)
P6	Muy adecuado	69 (46,00%)
P7	Adecuado	1 (0,66%)
P7	Muy adecuado	149 (99,33%)
P8	Adecuado	46 (30,66%)
P8	Muy adecuado	104 (69,33%)
P9	Adecuado	112 (74,66%)
P9	Muy adecuado	38 (25,33%)
P10	Muy adecuado	150 (100%)
P11	Adecuado	70 (46,66%)
P11	Muy adecuado	80 (53,33%)
P12	Adecuado	91 (60,66%)
P12	Muy adecuado	59 (39,33%)
P13	Adecuado	105 (70,00%)
P13	Muy adecuado	45 (30,00%)
P14	Adecuado	85 (56,66%)
P14	Muy adecuado	65 (43,33%)
P15	Adecuado	72 (48,00%)
P15	Muy adecuado	78 (52,00%)
P16	Adecuado	79 (52,66%)
P16	Muy adecuado	71 (47,33%)
P17	Muy adecuado	150 (100%)
P18	Muy adecuado	150 (100%)
P19	Muy adecuado	150 (100%)
P20	Adecuado	83 (55,33%)
P20	Muy adecuado	67 (44,66%)
P21	Ni adecuado ni inadecuado	50 (33,33%)

P21	Adecuado	84 (56,00%)
P21	Muy adecuado	16 (10,66%)
P22	Ni adecuado ni inadecuado	51 (34,00%)
P22	Adecuado	89 (59,33%)
P22	Muy adecuado	10 (6,66%)
P23	Ni adecuado ni inadecuado	18 (12,00%)
P23	Adecuado	85 (56,66%)
P23	Muy adecuado	47 (31,33%)
P24	Algo inadecuado	10 (6,66%)
P24	Ni adecuado ni inadecuado	26 (17,33%)
P24	Adecuado	106 (70,66%)
P24	Muy adecuado	8 (5,33%)
P25	Algo inadecuado	12 (8,00%)
P25	Ni adecuado ni inadecuado	31 (20,66%)
P25	Adecuado	107 (71,33%)
P26	Adecuado	150 (100%)
P27	Adecuado	58 (38,66)
P27	Muy adecuado	92 (61,33%)
P28	Ni adecuado ni inadecuado	40 (26,66%)
P28	Adecuado	100 (66,66%)
P28	Muy adecuado	10 (6,66%)
P29	Adecuado	150 (100%)
P30	Adecuado	71 (47,33%)
P30	Muy adecuado	79 (52,66%)
P31	Adecuado	37 (24,66%)
P31	Muy adecuado	113 (75,33%)
P32	Adecuado	61 (40,66%)
P32	Muy adecuado	89 (59,33%)
P33	Algo inadecuado	12 (8,00%)
P33	Ni adecuado ni inadecuado	19 (12,66%)
P33	Adecuado	55 (36,66%)
P33	Muy adecuado	64 (42,66%)

Figura 3. Medidas de discriminación de las variables del modelo con un r<0,50. D1: Alfa de Cronbach=0,57; autovalor=2,37; varianza explicada=8,60%. D2: Alfa de Cronbach=0,53; autovalor=2,04; varianza explicada=7,87%.

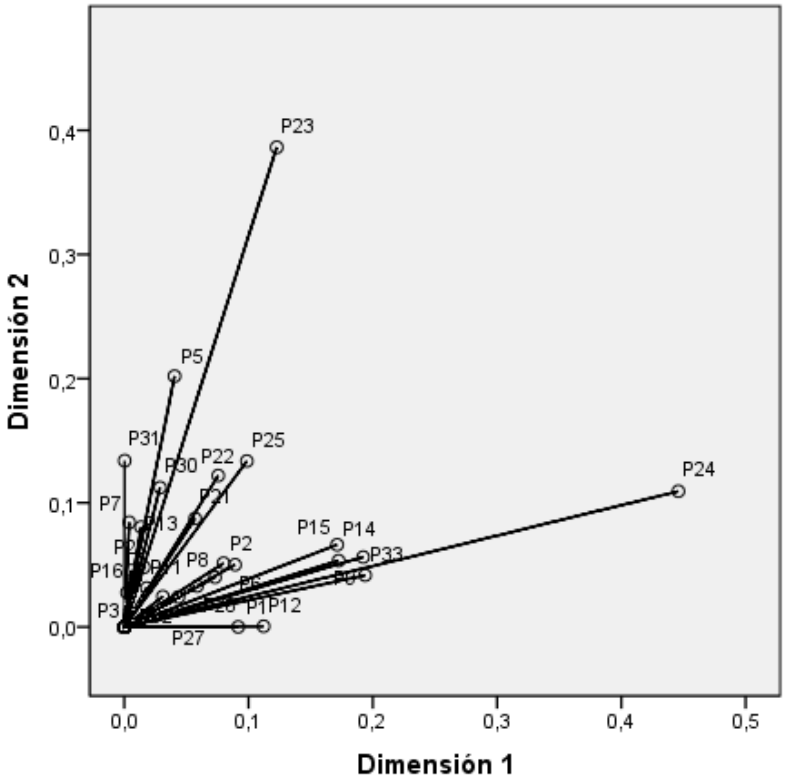


Figura 4. Dispersión de los estudiantes de cada paralelo basado en el conjunto completo de variables analizadas que muestran correlación con las dimensiones del modelo, con una varianza explica del 8,60% (Dimensión 1) y del 7,87% (Dimensión 2). Paralelo A: 1, paralelo B: 2, paralelo C: 3, paralelo D: 4, paralelo E: 5, y paralelo F: 6.

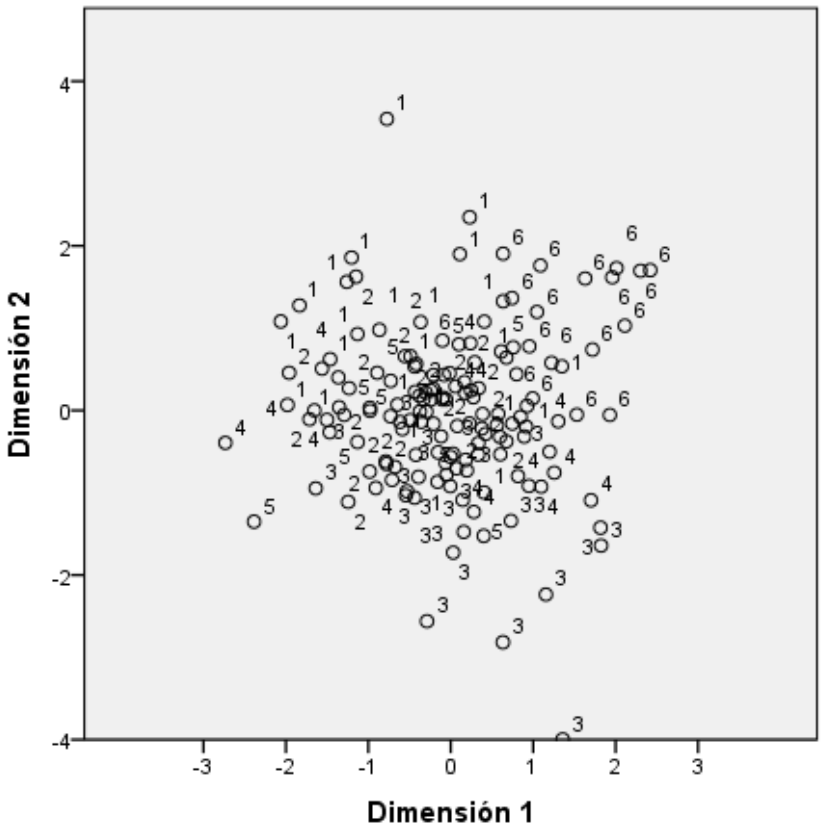
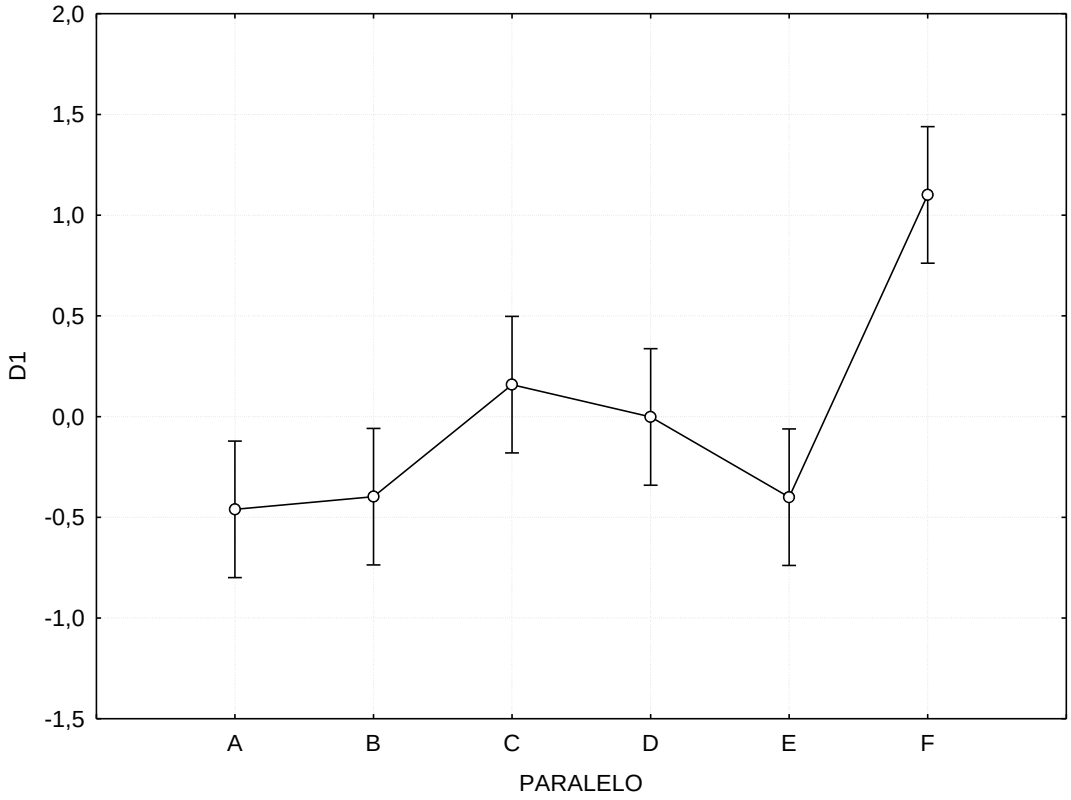
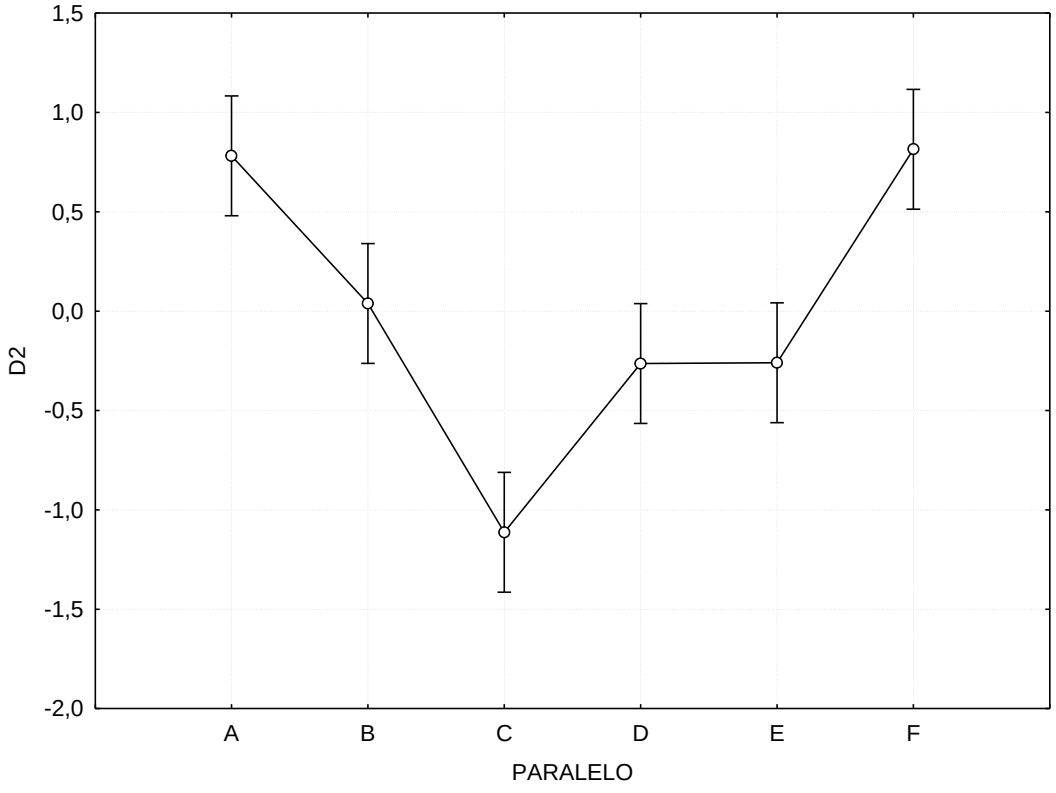


Figura 5. Descomposición efectiva de la hipótesis en el ANOVA (λ de Wills=0,39; $F_{10,286}$=17,31; p≤0,0001). Las barras verticales denotan el intervalo del confianza al 0,95.





PRIMER ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE[1]

EJE TEMÁTICO: Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.

AUTOR: Pablo Sandoval V.

RESUMEN

Hoy en día en Chile, la masificación en el acceso a la educación superior ha puesto en el centro del debate el fortalecimiento del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Existe consenso en que la instauración de procesos de acreditación institucional ha tenido un impacto positivo en el sistema. Sin embargo, la mayor parte de la evidencia disponible en torno a este tema se ha concentrado en la realidad de las instituciones universitarias, dejando de lado la situación de las otras instituciones que integran el sistema: Institutos Profesionales (IP-s) y Centros de Formación Técnica (CFT-s).

El objetivo general del estudio fue describir comparativamente los mecanismos de aseguramiento de la calidad en docencia que son implementados actualmente en los IP-s y CFT-s que integran la Red Vertebral (Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados). La metodología consistió en la elaboración y posterior envío de un formulario semi-estructurado, el cual fue respondido por un total de 11 instituciones, las cuales agrupan la mayor parte de la matrícula del sistema (alrededor del 80%). La aplicación se entendió entre los meses de septiembre y diciembre de 2016.

Los resultados se analizan en cuatro grandes ámbitos:

Apoyo a las trayectorias formativas: la gestión de la progresión académica se aloja en una reciente institucionalidad dirigida específicamente a esta materia. Operando a través de este medio, la mayor parte de las instituciones reportan importantes mejoras a nivel de la retención y la eficacia terminal.

Docencia: la gestión en este tema se estructura crecientemente bajo el concepto de “Desarrollo docente” y acompañamiento en el aula, buscando desarrollar habilidades disciplinarias y pedagógicas. Para llevar a cabo esta tarea han surgido diferentes unidades y planes, cuya labor se dirige a fortalecer competencias pedagógicas y disciplinares en la planta docente.

[1] INSTITUCIÓN: Instituto Profesional Guillermo Subercaseaux / Vertebral Chile Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados

PAÍS: Chile

CORREO: psandoval@isubercaseaux.cl / psandovalv@live.cl

Articulación con la enseñanza media técnico profesional: adopta tres modalidades: elaboración de instrumentos para el reconocimiento de aprendizajes previos; convenios de articulación, por medio del cual los estudiantes de los establecimientos pueden optar a vías especiales de ingreso y reconocimiento de aprendizajes, o articulación al interior de los establecimientos, proveyendo de una oferta de nivelación en el último ciclo de la enseñanza secundaria.

Vinculación con el medio productivo: se ha incrementado en los últimos años, siendo frecuente encontrar convenios de práctica, realización de encuentros empresariales, etc. Ello favorece mantener perfiles de egreso actualizados, y en sintonía con las necesidades del mundo laboral.

ANTECEDENTES RECIENTES SOBRE ESTP EN CHILE

Características Generales

En Chile la Educación Técnico Profesional (ETP) se organiza en dos niveles: por un lado, en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), y por otra parte aquella de nivel superior (ESTP).

La ESTP se organiza a partir de la década de los ochenta bajo un sistema de carácter eminentemente privado. Se compone por Institutos profesionales (IP-s), Centros de formación técnica (CFT-s) y Universidades (públicas y privadas). Los IP-s y las Universidades están facultados para impartir carreras de nivel profesional (sin grado de licenciatura) y técnicas de nivel superior, mientras que los CFT-s sólo pueden ofrecer el segundo de este tipo de programas.

Una serie de características definen la actual situación de la ESTP en el país. En primer lugar, se cuenta una disminución en el número de instituciones que integran el sistema. En 1990 existían 161 CFT-s y 81 IP-s, mientras que al año 2011 se contaban 73 y 45, respectivamente (MINEDUC, 2012). En contrapartida, el volumen de estudiantes que ingresan a la ESTP se ha incrementado sostenidamente en las dos últimas décadas. A partir del año 2010, inclusive, la matrícula conjunta de primer año correspondiente a IP-s y CFT-s supera a la de Universidades (MINEDUC, 2012).

La matrícula de IP-s y CFT-s se compone mayoritariamente por estudiantes procedentes de los primeros quintiles de ingreso; de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal o particular subvencionada (y dentro de esto último, parte importante también desde la EMTP); una proporción considerable no ha rendido la PSU, o han obtenido puntajes bajo el promedio en dicha instancia; y cerca del 40% sigue estudios en modalidad vespertina (versus un 8% en el caso de Universidades), a modo de compatibilizar educación y trabajo.

En cuanto a la docencia, entre las características más destacadas figuran la preeminencia de una vinculación por horas, esto con el fin de contar con profesionales insertos en la industria (Vartgas Otte, 2014); buena parte realiza docencia en dos o más instituciones; mientras que en el plano sociodemográfico, cerca del 60% son hombres y alrededor del 80% posee título profesional o grado de licenciado (MINEDUC, 2012). No obstante, de acuerdo con OECD (2009) una proporción minoritaria cuenta con alguna especialización adicional a la disciplina principal.

Por otra parte, la empleabilidad de los egresados de IP-s y CFT-s alcanzaba a principios de esta década a 75.9% y 70.6%, siendo menor que en el caso de Universidades (83.6%). No obstante, de acuerdo con un análisis de MINEDUC (2012) al considerar a las 20 carreras con mayor empleabilidad, se observan cifras de inserción laboral e ingresos incluso superiores al promedio de las carreras universitarias.

Desafíos en el Aseguramiento de la Calidad en la ESTP nacional

Análisis realizados por OECD (2009), MINEDUC (2012) y el Banco Interamericano de Desarrollo (Arias et al., 2015) coinciden en señalar el problema de la deserción y las bajas cifras de eficacia terminal como uno de los principales desafíos en el aseguramiento de la calidad al interior ESTP nacional. Junto a ello, se menciona también dentro del ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo docente, la articulación con la EMTP y la vinculación con el sector productivo.

Con respecto a lo primero, los resultados obtenidos durante los últimos años en pruebas internacionales como PISA muestran que los estudiantes de enseñanza media en Chile egresan de dicho nivel educacional con menores conocimientos y competencias que sus pares a nivel internacional (OECD, 2009: 24-25). Si bien se trata de una característica propia de todo el sistema, se hace presente de manera más acusada entre el perfil de estudiantes que ingresan actualmente a la ESTP, mayoritariamente egresados de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal y subvencionada, y particularmente, desde la EMTP.

En función de esto último, ha cobrado relevancia la noción de competencias habilitantes para la educación superior. Latorre, Aravena Milos y García (2010) proponen una definición para este concepto, entendiéndolo como “competencias que movilizan e integran capacidades y habilidades que poseen (o debieran poseer) los estudiantes en áreas básicas fundamentales y conocimientos –generales y disciplinares– logrados en los primeros años de su formación de pregrado. Competencias que evidencian desempeños consistentes con lo esperable, de acuerdo con el momento de la trayectoria formativa en que se encuentren, y que los “habilitan” para proseguir convenientemente sus estudios. De este modo, pueden ser entendidas también como competencias básicas

aplicadas a campos de formación específicos" (Latorre, Aravena, Milos y García, 2010: 294).

Diversos estudios han mostrado la necesidad de generar este tipo de nivelación, particularmente en el caso de egresados de la EMTP nacional. De acuerdo con OECD (2009), estudiantes egresados de EMTP obtienen puntajes considerablemente más bajos en pruebas de acceso a la educación superior en comparación con sus pares de la EMCH; lo que se vincula con carencias en competencias generales necesarias para el desempeño en la educación superior. Se ha constatado también que el paso por la EMTP reduce la probabilidad de ingresar a la educación superior entre estudiantes con buen desempeño académico en la EM, y que, por el contrario, incrementa la probabilidad de acceder a instituciones no acreditadas (Arias et al., 2015). En general los estudiantes de la EMTP tienen padres con menor nivel educativo y de ingreso inferiores a la EMCH (Arias et al., 2015: 3). Así, la probabilidad de elegir la EMTP se encuentra determinada de manera significativa por pertenecer a un hogar de menores ingresos, y por tanto, menor capital cultural y expectativas de escolarización terciaria.

Si bien el anterior es un problema que se presenta de manera más aguda entre egresados de la EMTP, los antecedentes proporcionados por OECD (2009) sugieren la pertinencia de varios componentes de dicho diagnóstico para buena parte de la matrícula ESTP no procedente de la EMTP. Por ello, como estrategias para apoyar el despliegue de trayectorias educativas y laborales exitosas no sólo figura la generación de competencias habilitantes para la educación superior, sino también las acciones de monitoreo e incidencia sobre la deserción; el acompañamiento al estudiantes a través de sistemas de apoyo a la progresión académica; seguimiento y apoyo a la inserción laboral de egresados; y transversalmente, la disponibilidad de recursos de apoyo al aprendizaje y condiciones de infraestructura y gestión de la docencia que aseguren la homogeneidad de la formación obtenida en diversas sedes/jornadas.

En el ámbito de la docencia, el principal desafío a efectos del aseguramiento de la calidad al interior de la ESTP procede de la necesidad de las instituciones de contar con profesionales insertos en el mundo productivo, pero que dispongan además de capacidades y herramientas pedagógicas para el trabajo al interior del aula (Vargas Otte, 2014).

En efecto, los cambios de índole cultural acontecidos en las últimas décadas, incluido en el perfil del estudiante que ingresa a la ESTP (Fukushi, 2010) han puesto de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que incorporen como propósito el desarrollo de competencias, sistema bajo el cual se requiere de un perfil docente más cercano a la figura de un "facilitador". De acuerdo con Barrios y Navío "ser profesor en los nuevos escenarios de vulnerabilidad social, surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, diferencias culturales, hacen que la profesión docente no se limite a tener personas sólo con un título académico y formación pedagógica" (Barrientos y Navío, 2015: 44).

No obstante, antecedentes proporcionados por MINEDUC (2012) indican que los docentes de la ESTP escasamente cuentan con alguna formación complementaria a la disciplina principal. Al respecto, las conclusiones del estudio realizado por Barrientos y Navío (2015) señalan: “La experiencia nos indica que estos profesionales no cuentan con las herramientas necesarias para ser facilitadores, como lo exige el modelo educativo, sino que son más bien especialistas en un área en particular” (2015: 44).

De allí que la generación de capacidades pedagógicas que incluyan herramientas para desempeñar una función de facilitador de aprendizajes figure como uno de los desafíos centrales para el aseguramiento de la calidad en la educación superior técnico profesional, aspecto que se vincula a su vez con la retención del personal docente, los procesos de reclutamiento y selección, así como de evaluación y retroalimentación del desempeño.

Por el lado de la articulación con la EMPT, numerosos trabajos han planteado la inexistencia de canales formales entre la EMTP y la ESTP que permitan vincular ambos niveles, lo que se manifiesta, entre otros aspectos, en currículos no alineados y ausencia de políticas de reconocimiento de conocimientos previos (Arias et al, 2015; Barrientos y Navío, 2015; OECD, 2009; MINEDUC, 2012; Vargas, 2013).

La falta articulación trae como consecuencia que muchos egresados de la EMTP deban repetir el aprendizaje de contenidos de la enseñanza secundaria en sus primeros semestres en la ESTP. En otros casos, se ha señalado que la especialización elegida en la enseñanza media no tiene continuidad en el nivel superior, lo que conlleva que buena parte de cambiar su especialidad en los estudios superiores (Arias et al., 2015). Se trata de un problema de relevancia dado que la ESTP constituye la opción preferencial para estudiantes que egresan de la EMTP. Así, cerca del 80% de los egresados de este nivel el año 2012 y que luego ingresaron a la educación superior lo hicieron a la ESTP (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014).

Por último, la vocación práctica de la educación técnico profesional conlleva una permanente necesidad de mantener vinculación con el sector productivo, con el objetivo de sintonizar la oferta formativa institucional con las necesidades de los variados ámbitos del quehacer económico.

No obstante, el diagnóstico realizado por OECD (2009) mostraba hasta fines de la década pasada la existencia de una débil vinculación entre ambos niveles, situación redundaba muchas veces en diseños curriculares que no respondían complemente a las necesidades del mundo laboral. El mismo estudio de OECD puso acento en el hecho de que los empleadores en Chile crecientemente demandan habilidades de comunicación, sociales o de trabajo grupal, las cuales muchas veces no resultan suficientemente abordadas en el paso por la ESTP (2009: 25). Asimismo, se recalcaba la falta de prácticas durante el proceso formativo, ubicadas mayoritariamente en los currículos al final del proceso formativo, situación que contrasta con el panorama internacional.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general del estudio consistió en describir comparativamente los mecanismos de aseguramiento de la calidad en docencia que son implementados actualmente en los IP-s y CFT-s que integran la red Vertebral[2].

De lo anterior se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Difundir entre los IP-s y CFT-s que forman parte de la red Vertebral los mecanismos de aseguramiento de la calidad en docencia que son implementados por las demás instituciones integran el sistema.

- Identificar buenas prácticas implementadas por estas instituciones, propiciando de este modo su posible incorporación al interior de cada institución.

En términos metodológicos, el estudio involucró la elaboración y posterior envío de un formulario a responder por las instituciones participantes.

Previamente al levantamiento de la información, una versión inicial del instrumento, construida sobre a partir de los actuales instrumentos de acreditación institucional de IP-s y CFT-s, fue enviada a un total de 15 de instituciones integrantes de Vertebral. A partir de aquello se obtuvo retroalimentación que permitió su mejora, con miras a su aplicación definitiva.

El instrumento final fue enviado a las mismas 15 instituciones, de lo cual se obtuvo finalmente respuesta de 11 de aquellas. El periodo de aplicación se extendió entre el 20 de septiembre y 30 de diciembre de 2016.

El análisis de la información consistió en la identificación de líneas de acción y resultados obtenidos en lo relacionado con los principales desafíos para el aseguramiento de la calidad en la ESTP.

[2] http://vertebralchile.cl/

RESULTADOS

Dividimos la presentación de resultados en cuatro sub-secciones, vinculadas con los desafíos de aseguramiento de la calidad en la ESTP mencionados previamente la sección de antecedentes.

Apoyo a Trayectorias Educativas y Laborales

Durante los últimos años han surgido diversas unidades encargadas de favorecer la progresión académica de los estudiantes que ingresan a aquellas a cursar un programa de nivel técnico o profesional.

Ya sea en la forma de unidades organizacionales, planes o programas, el denominador común consiste en proveer sistemas de apoyo a la permanencia y titulación de sus estudiantes. En algunos casos, a lo anterior se agrega el reconocimiento explícito del problema del perfil de ingreso actual de la matrícula, a partir de lo cual se desprenden acciones dirigidas específicamente a generar competencias habilitantes para la educación superior y acompañamiento en los semestres iniciales.

Algunas de las instituciones declaran realizar una labor encaminada a compensar las carencias del perfil de ingreso en sus estudiantes. Algunos de los componentes que forman parte de las intervenciones en este ámbito son los siguientes:

- Diagnóstico inicial dirigido a evaluar las capacidades de entrada. En el caso de constatarse deficiencias que puedan obstaculizar el despliegue de trayectorias académicas exitosas, se activa un sistema de apoyo académico. Ejemplo de este tipo de intervención es el SIAP de INACAP, o el Programa de nivelación de IP Chile.

- Generación de competencias habilitantes para cursar la educación superior: se trata de intervenciones co-curriculares que buscan nivelar capacidades en matemáticas, comunicación y autonomía para el estudio. Ejemplos de estas iniciativas son “Taller hábitos de estudio” (ProAndes) o “Introducción a la Educación Superior orientada hacia el razonamiento matemático” (IP Santo Tomás).

- Apoyo extra-curricular: corresponde a apoyo psico-social y/o económico, destinado también a la permanencia estudiantes con perfil de riesgo de deserción. Ejemplos de ello son el Sistema de Apoyo Integral al Estudiante de ENAC o la Política de apoyo integral al estudiante de AIEP.

- Propedéutico: se trata de iniciativas que buscan nivelar conocimientos y competencias para afrontar estudios superiores. Estas iniciativas se diferencian de las intervenciones antes descritas, al realizarse en la enseñanza secundaria (CFT San Agustín), o bien, por otorgar a todo el primer semestre este carácter (ECAS)[3].

En cuanto a la retención, la totalidad de las IESTP declaran mejoras en sus cifras de retención durante los últimos años. Los avances en esta materia se vinculan también con una mayor comprensión de las causas que subyacen el fenómeno de la deserción, por medio de la generación y/o uso de información disponible, lo que posibilita luego mejorar la gestión abocada a este propósito.

En cuanto al tercer tipo se observa una tendencia a la incorporación de modelos estadísticos para estudiar y luego gestionar la retención. Estos sistemas, ya sea se encuentren instalados o en pilotaje, incorporan variables de caracterización de entrada de la matrícula, a lo que se añaden variables de la vida estudiantil (asistencia, calificaciones, grado de avance, etc.). En algunas modalidades más específicas, se obtiene una asignación de probabilidad de deserción para cada estudiante, la cual permite desprender una serie de acciones en sedes con foco en estudiantes prioritarios.

El concepto que subyace los sistemas de progresión es el de “acompañamiento continuo al estudiante”, el cual se estructura por medio de una oferta de apoyo académico, incluyendo tutorías, ayudantías, acceso a material didáctico, etc.

Se puede distinguir dos formas de apoyo a la progresión, según se trate de acciones específicas, o de una institucionalidad específicamente orientada a esta tarea. En el primer caso, el mecanismo declarado consiste en bridar apoyo académico por medio de tutorías y/o ayudantías. Se trata de acciones que se realizan en los dos semestres de cada año, donde estudiantes con resultados académicos más desfavorables son apoyados por un equipo de docentes con clases dirigidas. ´

Los resultados de las tutorías tienden a ser evaluados en función de la variación en los indicadores de aprobación por asignaturas. Las instituciones que ofertan este tipo de apoyo reportan también buenos resultados en relación con la permanencia y titulación oportuna.

Por otro lado, figuran en otros casos la existencia de Unidades y Planes especializados en el apoyo al estudiante y reforzamiento pedagógico. En sus diferentes modalidades, estos planes incluyen un sistema de apoyos con tutorías, a lo cual se añade, dependiendo del caso, elementos tales como:

[3] El cual es descrito como “semestre inicial de nivelación de competencias y habilidades básicas. Se suma una asignatura: técnicas de expresión escrita y oral complementada con un taller de estrategias para el aprendizaje”.

- Diagnóstico de auto-concepto y automotivación y Consejerías Educativas (IP Chile)
- Co-curricular de matemáticas, Talleres psicopedagógicos, reforzamientos y ayudantías (INACAP)
- Cápsulas de nivelación, cuadernos de apuntes, guías de talleres y laboratorios (AIEP)
- Remediales a asignaturas con 20% o más de resultados deficientes (ProAndes).

Naturalmente, las acciones encaminadas a mejorar la progresión tienen impacto directo también en la titulación. Adicionalmente a aquello, algunas IESTP declaran favorecer los procesos de práctica y titulación.

Las acciones orientadas a compensar carencias de entrada, favorecer la retención, propiciar la progresión académica e incrementar la titulación oportuna tienden a enfocarse en estudiantes con dificultades, ya sea académicas, o bien de otra índole. No obstante, existe también una oferta de recursos de apoyo al aprendizaje dirigida transversalmente al alumnado de cada institución.

Junto con los recursos bibliográficos, presentes –de acuerdo a la descripción obtenida-- en todas las instituciones y sus sedes, se agrega la instalación de sistemas virtuales de apoyo al aprendizaje, dentro de lo cual se ofrece material de diversa índole.

No obstante, un hecho que se aprecia es, en general, la ausencia de una estrategia de uso de recursos abiertos de aprendizaje (como son por ejemplo, Khan Academy[4], Educatina[5] o Coursera[6]) como complemento de las actividades presenciales. Evidencia generada recientemente en el medio nacional sugiere que su incorporación tiene un efecto considerable en el desarrollo de habilidades matemáticas[7].

Al igual que el ámbito de la gestión de la progresión académica, en lo concerniente a la inserción laboral y seguimiento de egresados se ha generado una institucionalidad propia al interior de cada IESTP. Existen unidades específicamente abocadas a esta tarea, las cuales se encargan de labores tales como la gestión de prácticas, creación y administración de bolsas de trabajo; generar convenios con empresas que faciliten la inserción laboral, etc.

[4] http://khanacademy.org/
[5] https://www.educatina.com/
[6] https://www.coursera.org/
[7] Westermann, W. (2015), "The effectiveness of the OER use in first year higher education student's logical-mathematical skills in Chile", presentado en: EC Global Conference, Banff, Canada, Abril 2015.

Para el monitoreo de la situación de egresados todas las IESTP mencionaron la realización de un estudio, con al menos periodicidad anual, cuyo foco varía desde la constatación del estado de empleabilidad y conservación de un registro actualizado de ex alumnos, hasta otro en el que, junto con lo anterior, se busca mantener una vinculación que permita mantener actualizados planes de estudio o extender una oferta de formación continua, ya sea en la misma institución, o en convenio con Universidades.

Gestión de la Docencia

La información obtenida con el estudio deja entrever un cambio de paradigma en el modo de entender y gestionar la docencia al interior de la ESTP. Si años atrás se buscaba contar con docentes con experiencia y actualización en sus respectivos campos disciplinares, la masificación en el acceso a la educación superior y los cambios socio-culturales asociados al fenómeno de la globalización, demandan hoy en día que dichos profesionales cuenten, además, con habilidades pedagógicas.

El concepto que subyace en este cambio de paradigma es el de “desarrollo docente”. Esta idea puede resumirse en los siguientes términos: dado que se requiere de docentes insertos en la industria, y que la mayor parte de aquellos(as) no tienen formación pedagógica previa, cobra alta relevancia generar en ellos/as dichas competencias. Para cumplir con este propósito, al igual como ocurre con progresión y egresados, cada institución ha conformado una institucionalidad de la cual se desprenden distintos tipos de acciones encaminadas en dicha dirección.

Las acciones inscritas en este ámbito apuntan al fortalecimiento de competencias disciplinares y pedagógicas, lo que deriva en algunos casos en la implementación de iniciativas de acompañamiento en el aula.

Otro elemento de carácter innovador es la incorporación de un “perfil institucional docente”, a partir del cual se establecen una serie de atributos deseables, que son puestos en práctica tanto para efectos del reclutamiento y selección, como también a nivel del ejercicio de la docencia.

En cuanto a los procesos de reclutamiento y selección, todas las instituciones describieron un procedimiento:

- Cuya conducción se encuentra a cargo de las sedes
- Incluye una entrevista con el docente
- La remisión de los antecedentes, generalmente dentro de una terna, que es aprobada finalmente por autoridades superiores de la institución.

En otros casos, el proceso incluye el desarrollo de una “micro-clase”, en la cual se evalúa el desempeño del postulante. En el caso de aquellas IESTP que han definido un perfil institucional docente, se observa un alineamiento de los procesos de reclutamiento y selección en torno a los descriptores de dicho perfil, lo cual

viene a facilitar la identificación del candidato/a idóneo en instancias de entrevista o realización de micro-clase.

Respecto al sistema de evaluación del trabajo docente, típicamente incluye una evaluación por parte de los estudiantes y otra emanada de la Jefatura de carrera respectiva.

Sólo una parte menor describió cómo esos resultados redundan en una retroalimentación al trabajo del profesor, de modo de incentivar su mejora a futuro. Aquellas que sí lo reportan, señalan haber obtenido una importante mejoría de los docentes con resultados menos favorables en evaluaciones posteriores. Entre éstas figuran ProAndes, AIEP, ENAC e INACAP.

Por último, como una forma de compartir buenas prácticas pedagógicas que emanan del aula, una parte de las instituciones realiza encuentros docentes, orientados a diversos propósitos

En síntesis, la gestión de la docencia tiene por foco una adecuada selección y retención de docentes capacitados en el perfil de docencia requeridos. Los logros se describen con indicadores de cobertura (de capacitación) y disminución de la rotación, principalmente. El siguiente diagrama sintetiza los elementos que se incorporan a nivel de desarrollo docente, reclutamiento y selección; y evaluación y retroalimentación del desempeño.

Articulación con la EMTP

Varios de los CFT e IP-s participantes declararon estar en proceso de mantener articulación con establecimientos de enseñanza media técnico profesional.

Se observan tres formas en que se materializa la articulación:

- Elaboración de instrumentos y ajustes curriculares que permiten el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) por parte de postulantes procedentes de la EMTP.

- Convenios de articulación con establecimientos, consistentes en la definición de asignaturas que pueden ser convalidadas, a lo que agregan beneficios arancelarios.

- Articulación al interior del establecimiento: bajo esta modalidad, es la IESTP la que acude a la enseñanza secundaria, a efectos de impartir módulos de nivelación para fortalecer tempranamente las competencias para cursar educación superior, conocimientos que luego pueden ser convalidados al ingresar a la educación superior.

En paralelo, destaca también la experiencia del Centro de Vinculación con la Enseñanza Media (CEDEM) de INACAP, por medio del cual se ha desarrollado un sistema de evaluación de aprendizajes para la educación media “que permite conocer el porcentaje de logro por cada especialidad y que en el futuro puede convertirse en una herramienta efectiva de articulación con establecimientos educacionales”.

Los principales logros en cuanto a la articulación se describen a nivel de diseño de instrumentos para la convalidación, la concretización de acuerdos de desempeño, o bien, la instalación del propósito a nivel organizacional.

Vinculación con el sector productivo y actualización de perfiles de egreso y planes curriculares

Todas las IESTP participantes del estudio señalaron mantener vinculación con el sector productivo, lo que es realizado para mantener perfiles de egreso actualizados; propiciar la inserción laboral de sus egresados y/o dar seguimiento al estado de empleabilidad de estos/as últimos.

En cuanto al primer tema, prácticamente la totalidad de los IP-s y CFT-s mencionaron la realización de estudios, con periodicidad semestral, anual o bianual, a efectos de captar la opinión de empresas y organizaciones del sector público respecto de las competencias de empleabilidad o especializaciones más requeridas en los egresados de la ESTP.

La evaluación del cumplimiento del perfil de egreso es monitoreada por lo general haciendo uso de evaluaciones parciales a lo largo del proceso formativo, culminando con evaluaciones finales (exámenes de título). A ello se agrega la retroalimentación obtenida con los informes de práctica de sus egresados.

Relacionado con esto último, es una tendencia presente en el medio, la incorporación de unidades dedicadas a favorecer los procesos de práctica y la inserción laboral de egresados.

Tomando como insumo lo anterior, se denota una tendencia a definir una periodicidad en la revisión de los planes curriculares y perfiles de egreso, correspondiente a 3 años en el caso de carreras técnicas y de 4 o 5 en carreras profesionales. A estos efectos, las IESTP participantes mencionan haber conformado unidades o procesos destinados a establecer esta revisión, como mecanismo regular e institucionalizado.

CONCLUSIONES

Actualmente, existen variadas iniciativas que son implementadas por las IESTP de la red Vertebral a efectos de abordar los desafíos centrales del aseguramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ESTP. Compartir parte de los aprendizajes obtenidos a partir de la implementación de estas experiencias, así como identificar mejores prácticas, puede llegar a tener un impacto significativo en el fortalecimiento de la capacidad de autorregulación presente al interior de las instituciones que integran Vertebral.

Tras la ejecución de estas iniciativas figura una creciente institucionalidad especializada en desafíos tales como la progresión y seguimiento de egresados, desarrollo docente, articulación con la enseñanza media técnico profesional y vinculación con el sector productivo.

En cuanto a lo primero, el concepto subyacente a las intervenciones es el "acompañamiento estudiantil", lo cual se justifica en función de las carencias formativas del perfil de ingreso vinculadas al paso por la enseñanza media, en particular entre egresados de la EMTP. Las principales diferencias entre las IESTP en este ámbito tienen que ver con el reconocimiento explícito, o no, del perfil de ingreso como un desafío a abordar institucionalmente y en cuanto a los componentes del apoyo al estudiante; a saber, bajo la forma de apoyo académico, o bien, desde un abordaje más integral (psico-educativo, auto-concepto, económico, etc.). Asimismo, otras diferencias que pueden mencionarse tienen que ver con la estrategia para monitorear la deserción, las cuales pueden diferenciarse entre reactivas -es decir, que responden al acercamiento de un estudiante en riesgo de deserción-, o bien, proactivas, haciendo uso en algunos casos de modelos estadísticos de carácter predictivo para el uso de la información, a partir de lo cual se derivan acciones en sedes.

Por su parte, en el ámbito del seguimiento de egresados se constata en la práctica como un estándar presente en la mayoría de las IESTP la realización de un estudio con periodicidad anual, a efectos de constatar el estado de empleabilidad, y la conservación de un registro actualizado, aspecto este último que es mencionado como un logro en algunas de las descripciones obtenidas. En este tema la diferenciación viene marcada por el tipo de vinculación pretendida con ex alumnos; en algunos casos, de esta vinculación se obtiene información para mejorar planes de estudio, o bien, para difundir una oferta de formación continua.

En el plano de la docencia, el concepto central es el de "desarrollo docente", lo que implica el reconocimiento acerca de la necesidad de generar habilidades pedagógicas en profesionales por lo general insertos en la industria. En función de que lo anterior significa una inversión por parte de cada institución, cobra relevancia también lograr reducir la rotación. Las principales diferencias se vinculan al alcance del desarrollo docente pretendido, sólo pedagógico, pedagógico-disciplinar; así como también, la existencia de un perfil institucional docente.

Como principales desafíos en el ámbito de la gestión de la docencia pueden mencionarse la identificación e institucionalización por medio de descriptores de

un perfil docente requerido al interior del aula -vale decir, no sólo a partir de los antecedentes profesionales--, y vinculado con ello, el alcance de la retroalimentación del desempeño entregada.

La articulación con la EMTP adopta tres modalidades: elaboración de instrumentos para el reconocimiento de aprendizajes previos; convenios de articulación, estableciendo vías para la convalidación y posibles beneficios arancelarios, y finalmente, articulación al interior del establecimiento, proveyendo de una oferta de nivelación en áreas claves para el desempeño en la educación superior. Sin embargo, no todas las IESTP participantes en el estudio declararon contar con una estrategia en este ámbito. Por tanto, las diferencias existentes se refieren, en primer lugar, a la instalación o no del propósito a nivel organizacional, y posteriormente, el grado de profundidad, en el sentido de los diversos componentes del concepto -de acuerdo con la definición de Sevilla, Farías y Weintraub (2014)- pretendido, o alcanzado, a partir de la implementación.

De manera transversal, se denotan considerables avances en la estrategia de vinculación con el sector productivo, incluyendo desde la implementación de Centro de Práctica, hasta la actualización de planes de estudio y perfiles de egreso. En cuanto a esto último la tendencia es a su actualización cada 3 años en caso de carreras técnicas, y cada 4-5 en las profesionales.

En suma, del estudio surgen importantes resultados que pueden, efectivamente, ser utilizados por cada institución para fortalecer su capacidad de autorregulación, destacando tanto los conceptos de acompañamiento estudiantil, desarrollo docente y dimensiones de articulación con la EMTP, hasta acciones específicas que pueden llegar a ser replicadas al interior de cada institución.

A estos efectos, un desafío que puede venir a complementar la labor realizada con estudio puede consistir en la elaboración de instrumentos que permitan discernir estadios de desarrollo en cada uno de los ámbitos relevantes para el aseguramiento de la calidad del proceso educativo, y que por este medio, posibiliten a cada institución identificar con mayor facilidad sus fortalezas y áreas críticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). Educación Técnico Profesional en Chile (BID).

- Armijo, L. y Jorquera, M.I. (2013), La incorporación de competencias habilitantes a la educación superior en Chile: nuevos antecedentes desde la educación técnico profesional. Recuperado por última vez el 1 de marzo de 2017 desde: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_Armijo_Jorquera.pdf

- Barrientos, C. y Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. Revista estudios pedagógicos, 26(1), pp. 45-61.

- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. Calidad en la Educación n°33, pp. 303-316.

- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussaillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. Revista Estudios Públicos (134), 7-58.

- Latorre, M. Aravena, P. Milos, P. y García, M. (2010). Competencias habilitantes: Un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. Revista Calidad en la Educación, n°33, pp. 275-301.

- Ministerio de Educación (2012), Educación técnico profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico, Santiago: Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

- OECD (2009). Learning for Jobs, OECD Reviews of vocational education and training. Chile: a first report. Santiago: OCDE.

- Sánchez, S., & Escudero, C. (2008). Trayectorias educacionales y laborales de los técnicos en Chile, Revista Calidad en la Educación, n° 29.

- Sevilla, M.; Farías, M. & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. Revista Calidad en la Educación, n° 41, pp. 83-117.

- Tripsey, J. & Hombrados, J. (2013), “Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle- income countries: systematic review and meta-analysis”, Empirical research in vocational education and training, 5: 3.

- UNESCO, (2012). Youth and skills. Putting education to work. Education for all global monitoring report 2012. Paris: UNESCO.

- Vargas Otte, G. (2014). La experiencia de la educación superior técnico-profesional, Estudios Sociales, n° 122, 217-227.

- Westermann, W. (2015), “The effectiveness of the OER use in first year higher education student’s logical-mathematical skills in Chile”, presentado en: EC Global Conference, Banff, Canada, Abril 2015.

PROBLEM SOLVING CHECKLIST: RÚBRICA PRELIMINAR PARA LA REVISIÓN DE ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y CIENTÍFICOS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EL NUEVO COLEGIO

Eje temático: Evaluación - ¿Sólo los resultados cuentan?

Lina Marcela Gómez Quintero[1], Ildebrando Restrepo Hernández, Natalia María Orduz Romero, Lucas Vélez Vélez.

Resumen

El Pensamiento Sistémico, el Aprendizaje Significativo y la Escuela Nueva, son principios fundamentales en la construcción del Modelo Pedagógico de Formación en Conciencia, propio de nuestra institución educativa. Estos pilares promueven, entre otros mecanismos, la definición de estrategias didácticas y pedagógicas enfocadas en la solución de problemas y la formulación y ejecución de proyectos, particularmente en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales.

El siguiente trabajo busca presentar los resultados preliminares alrededor de la construcción de una rúbrica para evaluar los procesos de pensamiento encaminados a la solución de problemas, paso previo a la formulación y ejecución de proyectos, de acuerdo con el proceso de solución de problemas propuesto por George Pòlya; esta rúbrica inicial se ha enfocado en el trabajo de clase con los cursos de Matemáticas y Física (Español/English) de los grados Décimo y Undécimo. Se muestran los elementos básicos de la rúbrica, con los recursos correspondientes para la evaluación, y los criterios que se plantearon para integrar los niveles de ejecución del trabajo a la escala valorativa propuesta en nuestro sistema de evaluación institucional. Adicionalmente, se muestran las primeras rúbricas desarrolladas para la sistematización y comunicación del conocimiento generado a partir de la primera aproximación a la solución de proyectos, de acuerdo con los aspectos establecidos institucionalmente para la valoración del trabajo en equipo y la reflexión individual ante diversos escenarios de construcción conceptual fundamentados en centros de interés.

Estas rúbricas están implementándose hasta ahora, y por esto, los primeros resultados han mostrado dificultades por parte de los alumnos en cuanto a la sistematización de sus estrategias para solucionar los problemas, del mismo modo respecto de la facilidad para la modelación de las situaciones planteadas; dichos hallazgos han guiado el rediseño curricular de las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, el cual se encuentra actualmente en evaluación. No obstante, se han evidenciado ligeras mejoras en las estrategias de sistematización y planeación para la solución de los problemas planteados.

[1] The New School – El Nuevo Colegio. Medellín, Colombia, Suramérica. Correo electrónico de contacto: marcela.gomez@thenewschool.edu.co

Introducción

Las competencias en solución de problemas y formulación de proyectos son parte inamovible en el conjunto de competencias que deben tener los habitantes del siglo XXI, y por lo mismo se han transformado en prioridad dentro de los programas académicos a nivel mundial. Son famosos los modelos educativos asiáticos y escandinavos, dada su destacada participación en las Pruebas PISA y TIMSS, las cuales se formulan con el fin de evaluar la capacidad de los estudiantes de Educación Básica y Media para resolver situaciones problemáticas. Las instituciones educativas latinoamericanas, en cambio, hemos mostrado pobres desempeños en las mismas, en particular Colombia, quien ha ostentado los últimos puestos; esto ha generado preocupación en el ámbito educativo, pues se identificó como parte importante del problema el enfoque algorítmico de la educación matemático-científica, que limita la capacidad interpretativa del estudiante ante situaciones para resolver, reduciendo drásticamente las competencias argumentativa y propositiva.

The New School – El Nuevo Colegio, es una institución educativa de inclusión, de carácter privado, cuyo modelo pedagógico de Formación en Conciencia está basado en tres pilares fundamentales: la *Escuela Nueva*, que considera la conformación de centros de trabajo a partir de los intereses de los estudiantes y sus ritmos individuales de aprendizaje, con el propósito de asegurar la experiencia que soporta un aprendizaje efectivo; el *Aprendizaje Significativo*, el cual promueve la consideración del estudiante como un individuo con conocimientos previos que puede emplear en la generación de nuevos saberes y en la formulación de estrategias para la solución de problemas; el *Pensamiento Sistémico* parte de la observación deliberada y persistente de las situaciones, seguida por procesos de indagación para la clarificación de hechos, la evaluación permanente y la reflexión sistémica.

Estos pilares entran en consonancia con las demandas establecidas por la sociedad del siglo XXI para sus nuevos ciudadanos, las cuales se plantean en las Competencias para el Siglo XXI, que corresponden a las competencias cognitivas y a las comunicativas. Dicho de otro modo, se busca que los estudiantes que participarán activamente de este nuevo tiempo, estén preparados para solucionar problemas, trabajar en equipo, comunicar de manera oral y escrita sus ideas y procesos de desarrollo de soluciones, establecer debates enfocados en las situaciones a resolver y en sus potenciales impactos sobre la comunidad afectada y sus alrededores, entre otros. Este sistema de trabajo se apoya en dos sistemas de aprendizaje, siendo el primero la antesala al segundo: Aprendizaje Basado en Problemas, puesto que promueve el pensamiento contextual alrededor de una situación de interés, y Aprendizaje Basado en Proyectos, al establecer preguntas de investigación que resuelven problemas reales, o permiten modelar situaciones cotidianas para su potencial aplicación en nuevos escenarios, y que deben abordarse con planes que

incluyen actividades a realizarse en el corto, mediano y largo plazo, seguimiento y retroalimentación a las mismas. Las características de esta actividad permiten el seguimiento confiable del proceso de aprendizaje de cada estudiante dentro de un contexto similar al real, revisando su experiencia de aprendizaje desde el registro de actividades y reflexiones sobre su desarrollo, la evaluación de la coherencia entre el plan de trabajo y la consecución de los logros establecidos al inicio, la pertinencia de los debates realizados en el equipo de trabajo (desde la calidad de los argumentos brindados, hasta las responsabilidades asignadas al final de estas discusiones), y la comunicación del proceso de solución de la pregunta planteada, de manera oral y/o escrita, apoyándose en el uso de tecnologías clásicas y alternativas. Así, es posible lograr de manera no tradicional, un aprendizaje basado en la solución de problemas, que permita la adquisición de conocimientos y competencias asociadas al pensamiento matemático, a su vez que permite la interacción con el medio mediante la observación cuidadosa de los fenómenos relacionados con el problema a resolver, y que conllevan a la conformación de estrategias de estudio según las etapas del método científico, de total relevancia en la enseñanza de las Ciencias, entre ellas la Física.

Se busca entonces presentar el diseño piloto de la rúbrica diseñada para implementar la Lista de Chequeo para la Solución de Problemas – *Problem Solving Checklist* – en los grados 10 y 11 de El Nuevo Colegio, para las asignaturas de Matemáticas y Física, en Español y Inglés, y los instrumentos preliminares para la sistematización del proceso reflexivo, que permiten preparar a los estudiantes para el desarrollo de proyectos de aula a partir de centros de interés. Se presentan los distintos elementos teóricos de carácter pedagógico – que incluyen la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, Método Científico, Método de Matematización de Pòlya - y técnico – entre ellos el Ciclo de Shewhart (Ciclo PHVA) para la Calidad en Proyectos, la teoría Six Sigma, y el empleo de la Matriz DOFA para la planeación – que fueron considerados para la selección y diseño de los instrumentos empleados para la evaluación de cada proyecto, y con esto las rúbricas de cada una de las actividades evaluativas, enlazadas a las Competencias para el Siglo XXI. Posteriormente, se muestran algunos de los resultados obtenidos por los estudiantes, respecto de la evaluación del proyecto en la consecución de los objetivos de las asignaturas, de las habilidades descubiertas y desarrolladas a lo largo del trabajo, y de las contribuciones de sus compañeros al trabajo final. Finalmente, se presentan algunas de las mejoras sugeridas para el plan de trabajo, con el fin de implementarlo en todos los años escolares.

Objetivos y Métodos

Como referencia, se plantearon los objetivos mostrados en la Figura 1.

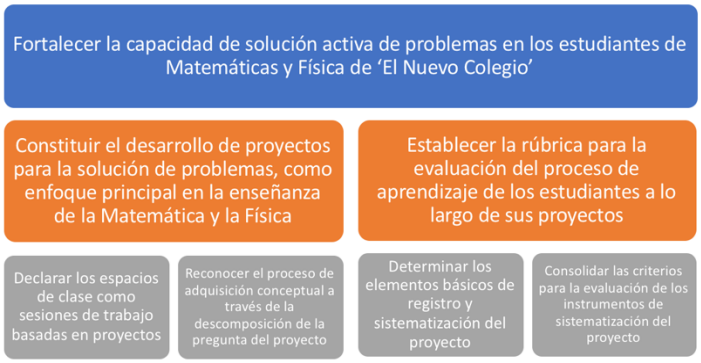


Figura 1. Objetivos del trabajo

Se tomaron como referencia, en primer lugar, las etapas determinadas por Pòlya para la solución de problemas, las cuales se fundamentan en los principios de matematización vertical y horizontal, propuestos por Freudenthal y desarrollados por Treffers. Dichas etapas se revisaron en conjunto con la secuencia determinada en el método científico, ampliamente difundido en Ciencias Naturales.

Resultados

La definición de la Lista de Chequeo para la Solución de Problemas – Problem Solving Checklist – involucra el desarrollo de ciertas tareas que guían el proceso de sistematización de la situación planteada. Dichas etapas, con sus respectivas tareas, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Lista de Chequeo para la Solución de Problemas – Etapas y tareas

	ETAPA	**TAREA**
1	Entender el problema *(Understanding)*	✓ Reescribir el problema con palabras propias. ✓ Elaborar un dibujo/esquema que represente el problema. - Sistema de referencia - Dimensiones - Variables - Escala - Unidades - Cifras significativas - Notación
2	Identificar datos y pregunta	✓ Enlistar los datos disponibles.

	(Identifying)	- Unidades ✓ Enlistar los datos faltantes. - Unidades ✓ Formular la pregunta que busca resolver el problema.
3	Plantear una estrategia *(Planning)*	✓ Definir inicio y final. ✓ Establecer los pasos necesarios para resolver el problema. ✓ Determinar el modelo/ecuación/principio a aplicar en cada paso.
4	Aplicar la estrategia *(Executing)*	✓ Emplear los datos disponibles en cada etapa de la solución (reemplazar variables por datos). ✓ Utilizar los resultados de cada paso para resolver el siguiente.
5	Evaluar los resultados *(Evaluating)*	✓ Revisar que los resultados de cada etapa sean consistentes con los datos. - Unidades correspondientes a variables. - Magnitudes consistentes con operaciones. - Notación científica y cifras significativas. ✓ Verificar que la situación sea coherente, tenga sentido.
6	Comunicar la solución *(Communicating)*	✓ Escribir la respuesta a la pregunta: - Variable solicitada. - Resultado obtenido. - Unidades.

Esta lista fue difundida entre toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes de Área, docentes de otras áreas, directivos docentes), empleando para ello diferentes canales institucionales de comunicación, que incluyen la cartelera de Área, el correo electrónico, y las mismas aulas de clase a través de su respectiva ambientación. Posteriormente, se comunicó a través de la revista digital del colegio, ToNS Magazine, disponible a través del portal institucional.

Si bien esta lista constituye una guía procedimental, no muestra las condiciones necesarias para facilitar la solución del problema de tal manera que su interpretación sea clara y unívoca, y por consiguiente, no es adecuada en sí misma para la evaluación del proceso de solución de problemas, ni para su auto/co valoración, parte indispensable de nuestra estructura evaluativa. Esto conllevó a la creación de la rúbrica que se presenta en la Tabla 2.

Por otra parte, teniendo en cuenta la importancia del proceso reflexivo que ayuda al aprendizaje significativo, y que además relaciona los procesos de Aprendizaje Basado en Problemas con los de Aprendizaje Basado en Proyectos, se diseñaron varias rúbricas enfocadas en la sistematización del conocimiento y su correspondiente socialización. De esta manera, es posible determinar, con la ayuda del mismo estudiante, los cambios en su Zona de Desarrollo Próximo, concepto estudiado y difundido por Vigotsky.

Los elementos considerados en la evaluación de la sistematización del conocimiento a través de los proyectos de aula, se muestra en la Tabla 3, y una de las rúbricas desarrolladas para el curso en Inglés se muestra como referencia en la Tabla 4. Finalmente, la gráfica de resultados académicos obtenidos en los grados Décimo y Undécimo durante la implementación piloto de estas rúbricas en la formulación y ejecución de proyectos de aula, se presenta en la Figura 1.

Tabla 2. *Problem Solving Checklist* – Rúbrica de evaluación (Español)

Nombre del estudiante		Fecha	
Asignatura	Matemáticas – Física	Grado	
Indicador de logro	Ver indicadores de actividad evaluativa (esta rúbrica se incluye como anexo)		

La rúbrica a continuación se basa en el Ciclo de Solución de Problemas propuesto por Pòlya, el cual se emplea en los procesos de enseñanza/aprendizaje para la solución de problemas en Matemáticas y Física. Se considera un puntaje de 100 % a un ejercicio. Si se asigna un puntaje diferente, los puntos de la rúbrica deberían ser proporcionales.

	DS		DA		DB		DP			
Paso	Excelente	%	Bueno	%	Regular	%	Deficiente	%	Nulo	%
1	El dibujo es claro y representa muy bien la situación propuesta.	15	El dibujo requiere una explicación adicional para ser comprendido.	10	El dibujo es confuso y requiere muchas explicaciones para ser comprendido	7	El dibujo no representa la situación propuesta en el problema.	3	El dibujo no está.	0
2	El listado de datos es completo, no falta ningún dato implícito o explícito. Todos están con sus unidades en el mismo sistema de referencia. Está la(s) variable(s) que se tiene(n) que determinar.	15	El listado tiene alguna de las siguientes fallas: - falta algún dato. - las unidades no están todas en el mismo sistema. - falta(n) la(s) variable(s) a encontrar	10	El listado tiene dos de las siguientes fallas: - falta algún dato. - las unidades no están todas en el mismo sistema. - falta(n) la(s) variable(s) a encontrar.	7	El listado tiene las tres siguientes fallas: - falta algún dato. - las unidades no están todas en el mismo sistema. - falta(n) la(s) variable(s) a encontrar.	3	El listado no está.	0
3	Toda la información que puede ser ubicada en el dibujo está puesta de forma correcta.	10	Hay información que no está puesta, en forma correcta, en el dibujo	7	Hay información disponible que no está puesta en el dibujo.	5	Hay información mal puesta en el dibujo y, además, hay información no puesta en el dibujo	2	La información disponible no está puesta en el dibujo	0
4[1]	El modelo matemático presentado es el correcto. Lo mismo si es en plural.	10	Incluye modelos matemáticos no necesarios para la resolución del problema	7	Presenta modelos matemáticos cuya variable, que ha de encontrarse en el problema, ya está despejada. Si corresponde el caso	5	El modelo matemático que presenta no permite solucionar el problema.	2	No presenta modelo matemá tico.	0
5	Todo el procedimiento de solución del problema es correcto, si hay cálculos se incluyen todas las unidades de medida, en todos los pasos. Además tiene en cuenta las cifras significativas para los cá lculos y resultados, expresando las magnitudes en notación científica cuando es necesario. La secuencia matemática es clara y precisa, no permite interpretaciones diferentes a la propuesta.	30	Se llega al resultado final de manera correcta, pero durante el desarrollo hay al menos uno de los siguientes errores: - falta una o más unidades de medida. - la secuencia matemática empleada es incompleta. - hay inconsistencia entre unidades de medida, no tuvo en cuenta las cifras significativas y la notación científica.	20	Si ocurre uno de los siguientes casos: 1) Se llega al resultado final correcto, pero no se trabaja con unidades de medida correspondientes, no realiza los cálculos con las debidas cifras significativas. 2) Algunos pasos de la secuencia utilizada no están debidamente justificados. 3) El desarrollo propuesto está correcto, pero hay algún error matemático simple en la parte final.	15	Hay errores en el uso de unidades de medida, cifras significativas, secuencia matemática y resultado final.	6	No se realizó este paso.	0
6	La presentación del resultado final, incluyendo su magnitud si corresponde, es totalmente consistente con lo solicitado en el problema y no ofrece interpretaciones subjetivas.	20	La presentación del resultado final, incluyendo su magnitud si corresponde, es correcta pero ofrece alguna opción de interpretación subjetiva.	14	La presentación del resultado final es correcta, pero no incluye la magnitud si é sta corresponde, y es subjetiva.	10	La presentación del resultado final no es consistente con lo solicitado en el problema. Hay errores de valor numé rico y/o unidad de medida, si estos datos son necesarios	4	No se presenta el resultado final.	0
							PORCENTAJE OBTENIDO			
							CALIFICACIÓN			

[1] Se entenderá por modelo matemático general, al modelo, o ley, matemático principal referido al contenido a evaluar, y no a modelos que presentan una variable ya despejada. Si hay que despejar debe incluirse el procedimiento en la evaluación.

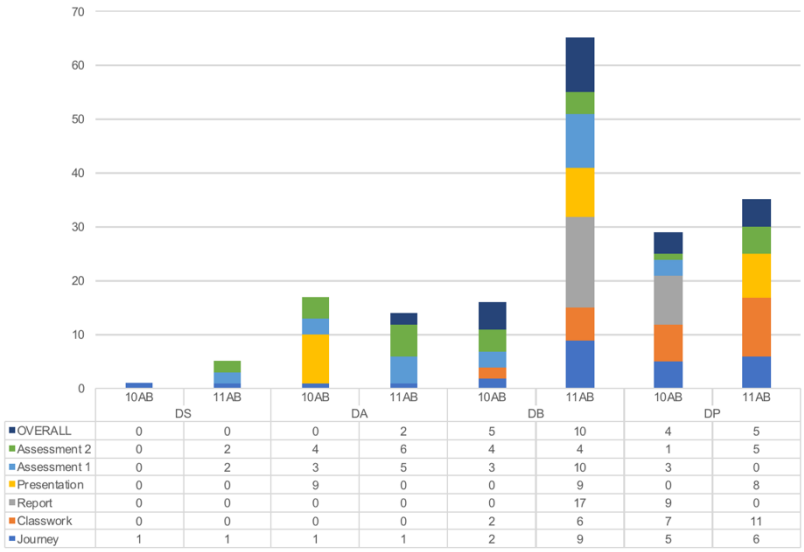
Tabla 3. Evaluación de la sistematización del proceso reflexivo

SUBMISSION	DESCRIPTION	WEIGHT ON THE OVERALL GRADE	ASSIGNED GRADE
Journey	Record of the developed activities, class to class.	25%	
Classwork	Time management, submission of advance reports. This is dependent on teacher's annotations and comments.	5%	
Report	Summary of the complete work on the project, according to the assigned template	25%	
Presentation	Presentation of the highlights of the project, with a consistent, clear and fluent speech.	25%	
Project Assessment #1	Analysis of the influence of the term project on the achievement of the course goal and indicators.	10%	
Project Assessment #2	Analysis of the performance of every student involved in the project. This work will be developed in class after the presentations and submission of the reports	10%	
OVERALL GRADE FOR THE TERM PROJECT		100%	

Tabla 4. Evaluación de la sistematización del proceso reflexivo – Rúbrica de referencia: Journey (bitácora)

ACTIVITY	Term Project						
SUBMISSION	Journey (25%)						
GOAL OF THE ACTIVITY	To analyze a real-life phenomenon related to the topics of the term in Physics class, and the mathematical models used to explain it according to the topics of the term in Math class.						
GOAL OF THE SUBMISSION	To record the information collected in order to answer a question about a real-life phenomenon related to the topics of the term in Physics class, and the mathematical models used to explain it according to the topics of the term in Math class.						
Assessment criteria	**DS (43-50)**	**DA (37-42)**	**DB (30-37)**	**DP (10-29)**	**Max. Points**	**Weight**	**Assigned points**
Number of records	The journey is showing the records corresponding to all the class sessions assigned to the project, and contains detailed information about the activities realized out of the school	The journey is showing the records corresponding to all the class sessions assigned to the project, and contains information about some activities out of the school	The journey is showing the records corresponding to all the class sessions assigned to the project	The journey is not showing the records corresponding to all the class sessions assigned to the project	50	15%	
Components	All the required components (date, topic, tasks, people in charge, description, reflections and feedback) are in each record, and are fulfilling the indications about length and content	Most of the required components (date, topic, tasks, people in charge, description, reflections and feedback) are in each record, and are fulfilling the indications about length and content	Just some of the required components (date, topic, tasks, people in charge, description, reflections and feedback) are in each record, and are fulfilling the indications about length and content	Just some of the required components (date, topic, tasks, people in charge, description, reflections and feedback) are in each record, and are not fulfilling the indications about length and content	50	15%	
Reflections	The records contain personal comments of the student about the development of the activities and the progression on the achievement of the goals, as well as several possible aspects of influence on the final outcome	The records contain personal comments of the student about the development of the activities and the progression on the achievement of the goals, as well as a few possible aspects of influence on the final outcome	The records contain personal, brief comments of the student about the development of the activities and the progression on the achievement of the goals	The records do not contain any personal comment of the student about the development of the activities and the progression on the achievement of the goals	50	35%	
Feedback	The student's record is showing several suggestions to improve the results obtained in the corresponding work session, or to go further with the development of the project, and suggests how to do so	The student's record is showing several suggestions to improve the results obtained in the corresponding work session, or to go further with the development of the project	The student's record is showing one suggestion to improve the results obtained in the corresponding work session, or to go further with the development of the project	The student's record is not showing any suggestion to improve the results obtained in the corresponding work session, or to go further with the development of the project	50	35%	
TOTAL POINTS					**200**	**100%**	

Retroalimentación de la prueba (Fortalezas/Aspectos a mejorar)



	DS		DA		DB		DP	
	10AB	11AB	10AB	11AB	10AB	11AB	10AB	11AB
OVERALL	0	0	0	2	5	10	4	5
Assessment 2	0	2	4	6	4	4	1	5
Assessment 1	0	2	3	5	3	10	3	0
Presentation	0	0	9	0	0	9	0	8
Report	0	0	0	0	0	17	9	0
Classwork	0	0	0	0	2	6	7	11
Journey	1	1	1	1	2	9	5	6

Figura 2. Implementación piloto de rúbricas para valoración de sistematización

Conclusiones

Las rúbricas desarrolladas muestran consistencia con los pilares institucionales para la formación, al promover la autonomía en la construcción del conocimiento, sin desconocer la estructura básica necesaria para la formación en hábitos básicos de procesamiento de información. Se puede afirmar que este trabajo permitió evidenciar la respuesta actual del estudiante ante situaciones relacionadas con la solución de problemas, de forma individual y grupal. El enlace de la Matemática con otros conocimientos, así como con diversos contextos, promovió el uso de múltiples lenguajes en la comunicación del razonamiento matemático. Esto afectó positivamente el nivel de confianza de los estudiantes a la hora de expresar sus líneas de razonamiento para resolver problemas.

No obstante, los resultados obtenidos en la implementación piloto permitieron observar que el planteamiento académico de las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales no estaba considerando la preparación para este tipo de instrumentos y recursos, por lo cual el subsecuente rediseño curricular se enfocó en la promoción de competencias asociadas a la formulación y solución de problemas basados en la observación detallada de las situaciones de interés, rutinarias o no rutinarias. Dichos planes de Área se encuentran en este momento en período de validación.

Es posible adecuar aún más las rúbricas al sistema de evaluación a través del uso de la escala evaluativa institucional, con el fin de asegurar inmediatamente el reconocimiento de esta valoración dentro del seguimiento académico del estudiante, sin necesidad de cálculos intermedios. Esto facilitaría en consecuencia, la comprensión de los aspectos valorativos asociados al

instrumento, por parte de cualquier miembro de la comunidad educativa, previa presentación e inducción.

Se recomienda el uso de este trabajo como plan académico para todo el año, a fin de garantizar continuidad y fortalecimiento gradual de competencias encaminadas a la formulación y ejecución de proyectos de alto nivel. Es recomendable, también, que esta práctica se desarrolle de manera continua a lo largo de la vida escolar del estudiante, para asegurar el refinamiento de técnicas y procedimientos en el camino a la solución de un problema.

Referencias

- THE NEW SCHOOL – EL NUEVO COLEGIO. *Proyecto Educativo Institucional*
- POLYA, George*. Cómo plantear y resolver problemas*
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Margot y SOLANO ALVARADO, Alejandro. *Visualización como antesala de la resolución de problemas matemáticos*
- LABOY-RUSH, Diana*. Integrated STEM Education through Project-Based Learning*
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo*. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*
- PÉREZ FERNÁNDEZ, F. Javier*. Matemáticas fuera de las Matemáticas*
- BERTHA, Christopher and CRAFT, Dominique*. How People Learn. A Cognitive Science Handbook for Beginning and Experienced Teachers.*
- GRIFFIN, Patrick and CARE, Esther. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (MOOC in Coursera)
- OAKLEY, Barbara. *Learning How to Learn* (MOOC in Coursera)

Título del trabajo: PROCESOS DE CAMBIO APLICADOS A LA RENOVACION CURRICULAR PARA CARRERAS DE INGENIERIA

Claudia Bañados Castro, Universidad del Bío-Bío, cbanados@ubiobio.cl

Eje Temático: Calidad y Curriculum

RESUMEN

En el presente trabajo se trata el cambio curricular implementado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío para seis carreras de la misma, se abordan las resistencias observadas por parte de los docentes para implementar cambios que buscan un enfoque centrado en el estudiante, orientado al desarrollo de competencias y considerando los resultados en el aprendizaje. Se detallan las metodologías utilizadas para implementar estos cambios y los resultados obtenidos:

1.0 INTRODUCCIÓN

Las carreras universitarias son constantemente inducidas a revisar sus mallas curriculares para adaptarse a cambios como: la masificación de la enseñanza superior, nuevas competencias de egreso, convenios internacionales para la enseñanza incluso los cambios tecnológicos; además de los cambios que están teniendo las generaciones de alumnos que están ingresando a las universidades, que requieren información instantánea, enseñan a las generaciones mayores, poseen múltiples canales de información, etc.

Frente a todos estos cambios la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío-Bío se propone instalar una cultura de gestión del cambio que asegure la calidad de los procesos formativos de seis carreras que forman parte de ella. Para esto se estudiaron las resistencias organizacionales, grupales e individuales en el proceso a través de un diagnóstico, analizando la disposición para el cambio, posteriormente se realiza la sociabilización del proceso, las capacitaciones correspondientes según lo establecido en el diagnóstico, una vez disminuidas las resistencias se trabajó en el cambio curricular en sí.

El resultado de este cambio curricular es tener programas que estén centrados en el estudiante, orientado en el desarrollo de las competencias y con enfoque en los resultados de aprendizaje. Este cambio se dará a través de dos ejes principales: la renovación de la malla curricular y la renovación metodológica, que es la manera de entregar los contenidos.

2.0 PROCESO DE CAMBIO

El proceso de cambio considera cuatro etapas representadas gráficamente en la Figura N°1, la primera etapa de diagnóstico, que tiene como principal objetivo detectar las

resistencias que se darán frente al cambio y posteriormente definir las intervenciones que se necesitan para disminuir estas resistencias. La segunda etapa del proceso es la Intervención, que implica dar a conocer el proceso y estimular la participación de los docentes a través de las capacitaciones, como por ejemplo, talleres de trabajo en equipo y liderazgo. La tercera etapa del proceso tiene que ver con el cambio de malla curricular en sí, e incluye capacitaciones de cambio curricular y de las metodologías que se utilizarán para generar los resultados necesarios.

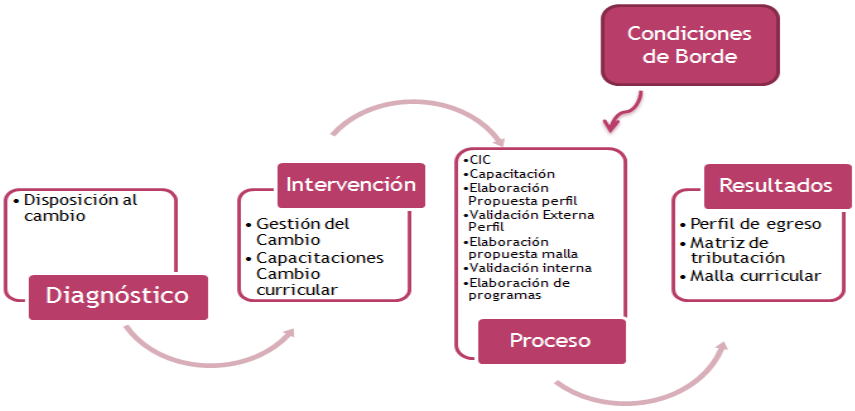


Figura 1. Proceso de Cambio

2.1 DIAGNÓSTICO

Los objetivos de la etapa de diagnóstico se enumeran a continuación:

- Conocer antecedentes de las unidades académicas participantes del proyecto, en términos de gestión académica y de su planta docente.

- Conocer los recursos y capacidades de las escuelas e identificar principales resistencias, para determinar las estrategias de intervención.

- Identificar personas de las unidades académicas que lideran el proceso de renovación curricular.

Esta etapa estuvo a cargo de una psicóloga especialista en recursos humanos, quien a través de tres métodos de recolección de información (entrevistas individuales, cuestionarios auto-administrados y seminarios de diagnóstico), emitió un informe de diagnóstico de la situación de cada una de las seis carreras participantes del proyecto.

2.1.1 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Resumiendo los resultados obtenidos en esta etapa, se observa la buena disposición al cambio de los docentes, comprendiendo que es necesaria la renovación de las mallas curriculares, según los cambios de las nuevas generaciones, además de una buena percepción de la calidad docente de las carreras consultadas, en términos de experiencia, disciplina y dominio de las materias.

No tan positivos fueron las evaluaciones con respecto al liderazgo y gestión de equipos, ya que no existen lineamientos de acción claros, de hecho, se observa que no todas las escuelas poseen una planificación estratégica clara y correctamente sociabilizada. Junto con lo anterior, destacan la cultura de trabajo individual lo que dificultaría el trabajo en equipo y algunos problemas en las relaciones interpersonales, generado por lo mismo.

Por otro lado se vio reflejado en el diagnóstico el escaso conocimiento acerca de los cambios curriculares y metodologías activas óseas de los cambios necesarios en la forma de entregar los conocimientos en las aulas

Se definieron las intervenciones necesarias para disminuir estas resistencias, las cuales se detallan a continuación.

2.2 INTERVENCIÓN

La etapa de Intervención consiste en sociabilizar el proceso y llevar a cabo las capacitaciones en gestión del cambio determinadas en la etapa anterior. Estos talleres estuvieron a cargo de especialistas en recursos humanos, los principales talleres que se realizaron para las carreras se muestran en la Tabla N°1, esta tabla muestra el área de la deficiencia, la intervención realizada y el alcance de la misma.

Junto con las intervenciones, las comisiones de innovación curricular definidas en la etapa de diagnóstico realizaron reuniones periódicas para sociabilizar el proceso, estas comisiones fueron integradas por docentes de las carreras. Cabe mencionar que los departamentos cuentan con un grupo de docentes y varias carreras por lo que se dividieron las responsabilidades guiados por los directores de escuela.

Tabla N° 1: Intervenciones de Gestión del Cambio

	INTERVENCION	ALCANCE
LIDERAZGO	Charla de Estrategias Manejo Grupal en Situaciones de Crisis	Mejorar trabajo en equipo
	Capacitación en Coaching.	Mejorar el clima organizacional
TRABAJO EN EQUIPO	Asertividad en las Relaciones Interpersonales	Mejorar relaciones interpersona
	Reencantamiento	Mejorar trabajo en equipo
	Reuniones efectivas	Mejorar habilidades

		comunicación
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	Seminarios y talleres de difusión interna y externa de la Universidad	Sociabilización del proyecto
	Salidas de académicos a centros internacionales	Sociabilización del proyecto

2.3 PROCESO

Una vez realizadas las intervenciones que buscaban disminuir las resistencias individuales y grupales del grupo de trabajo, comenzaron las actividades que tienen relación con el cambio curricular en sí, cuyas acciones se detallan a continuación. Para comenzar con estas actividades fue necesario definir algunas condiciones de borde como, en el caso de las ingenieras civiles definir un tronco común, y considerar como duración máxima de las carreras 5 1/2 años, además todas las condiciones establecidas por el consejo nacional de acreditación.

2.3.1 CAPACITACIÓN EN CAMBIO CURRICULAR

Una de las actividades más importantes es realizar las capacitaciones a los docentes en el cambio curricular, de manera de entender sus objetivos, y comprender algunas de las experiencias de otras carreras de similares características. La Tabla N°2 resume las principales capacitaciones en diseño curricular que tuvieron los docentes de las seis carreras sometidas a este cambio.

Tabla N° 2: Capacitaciones en cambio curricular

Descripción del hito	Actividades
Capacitación en Rediseño Curricular	• Visitas de especialistas internacionales para capacitar a docentes en rediseño curricular basado en formación por competencias. • Visitas a Universidades nacionales. • Visita a Centros de estudios internacionales prestigiosos.

Capacitación docente en metodologías activas	• Visitas de especialistas internacionales para capacitar a docentes en metodologías activas • Visita a Centros de estudios internacionales prestigiosos en los temas señalados.

Cabe destacar que estas capacitaciones tienen que ver con generar un cambio real en el aula, un proceso centrado en el estudiante.

2.3.2 ELABORACIÓN PROPUESTA DE PERFIL

En esta etapa las Comisiones de innovación curricular (CIC) proponen los dominios y competencias a alcanzar por el alumno basados en:

- Situaciones problema
- Análisis prospectivo
- Estado del arte

2.3.3 VALIDACIÓN PROPUESTA

Para validar la propuesta del perfil de egreso y conocer las necesidades del entorno, se trabaja con los diferentes grupos de interés de manera de obtener del entorno una visión holística que permita a los académicos a cargo del cambio considerar todos los factores. Las reuniones realizadas para conocer que espera el mercado de los egresados fueron con los siguientes grupos:

- Reuniones con empleadores
- Reuniones con ex-alumnos recientemente titulados
- Reuniones con ex-alumnos con más de cinco años de experiencia laboral

2.3.4 ELABORACIÓN PROPUESTA NUEVA MALLA

Para el año 2011 cada comisión de innovación curricular tenia la propuesta del perfil de su carrera finalizada, habiendo trabajado al menos 40 horas con asistencia de asesor y otra cantidad similar de horas en forma autónoma. Para generar las mallas fue necesario antes estudiar una serie de factores, que se detallan a continuación.

Análisis de temporalidad de dominios, competencias y sub-competencias

Este análisis se basa en la complejidad de los dominios que conforman el perfil de la carrera, en función de las competencias definidas para cada uno y estimar el periodo (en semestres), en que se desarrollarían las competencias y sub-competencias de cada uno de ellos.

Definición de cursos por dominio

Establecida la distribución de Dominio, Competencias y Sub-Competencias, se intercalaron los referentes teóricos (o unidades temáticas fundamentales).

Ubicar Temporalmente cada Curso

Establecidos los cursos, se estimó el semestre en que debería ubicarse cada uno de ellos, cautelando dejar entre 5 y 7 cursos por semestre.

Consideración de los SCT

Todo lo anterior se realizó considerando una nueva modalidad adoptada por las universidades del Concejo de Rectores de Sistema de Créditos Transferibles (SCT), la cantidad de SCT se define en base a la cantidad de horas de dedicación del alumno a una determinada asignatura estableciendo diferentes relaciones entre horas presenciales y horas autónomas

Horas presenciales:

- Con docente: horas teóricas, prácticas y laboratorio
- Sin docente: ayudantías, pre prácticas y otros

2.3.5 ELABORACION DE PROGRAMAS

Incluyen el programa de todas las asignaturas o similares, cautelando coherencia interna de cada programa y de todos ellos con el perfil de egreso y con la naturaleza de la carrera, de acuerdo al formato de programas de asignaturas de la universidad.

2.4 RESULTADOS

Los resultados obtenidos una vez realizado el proceso fueron tres:

a) Perfil de Egreso: El perfil de egreso es una estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiantes, en términos de habilitar a éstos en los principales dominios de la profesión.

b) Matriz de Tributación: Permite relacionar cada asignatura definida con la competencia del perfil específico y genérico que contribuye a desarrollar.

c) Malla curricular: Corresponde al diagrama de flujo del plan de estudio, la que permite observar gráficamente la trayectoria y organización del plan. Se identifica:

- N° de semestres académicos
- Especificación del nombre de las asignaturas
- Incorporación de SCT de las asignaturas

- N° horas de las asignaturas
- Pre-requisitos
- Colores de áreas de formación
- Ciclos formativos
- N° total de SCT por semestre
- N° total de horas por semestre

3.0 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

Una vez realizado todo este proceso de renovación curricular, se concluye que es importante hacer un trabajo previo con los entes que estarán involucrados en el cambio, de manera que su participación sea considerada y aumente paulatinamente al ir disminuyendo las resistencias que impiden la generación de estos cambios.

Además, en el cambio curricular implementado se incluyeron los criterios y orientaciones que sustentan la concepción curricular de las carreras, las áreas disciplinarias de cada una y las líneas centrales del desarrollo del currículo, todo lo anterior en sintonía con las exigencias del modelo educativo de la Universidad del Bío-Bío y el Sistema de Créditos Transferibles.

6º CONGRESO IBEROAMERICANO DE CALIDAD EDUCATIVA 2017 Barcelona

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Escola d'Infermeria

Proyecto de integración curricular de la simulación de alta fidelidad en el Grado de Enfermería

Eje Temático: Calidad y Curricular ¿qué es lo que se debería enseñar?

Autores:

Raurell Torreda Marta

Martínez-Momblán Mª Antonia,

Romero-García Marta,

Delgado-Hito Pilar.

INTRODUCCIÓN. Las prácticas clínicas dentro de la titulación del Grado en Enfermería representan un número elevado de créditos del currículum académico del estudiante, con lo cual los departamentos de enfermería compiten por plazas de practicum en hospitales, centros sociosanitarios o de atención primaria. Actualmente pero, es impensable que un estudiante practique por vez primera en un paciente sin antes haberse entrenado con un maniquí. Los cambios en el perfil del usuario, pacientes mayores y con más comorbilidad que requieren una atención compleja y tecnológica, pacientes más informados y protegidos por las distintas medidas de seguridad del paciente y los cambios en el sistema sanitario, disminución de la estancia hospitalaria y cierre de unidades, ha sido el fundamento para que paises como Estados Unidos e Inglaterra hayan sustituido horas de práctica clínica con paciente real por sesiones de aprendizaje activo con paciente simulado.

OBJETIVO. Integrar curricularmente en el Grado de Enfermería el aprendizaje basado en la simulación, de manera transversal, de 2do a 4rto curso.

FUNDAMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN.

En la formación del estudiante de Ciencias de la Salud, la adquisición de habilidades no técnicas (toma de decisiones, juicio clínico, comunicación y trabajo en equipo) puede adquirirse mediante la simulación, siendo esta una metodología formativa complementaria a la realización de prácticas clínicas.

ACCIONES A DESARROLLAR. Sin sustituir horas de práctica clínica con paciente real, se programaran en el calendario académico 2017-2018 sesiones de simulación de alta fidelidad. Previamente se formará los profesores en la implementación de la metodología docente, se reunirá el material adecuado y se prepararan casos clínicos conforme a los objetivos de aprendizaje para cada sesión.

Secuencia de las acciones: En 2do se formará los estudiantes en la valoración enfermera del paciente simulado mientras que en 3ro se entrenaran para la toma de decisiones. En 4rto realizaran dos escenarios, entrenamiento del error en la administración de medicación y uno de multidisciplinar, para conocimiento de roles y comunicación efectiva en el equipo de trabajo.

Evaluación de la metodología: Se evaluará la actuación de los estudiantes en los escenarios unidisciplinares mediante una parrilla en proceso de validación en nuestro contexto cultural, Creighton Competency Evaluation Instrument, y en los multidisciplinares con la escala KidSIM Team Performance, pendiente de la prueba de fiabilidad. Los estudiantes se autoevaluarán con las mismas parrillas para poder analizar si perciben qué aspectos de mejora deben potenciar en futuras sesiones.

1. INTRODUCCIÓN

La transformación impulsada por los acuerdos de Boloña supone, entre otros cambios, la introducción de nuevas metodologías docentes más próximas a la realidad profesional, con la finalidad de usar modelos que evalúen no solo conocimientos sino también actitudes y habilidades (Collins & Hewer, 2014).

En las universidades catalanas, las clases teóricas continúan siendo la metodología docente más usada, pero se han ido incorporando metodologías de aprendizaje activo que permiten disminuir el vacío entre la teoría y la práctica, faciliando la transición del estudiante hacia el ejercicio profesional.

Una de estas nuevas metodologías es la simulación, una variedad de técnicas educativas en las que los participantes tiene la oportunidad de practicar un proceso de aprendizaje activo en un entorno que imita el ámbito clínico, y por ello experimentar vivencias similares a las reales, pero sin poneren peligro la seguridad del paciente (Jeffries, 2012).

Según el estudio realizado por las universidades que participaron en la edición del Libro Blanco de l'ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005), se valoró qué competencias deberían adquirirse en el Grado de Enfermería para poder desarrollar posteriormente las actividades propias de una enfermera. Citamos a continuación cuáles de ellas se pueden entrenar mediante la metodología de la simulación:

- Capacidad para administrar con seguridad fármacos y otras terapias.
- Capacidad para mantener la dignidad, la privacidad y confidencialidad del paciente.
- Capacidad para poner en práctica principios de salud y seguridad, incluida la movilización y manejo del paciente, control de infecciones, primeros auxilios básicos y procedimientos de emergencia.
- Capacidad para considerar los cuidados emocionales, físicos y personales, incluyendo satisfacer las necesidades de confort, nutrición e higiene personal, y permitir el mantenimiento de las actividades cotidianas.
- Capacidad para reconocer los diversos roles, responsabilidades y funciones de una enfermera.
- Capacidad para reconocer e interpretar los signos normales o cambiantes de salud-mala salud, sufrimiento, incapacidad de la persona (valoración y diagnóstico).

- Capacidad para trabajar de forma holística, tolerante, sin juicios, cuidados y sensible, asegurando que los derechos, creencias y deseos de los distintos individus o grupos no se vean comprometidos.
- Capacidad para responder a las necesidades personales durante el ciclo vital y las experiencias de salud o enfermedad. Por ejemplo, dolor, eventos vitales, invalidez o en el proceso de la muerte inminente.

2. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Para que la simulación sea efectiva como metodología de aprendizaje, es necesario que esté integrada en el currículum del Grado y conforme los estándares de la *International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL)* (Rutherford-Hemming T, Lioce L & Durham, 2014) y de la *League of Nursing/Jeffries Simulation Framework* (Jeffries, 2005). De lo contrario hay riesgo de que, llevados por la tendencia de los últimos años de invertir en simulación, se disponga de simuladores de alta fidelidad que son "altamente" infrautilizados, por falta de formación de los profesores, no solo en relación a su manejo técnico, sino del marco teórico en el que se fundamenta la simulación, de la metodología de aprendizaje que debe implementarse respectando los modelos, de los protocolos y las finalidades que la integran para garantizar su efectividad docente.

Sin esta formación pedagógica se puede "hacer teatro" pero no simular el entorno clínico de acuerdo a sus roles y complejidad organizativa, siendo para el estudiante una actividad más o menos interesante dependiendo de sus características personales, pero sin aportarle un aprendizaje significativo para la transición a la práctica clínica, objetivo principal de las nuevas metodologías que llegaron con el proceso de Boloña.

Actualmente en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (UB) se llevan a término sesiones de simulación unidisciplinares de alta fidelidad en 2do y 4to curso. Es necesario estandarizar como se organizan y ampliar el número de sesiones para asegurar continuidad y transversalidad a lo largo de los estudios de Grado, además de implementar sesiones interdisciplinares con estudiantes de otras ciencias de la salud (medicina, fisioterapia y farmacia, por ejemplo).

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Implementar la simulación de alta fidelidad antes, y durante, los diferentes periodos de prácticas clínicas de los estudios de Grado en Enfermería en el curso académico 2017-18.

3.2. Objetivos específicos:

- Incorpoprar la transversalidad en el desarrollo de los casos clínicos, de la valoración básica del paciente a intervenciones enfermeras complejas.
- Desarrollar la simulación como metodología formativa para adquirir las competencias de comunicación y trabajo en equipo a nivel uni e interdisciplinar en los estudiantes de Grado.
- Evaluar las competencias adquiridas por el estudiante durante las sesiones de simulación con parrillas validadas en nuestro contexto cultural.

4. FUNDAMENTO DE LA INNOVACIÓN

Como se justifica con la evidencia en el documento de posicionamiento a favor de la simulación del grupo GRISCA (*Grup Recerca Infermera en Simulació a Catalunya i Andorra,* 2016), integrado por profesores del Grado en Enfermeraía de 17 universidades de Catalunya y una de Andorra, entre ellas la UB, en la formación del estudiante en ciencias de la salud, la adquisición de habilidades no técnicas (toma de decisiones, juicio clínico, comunicación y trabajo en equipo) es independente y complementaria a la realización de prácticas clínicas, tanto hospitalarias como comunitarias, por lo que la simulación se considera una metodología útil antes y durante dichas prácticas clínicas.

Los argumentos a favor de la metodología se fundamentan en los siguientes aspectos clave:

1. El proceso de Boloña, desarrollado en Europa para adaptar la educación superior a la investigación, las necesidades de la sociedad y el avance del conocimiento científico, ha implicado un cambio en el concepto de aprendizaje, pasando de estar centrado en la adquisición de conocimientos a la adquisición de competencias para ejercer la profesión escogida. La finalidad es disminuir el vacío entre la teoría adquirida en la universidad y la práctica demandada por las instituciones profesionales.
2. Cambios en el perfil del usuario que acude al sistema sanitario: pacientes mayores y con más comorbilidad que requieren una atención más compleja y tecnológica, usuarios más informados y protegidos por las diferentes medidas de seguridad del paciente.

3. Cambios en la profesión enfermera (acceso a máster y doctorado), lo que ha hecho posible la investigación en cuidados enfermeros que deben transferirse a la práctica clínica. La simulación permite entrenar los cuidados basados en la evidencia y cambiar hábitos rutinarios.
4. Cambios en el sistema sanitario: han disminuido las oportunidades para que los estudiantes realicen formación mediante las prácticas clínicas, debido a que ha disminuido la estancia hospitalaria y se han cerrado unidades. Eso conlleva una altísima competencia entre escuelas/facultades de enfermería para acceder a plazas de práctica clínica en los centros hospitalarios/atención comunitaria. Además, como consecuencia del desarrollo de programas de seguridad del paciente en estos centros, se han reducido las plazas de estudiantes por unidad o limitado la capacidad de los estudiantes para practicar directamente en los pacientes.
5. En la actualidad es impensable que un estudiante de enfermería o medicina practique por vez primera en un entorno real con pacientes, sin antes haberse entrenado con un maniquí.
6. Siempre y cuando se integre la simulación como una práctica en coherencia con el eje del plan de estudios, como actividad curricular.
7. Con el valor añadido de que la simulación ofrece al estudiante la oportunidad de equivocarse y repetir hasta desarrollar la competencia, en un entorno seguro. El error en la simulación provoca un recuerdo basado en la experiencia que hace que el aprendizaje sea significativo y duradero, generando autoconfianza y seguridad en el estudiante, lo que se traduce finalmente en seguridad clínica.

5. ACCIONES A DESARROLLAR

Se implementará la metodología (simulación de alta fidelidad) en las asignaturas prácticas de los dos Departamentos que integran la Escuela de Enfermería, pero en cursos académicos consecutivos para dar tiempo a los estudiantes para adaptarse a la nueva metodología y a los profesores, para establecer espacios formativos, la integración en las asignaturas y el diseño de los casos.

Dado que la metodología tiene un recorrido más amplio y por tanto, de publicaciones derivadas de su aplicación en el ámbito hospitalario, se implementará primero en el departamento de Enfermería Fundamental y Medicoquirúrgica (curso 2017-18).

Sin embargo, la formación inicial se hará de forma conjunta para ambos departamentos lo que permitirá conocer el proyecto y estimular el profesorado a participar en el mismo, aportando su expertez en las distintas áreas de conocimiento (Alexander, 2015; Jeffries, 2014).

5.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Se programarán dos cursos de formación, acreditados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Barcelona (UB).

Curso simulación ICE UB: Jornada

Destinatarios: Profesores a tiempo completo y parcial de los Departamentos que integran la Escuela de Enfermería de la Facultat de Medicina y Ciencias de la Salud de la UB.

Objetivos:

Comprender las finalidades formativas y evaluativas de la simulación como metodología de aprendizaje.

Identificar los diferentes niveles de simulación y sus correspondientes objetivos formativos.

1. Conocer qué modelos de aprendizaje y guías de aplicación se fundamentan en la metodología docente de la simulación.
2. Repasar la evidencia actual sobre la efectividad docente de la simulación como metodología de aprendizaje en la formación de Grado.

Curso simulación ICE UB: Taller

Destinatarios: Profesores que impartirán docencia mediante la metodología de simulación en el Grado de Enfermería de la UB.

Objetivos:

1. Comprender las finalidades formativas y evaluativas de la simulación como metodología de aprendizaje.
2. Identificar los distintos niveles de simulación y sus correspondientes objetivos formativos.
3. Demostrar habilidades en el funcionamiento del simulador.
4. Demostrar habilidades para implementar la docencia en las distintas partes del escenario simulado.

5.2. TEXTOS DOCENTES

Para la formación de los estudiantes en la metodología de la simulación se está editando un texto docente titulado: “La simulación en ciencias de la salud”.

5.3. CASOS SIMULADOS

Los casos simulados serán validados por la *National League for Nursing* y contemplarán los requisitos de una simulación de calidad (Palanganas, 2015). Conforme a ello siempre deberán tener la siguiente estructura:

- ✓ Cuestiones *pre-briefing* (antes del escenario simulado)
- ✓ Objetivos de aprendizaje
- ✓ Breve resumen del caso, historia clínica, prescripción médica y formulario de recogida de la información
- ✓ Configuración del escenario
- ✓ Preparación del simulador según evolución del escenario
- ✓ Listado de material
- ✓ Estructura del *debriefing (*feedback formativo al terminar el escenario*)*

Para que el estudiante se pueda preparar las cuestiones *pre-briefing*, antes de iniciar el escenario simulado, será necesario que invierta unas 10h de aprendizaje autónomo para la preparación de diversos casos clínicos, de los cuales se simulará uno de ellos seleccionados por el profesor al azar.

Para comprobar que el estudiante ha realizado este estudio autónomo y facilitar la gestión del escenario se les solicitará que, con el grupo que actuarán en la simulación según cronograma facilitado en el Moodle del curso, se preparen:

- La distribución de los roles. En los escenarios de 2do todos los estudiantes van a actuar en el escenario, dado que solo entrenarán la valoración del paciente. En los de 3ro y 4to, durante el curso académico de implementación de la metodología (2017-18) solo 3 estudiantes representaran el rol de cada grupo de 6 que actuarán por escenario, pues deberán llevar a término las intervenciones enfermeras posteriores a la valoración del paciente simulado.
- La realización del caso clínico gamificado mostrado en el Moodle del curso. Se trata de un ejercicio de simulación de baja fidelidad (mediante programas informáticos) que se debe trabajar de forma individual. Se presentará el caso al estudiante quién deberá seleccionar, entre distintos itinerarios, cuales son los pasos a seguir para valorar el paciente simulado (a 2do curso) y qué intervenciones enfermeras aplicar (3ro y 4to curso), representando el paciente por medio de videos e imágenes.
  En función del tiempo que se tarde en resolver correctamente el escenario, el estudiante obtendrá una calificación, que quedará registrada en el Moodle. Será una actividad de obligatorio cumplimiento para poder participar en el escenario simulado.

Los casos simulados tendrán una evolución transversal de 2do a 4to curso. Durante la fase inicial de implementación de la metodología en el curso académico 2017-18, los casos clínicos serán de pacientes con una insuficiencia respiratoria aguda, una insuficiencia respiratoria crónica reagudizada y un síndrome coronario agudo. En 4to curso el paciente se complicará entrando en un estado de shock conforme a la patología de base.

6. SECUENCIA DE LAS ACCIONES

Los objetivos de aprendizaje de cada sesión de simulación son los mismos que para las asignaturas de Estancias Clínicas o Prácticum del Grado en Enfermería.

CURSO	2do	3ro	4to

Se utilizará un simulador de alta fidelidad (conocido como *Human Patient Simulator*, HPS) o el paciente estandarizado (un actor entrenado para hacer de paciente o familiar) para el entrenamiento de las habilidades no técnicas (toma de decisiones, pensamiento crítico, comunicación y trabajo en equipo).

Concretamente, tal y como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Implementación de la metodología de la simulación de alta fidelidad: objetivos, contenido y evaluación en los curos de 2do a 4to del Grado de Enfermería

Finalidad de la simulación	Formativa	Formativa	Formativa unidisciplinar	Formativa interdisciplinar
Tipo de simulador	*Human patient simulator*	*Human patient simulator*	*Human patient simulator*	Paciente estandarizado
Habilidades no técnicas clínicas (*Simulated-Based Learning*)	Valoración del paciente: identificar signos y síntomas	Intervenciones colegiadas: valoración rápida del paciente y priorizar las actividades a realizar	Entrenamiento de los 5 errores de medicación	Comunicación y trabajo en equipo: *Situation-Background-Assessment-Recommendation* (SBAR)
Habilidades no técnicas relacionadas con seguridad del paciente (*Error Management Training*) y entrenamiento comunicación y trabajo en equipo (*Simulated-Based Team Training*)	-presentación (rol y nombre) -identificación paciente/ brazalete -registro alergias -lavado de manos	-presentación (rol y nombre) -identificación paciente/ brazalete -registro alergias -lavado de manos -cinco fundamentales de la administración de medicación-identificar efectos adversos medicación -conciliación de la medicación	-presentación (rol y nombre) -identificación paciente/ brazalete -registro alergias -lavado de manos -cinco fundamentales de la administración de medicación -identificar efectos adversos medicación -conciliación de la medicación -cálculo de dosis	Roles ycomunicación Manejo del conflicto (*two challenge rules, check back, call out*)
Parrilla de evaluación	CCEI[1]	CCEI[1]	CCEI[1]	CCEI[1] KidSim[2]
Debriefing	Great Checklist[3]	Great Checklist[3]	Great Checklist[3]	Great Checklist[3]

[1] Creighton Evaluation Instrument (Hayden, Keegan, Kardong-Edgren & Smiley, 2014)
[2] KidSIM Team Performance Scale (Sigalet y colaboradores, 2013)
[3] GREAT Checklist (Owen & Follows, 2006)

Las parrillas de evaluación, referenciadas a pie de tabla son:

Creighton Evaluation Instrument (modificado de *Creigthon Simulation Evaluation Instrument*, validada en nuestro contexto cultural en el marco de una tesis doctoral). La parrilla orginial en inglés ha sido utilizada en el estudio nacional multicéntrico en Estados Unidos en simulación, llevado a término por la asociación americana de colegios profesionales de enfermería.

KidSIM Team Performance Scale: consta de 12 ítems (5 evaluan roles, 6 comunicación y 1 cuidados centrados en el paciente). En proceso de validación en el grupo de investigación GRISCA citado anteriormente.

En cuanto al *debriefing*, feedback formativo que se realiza inmediatamente después del escenario simulado, consistente en la información que se comunica a los participantes con la finalidad de modificar su pensamiento o comportamiento para mejorar el aprendizaje en futuras sesiones, se basará en el *GREAT Checklist*:

- G: *Guidelines*: El facilitador (docente) hace referencia a las más recientes guías clínicas para el manejo del caso clínico que se ha simulado (práctica basada en la evidencia).
- R: *Recommendations*: Si no se dispone de guía clínica o no se pueden realizar recomendaciones en algunos aspectos, se revisa la más reciente evidencia aportada por las últimas publicaciones.
- E: *Events*: Los participantes han de reflexionar sobre la simulación e identificar cuáles son los principales eventos.
- A: *Analysis:* ¿Se identificaron precozmente los signos? ¿El tratamiento fue adecuado a las recomendaciones de las guías clínicas? ¿Se utilizaron adecuadamente los recursos?
- T: *Transfer of knowledge to clinical practice*: Los participantes deben describir cuales son las conclusiones relativas a lo que han aprendido e implementarlas (o como mínimo discutirlas en equipo) durante las prácticas clínicas.

Este *checklist GREAT* se desplegará de forma profesiva, para estudiantes de 2do curso solo se usarán las siglas G-R-E y posteriormente, para 3ro y 4to curso la globalidad.

Solo para la simulación interdisciplinar que se implementará a 4to curso, conjunta con estudiantes de 4to o 5º del Grado de Medicina, sesión en la que se formará los estudiantes en comunicación y roles en el equipo interdisciplinar, se utilizará para el debriefing, además del *GREAT checklist*, la parrilla *KidSIM Team Performance Scale*, usada para evaluar el comportamiento del equipo, para comentar como ha funcionado el liderazgo y la comunicación entre ellos, y así entrenar sobre posibles estrategias de comunicación para evitar o gestionar el conflicto.

7. RECURSOS HUMANOS

El equipo de profesores que debe liderar e implementar la nueva metodología en el Grado de Enfermería (de ahora en adelante equipo de simulación) está constituido por:

Coordinador del proyecto: Se responsabiliza de la gestión de horarios, grupos y contenidos de los casos clínicos, para garantizar la transversalidad de la metodología, de 2do a 4to curso.

Coordinador del aula de simulación: Se responsabiliza del correcto funcionamiento del aula, aparataje tecnológico y material no fungible.

Profesores de soporte: Aportaran expertez técnica y metodológica, para ayudar a los facilitadores (profesores para cada sesión) durante el escenario simulado. También darán soporte en la elaboración de los algoritmos de los casos gamificados que el estudiante deberá realizar en el pre-briefing mediante el Moodle.

Profesor experto en TIC: Se responsabiliza del diseño y edición de los casos gamificados, con la colaboración de los profesores de soporte.

8. EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

Los objetivos del equipo de simulación son evaluar cómo ha funcionado la implementación de los escenarios mediante inputs verbales de los estudiantes, pero principalmente con el análisis de las puntuaciones obtenidas en las parrillas, esperando un aumento de la puntuación global de 2do a 4to curso, acorde a la mejora en la competencia clínica de los estudiantes.

Al final del segundo semestre se realizará un análisis piloto de la implementación. Además de discutir en el seno del equipo de simulación problemas acaecidos con la gestión de los grupos, escenarios y laboratorio, se analizarán los resultados de las parrillas usadas durante los mismos.

Se compararán mediante la prueba T de Student o Man Whitney, en función de la distribución de los datos, las medias otenidas en cada curso, para comprobar si las diferencias son significativas.

Para evaluar cómo se están aplicando las parrillas evaluativas por parte de los profesores/facilitadores durante la ejecución de los escenarios, se invitará a participar como evaluadores profesores de las asignaturas Estancias Clínicas I (segundo curso), Estadas Clínicas II (tercer curso) y Prácticum (cuarto cuerso), siendo posible así evaluar también la fiabilidad interobservador e identificar aspectos de mejora en la aplicación de las parrillas o diseño de los casos clínicos.

9. BIBLIOGRAFIA

Alexander MA. (2015). The NCSBN simulation guidelines for pre-licensure nursing programs. The Journal of Nursing regulation, 6(3), 39-42.

Collins S & Hewer I. (2014). The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: a review. International Journal of Nursing Studies, 51(1), 150–156.

Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Manual de casos clínicos simulados. [Internet]. Universidad de Cádiz; 2011. [Consultado 2 de junio de 2015]. Disponible en: http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Unidad_Innovacion/Actuaciones/ANEXOS_2011_2012/359759948_2211201213917.pdf

Grup Recerca Infermera en Simulació a Catalunya i Andorra (GRISCA). Documento de posicionamiento. La simulación como metodología formativa y evaluativa en el Grado en Enfermería. Barcelona; 2016. ISBN: 978-84-617-6533-1. Disponible en: https://archive.org/details/LaSimulacionComoMetodologiaFormativaYEvaluativaEnElGradoEnEnfermeriaGRISCA_201611

Hayden J, Keegan M, Kardong-Edgren S, Smiley RA. (2014). Reliability and validity testing of the Creighton Competency Evaluation Instrument for use in the NCSBN National Simulation Study. Nurse Education Perspectives, 35(4), 244-52.

Jeffries P. (2014). Clinical Simulations: Advanced Concepts, Trends, and Possibilities. Philadelphia: National League for Nursing.

Jeffries P. (2012). Simulations in Nursing Education: From Conceptualization to Evaluation. 2on ed. New York: National League for Nursing.

Jeffries PR. (2005). A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. Nursing Education Perspectives, 26(2), 96–103.

Libro Blanco de la ANECA para Enfermería. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2005. [Consultado el 8.03.17]. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf

Palaganas JC, Maxworthy JC, Epps CA, Mancini ME. (2015). Defining Excellence in Simulation Programs. Philadelphia: Wolters Kluwer.

Owen H, Follows V. (2006). GREAT simulation debriefing. Medical Education, 40, 488-489.

Rutherford-Hemming T, Lioce L, Durham CF. (2014). Implementing the Standards of Best Practice for Simulation. Nurse Educator, 40(2), 96-100.

Sigalet E, Donnon T, Cheng A, Cooke S, Robinson T, Bissett W, Grant V. (2013). Development of a team performance scale to assess undergraduate Health professionals. Academic Medicine, 88(7), 989-96

TÍTULO: PROYECTO DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO "ETIQUETA Y COMPARTÍ TURISMO"

Autores: Romina Diez (rominadiez@gmail.com); Andrea Gutauskas (andregutauskas@hotmail.com); Marina Zanfardini (mzanfadr@gmail.com)

Eje Temático:Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

Institución: Universidad Nacional del Comahue. Neuquén Argentina

Resumen

"Etiqueta y Compartí Turismo" es un proyecto realizado en el marco de la Convocatoria Específica de Voluntariado Universitario Conectar Igualdad de la Secretaría de Políticas Universitarias. El propósito del mismo fue generar espacios de encuentro entre docentes y alumnos de la Facultad de Turismo y las escuelas secundarias de la región con el objeto de fomentar habilidades para generar, organizar y compartir recursos de información y contenidos educativos turísticos a través del uso de la web 2.0.. Pudiendo compartir e intercambiar experiencias en relación al uso de las tecnologías en el proceso de aprendizaje de contenidos vinculados al turismo. Se desarrollaron las siguientes actividades (1) capacitación de los voluntarios universitarios en relación a la web 2.0, (2) búsqueda, observación y etiquetado de contenidos turísticos de interés; y (3) desarrollo de talleres con alumnos y docentes de las escuelas secundarias. El proyecto incluyó como destinatarios a los alumnos de 5to año de escuelas secundarias de Caviahue, Las Grutas y Cipolletti. Un resultado significativo fue la creación de una red virtual entre la Facultad y las escuelas secundarias con el objeto de dar continuidad a la comunicación fuera de los encuentros presenciales, que facilitó socializar contenidos y producciones tanto de los voluntarios como de los destinatarios del proyecto.

Introducción

La Secretaría Nacional de Políticas Universitarias, a través del Programa "Voluntariado Universitario" propone desarrollar y fortalecer la vinculación de las universidades públicas e institutos universitarios nacionales con la comunidad. A través de esta práctica solidaria, los alumnos profundizan su compromiso con la sociedad y, al mismo tiempo, atraviesan una experiencia de aprendizaje orientada a abordar profesionalmente problemáticas sociales concretas.

"El Programa Voluntariado Universitario buscar generar puentes que liguen inseparablemente a las tareas realizadas *"extra muros*" de cada Universidad con el del conjunto del quehacer universitario". Busca realizar un aporte para que las actividades realizadas por los estudiantes y docentes e investigadores en miras a la comunidad se conviertan en orientación general del proceso enseñanza- aprendizaje" (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, pág. 1).

En esta convocatoria y teniendo en cuenta el desarrollo y expansión del Programa Conectar Igualdad, la meta era promover el apoyo a las instituciones universitarias para que implementen proyectos de un año de duración con la finalidad de fortalecer las capacidades de las instituciones educativas secundarias de cada región para asegurar el logro de los objetivos del mencionado programa. Cabe aclarar que el Programa Conectar Igualdad "es una estrategia educativa destinada a revalorizar la escuela pública, mejorar los aprendizajes y reducir las brechas sociales, educativas y digitales a través de la provisión de netbooks a alumnos y docentes, la actualización de las formas de enseñanza, el fortalecimiento del rol docente y la producción de recursos y contenidos pedagógicos" (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, pág. 2).

En este contexto, es que se desarrolló el Proyecto "Etiquetá y Compartí Turismo". Esta ponencia trata sobre el desarrollo de dicho proyecto llevado a cabo por profesoras y alumnos "voluntarios" de las carreras de Tecnicatura en Empresas Turísticas y de la Licenciatura en Turismo, de la Facultad de Turismo – Universidad Nacional del Comahue. Mostrando los objetivos que guiaron el proyecto, la metodología llevada a cabo, los resultados obtenidos y las conclusiones o reflexiones del proceso.

Algunos conceptos de partida

La Educación en la era de Internet

La educación ha sido fuertemente impactada por el desarrollo de lo que se ha denominado la "sociedad de la información" (SI). Inicialmente surgida con ideales utópicos de igualdad, libre acceso y equidad de oportunidades, ha generado condiciones sociales, políticas y económicas que fueron modificando las relaciones humanas. La SI se caracteriza por una economía que deja de basarse únicamente en la producción de bienes o servicios para pasar a centrarse en la generación, el

procesamiento y la transmisión de la información, actividades que se convierten en las fuentes de productividad y poder (Gros Salvat B. , 2000). En este contexto, Internet es la tecnología de mayor protagonismo dentro de la sociedad en red: es su base material y tecnológica.

En relación al impacto de la SI en la educación, Barbero (2002) sostiene que la tecnología hoy no sólo involucra artefactos sino nuevos modos de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras. La SI tiene que ver con un nuevo estatuto social del conocimiento, que cuestiona las maneras de producir y de hacer circular el conocimiento, planteando múltiples modos de saber que circulan en la sociedad sin pedirle permiso ni legitimización a las tradicionales instituciones del conocimiento y el saber (el saber no está solo en la escuela, en los libros… toda la sociedad es a la vez aprendiz y enseñante) (Barbero, 2000). Internet, sobre todo en su segunda versión (la web 2.0,) facilita la creación de un espacio social novedoso para las interrelaciones humanas, incluidas las relaciones educativas.

Internet también genera un mundo dividido entre los que tienen y los que no tienen acceso a su uso. Los que están conectados tienen mayores posibilidades en el mercado de trabajo, mientras que la falta de conectividad trae pobreza y marginalidad. En este sentido resulta fundamental una política educativa que apunte a la inclusión de las tecnologías en el aula.

Aún así, estar conectados no es garantía de equidad de oportunidades. Existe otra barrera, que está dada por las capacidades educativas y culturales que tengan los ciudadanos para utilizar las tecnologías. Las habilidades de lectoescritura no son suficientes, es necesario sumarles nuevas habilidades informacionales: saber utilizar sistemas de información, saber discriminar la calidad del contenido, ser capaz de gestionar la sobreinformación, seleccionar la información de acuerdo a problemas reales, saber comunicar la información, etc.

En este punto también llama la atención sobre que en Latinoamérica, la sociedad del conocimiento es, al mismo tiempo, una sociedad del “desconocimiento” al no reconocer la pluralidad de saberes y de competencias culturales. Y en este contexto, las instituciones educativas deben tener presente que los saberes son mosaicos, provienen de diversas fuentes, las cuales pueden estar dentro y, sobre todo, fuera de las mismas (Barbero, 2002).

El uso que se hace de la tecnología es el de una “herramienta que permite mostrar”, mostrar para que se vea y mostrar para que se entienda (Litwin, 2005). Utilizamos la tecnología para ampliar el alcance de la clase presencial, para ofrecer múltiples opciones de abordar los contenidos y también para la comunicación entre los alumnos y con los docentes de manera que permitan construir un conocimiento compartido y un trabajo colaborativo.

Como docentes se puede optar por ofrecer a los alumnos documentos con la información del contexto y simplificar la tarea. Sin embargo como docentes se conoce la importancia de involucrar al alumno con el entorno. No se parte de un caso de laboratorio, sino de una situación real. Se valora fuertemente el aprendizaje que genera la vinculación del alumno con el “afuera”. En este sentido, el trabajo colaborativo

planteado para la contextualización de un problema está muy ligado al paradigma del conectivismo. Desde esta visión el aprendizaje consiste en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. “El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializadas” (…) “La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje” (Siemens, 2014).

Claramente lo explicita Lion (2006) cuando afirma que las obras de los trabajos colaborativos “son, en general, locales y modestas pero permiten la solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad de aprendices mutuos. Son compartidas y negociadas".

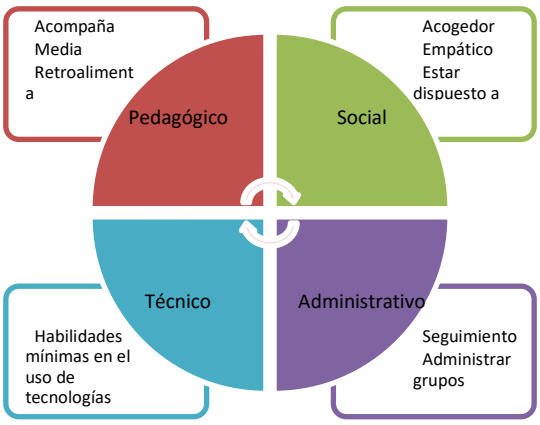
En la segunda generación de e-learning (que es con la cual nos identificamos), se da importancia al factor humano. Se hace hincapié en la comunicación e interactividad para favorecer la construcción del conocimiento. La primera tarea fundamental de cualquier profesor es ofrecer feed-back adecuado. Es decir, entregar al alumno información pertinente sobre lo que está haciendo de manera que le permita entenderlo e incorporarlo (integrarlo en su cuerpo) como parte de su experiencia personal y vital (Martínez, 2004)

En el armado de las actividades a realizar con los alumnos, éstas deben responden a dos finalidades diferentes siguiendo las categorías propuestas por Kaplún (2005, pág. 96).

- Relacionar un conocimiento nuevo (la entrevista al autor mencionado, la información como recurso) con otros anteriores (sus propias experiencias para escuchar a los visitantes).
- Facilitar al estudiante que tome conciencia de sus conocimientos previos y pueda utilizarlos como punto de partida para nuevos aprendizajes. Las dos preguntas incluidas invitan al alumno a revisar sus propias prácticas y experiencias.

Por otro lado, las participaciones de los tutores deben definirse en función de los roles pedagógicos y sociales, de acuerdo a lo presentado por Kaplún (Figura Nº1).

Figura 1: Cualidades deseables en los tutores para los diferentes roles



Fuente: Kaplún 2005

Kaplún establece algunas categorías en relación a las intervenciones que el tutor puede estimular en los espacios de interacción colectivos tales como los foros: explicitar ideas constructoras de los estudiantes, debatir posturas diferentes frente a un tema, discutir casos o problemas que pueden ser propuestos por los tutores a los propios participantes y compartir conocimientos y experiencias (Kaplún, 2005, pág. 128). Y para esto debe contar con diferentes habilidades y cualidades que señalan Gros Salvat & Silvia Quiroz (2005, pág. 8).

La Extensión Universitaria

Como menciona Bernheim (2000), la educación superior debe fortalecer sus funciones de servicio a la sociedad, especialmente aquellas actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Mediante el planteamiento interdisciplinario y trandisciplinario tanto en el análisis de los problemas como en la búsqueda de las soluciones para dichos problemas. “La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria” (UNESCO, 1998).

Bernheim (2000) expresa que la extensión, junto con la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, apoyándose, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente. Como fundamento se plantea que es siempre válida una estrecha interacción Universidad-Sociedad, que debe ser el corazón mismo de los programas de extensión. Los que debieran concebirse, diseñarse y llevarse a cabo en diálogo e interrelación persistente con la comunidad y mediante la plena inmersión de la Universidad en la problemática de su sociedad. El carácter “comunicacional” de la extensión debe tener plena vigencia tanto hacia la propia comunidad universitaria como hacia la sociedad. El cual no debe limitarse a un segmento de la sociedad en particular, como los jóvenes en edad de estudios superiores, sino a toda la población de todas las edades. “Esto implica considerar a la sociedad entera como el destinatario del quehacer educativo de las Universidades y el aprovechamiento por los programas de extensión de todas las posibilidades educativas de la misma sociedad” (Bernheim, 2000, pág. 14).

Como se mencionó anteriormente, uno de los fenómenos característicos de la sociedad contemporánea es el auge de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Cabe, entonces, examinar el impacto de dichas tecnologías en el ejercicio de todas las funciones de la educación superior, incluyendo la de extensión, difusión y servicios a la comunidad.

Bernheim (2000) también menciona que en la Declaración de La Habana se señaló que “resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una

sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además, sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas, e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional. Las instituciones de educación superior deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe".

La problemática que se buscó atender

Con el propósito de diseñar una propuesta de extensión que resultara de interés a los destinatarios de la convocatoria "La Universidad se Conecta con la Igualdad", el equipo de voluntarios universitarios realizó un breve diagnóstico de situación a través de entrevistas con docentes y autoridades de las escuelas secundarias con orientación turística, así como de notas de actualidad sobre la problemática educativa. Se identificaron dos necesidades que dieron origen al proyecto de voluntariado.

Por un lado, las dificultades por parte de los alumnos de las escuelas secundarias para la gestión de la información con las nuevas tecnologías. Los actores del sistema educativo mencionan que los alumnos tienen dificultades para buscar información, identificar fuentes confiables de datos, organizar la información de interés para resolver tareas en el aula (Tarasow, 2012). Además se observa que les cuesta elaborar contenidos propios. Tras muchos años de copiar lo que dice en la pizarra, es natural que los alumnos intuitivamente corten y peguen de la web, sin citar a los autores o trabajos originales, sin revisar más de una fuente de información y sin darle un hilo conductor o coherencia a los contenidos recuperados

Una de las docentes del CEM 98 expresó al equipo de voluntariado "*A la hora de trabajar en la parte de promoción de diversos productos locales, he notado en los alumnos falta de confianza en el uso de la tecnología como una herramienta que puede ser de gran utilidad. Noto que los alumnos no están habituados a utilizar la computadora y sus programas por ejemplo en el diseño de folletería, armado de videos, etc*. "

En segundo lugar, y desde el objetivo de sensibilizar a los alumnos hacia la actividad turística, es muy común que los estudiantes no conozcan y/o valoren sus propios lugares, sus historias y sus costumbres. El entorno en el que viven está naturalizado, y por tanto muchas veces no pueden ver lo que otros (los visitantes) sí pueden. Esto genera una problemática para los destinos, porque gran parte de la sustentabilidad de los mismos pasa por una comunidad anfitriona fuertemente comprometida con los atractivos naturales y culturales del destino. Así otro docente del CEM 98 expresaba la "*necesidad de saber qué más hacer, qué más proponer y/o cómo promover determinadas áreas respecto a Ecoturismo*" y otro agrega "sería interesante reforzar el aprendizaje con respecto al uso de internet y las diversas tecnologías como un medio

que puede potenciar las estrategias de marketing aplicables a los productos turísticos existentes en la localidad."

Objetivos del proyecto

En este contexto, el proyecto de voluntariado “Etiqueta y Compartí Turismo” tuvo como objetivo principal: generar, organizar y compartir recursos de información y contenidos turísticos utilizando tecnologías web 2.0 con escuelas secundarias con orientación turística incluidas en el Programa Conectar Igualdad.

Como objetivos específicos el proyecto se propuso:

- Promover el uso de tecnologías de información y comunicación en ámbito escolar en asignaturas de la orientación turística.
- Incentivar el desarrollo de espacios virtuales para el intercambio con otros docentes y estudiantes de otras localidades turísticas
- Fomentar la identificación estudiantes con el perfil turístico del lugar.
- Fomentar la generación de contenidos turísticos sobre su localidad.

A través del mismo se buscó generar espacios de encuentro entre docentes y alumnos de la Facultad de Turismo y las escuelas secundarias con el objetivo de fomentar habilidades para generar, organizar y compartir recursos de información y contenidos educativos turísticos a través del uso de la web 2.0.

Metodología de trabajo

Se ejecutaron las siguientes actividades:

- Capacitación de los voluntarios en relación a la web 2.0: para familiarizarse con el proyecto y con las estrategias para organizar los talleres.
- Diseño de los talleres: los alumnos “voluntarios” diseñaron y planificaron dos talleres “Pongámonos en sintonía” y “Ahora a compartir”. En los que se realizaron búsqueda, observación y etiquetado de contenidos turísticos de interés para las asignaturas de la orientación;
- Dictado de los talleres: se desarrollaron los encuentros presenciales con alumnos de escuelas de nivel medio. Los encuentros consistieron en la realización de los talleres previstos, diseñados y dictados por los alumnos voluntarios.
- Desarrollo de una red virtual: para la comunicación interna del grupo de voluntarios y con los destinatarios del proyecto, los voluntarios generaron y mantuvieron activo un grupo en la red social Facebook.

El proyecto de voluntariado se desarrolló durante 12 meses.

Resultados

La capacitación de los alumnos voluntarios universitarios se realizó a través de reuniones quincenales desde el mes de mayo de 2013 a julio de 2013. Los temas trabajados en la formación fueron: Programa de Voluntariado, Proyecto de Voluntariado Etiquetá y Compartí turismo, herramientas de internet, búsqueda de información en internet, la web 2.0, redes sociales. Durante esta etapa el grupo de voluntarios conformó un glosario preliminar de términos de la web 2.0. El mismo se fue trabajando y completando hasta conformar un documento que sirvió de insumo para compartir en los talleres con los alumnos de las escuelas secundarias.

En cuanto a los encuentros con las escuelas secundarias, se desarrollaron tres experiencias con colegios secundarios. En los tres encuentros con las escuelas se siguió una metodología de aprendizaje que consistía en brindar dos talleres de aproximadamente dos horas de duración cada uno:

- El Taller *"Pongámonos en sintonía"* tuvo por finalidad generar un espacio familiarizar a los destinatarios con el proyecto de voluntariado, realizar presentaciones personales y conocimiento del grupo, y presentar conceptos básicos del tema del proyecto: qué es el turismo, qué son las TICs, cómo se usan en turismo, la información y el turismo y las fuentes de información en turismo. Para eso se recurrió a diferentes actividades lúdicas como el armado de un afiche conformando en un espacio "no virtual" una nube de palabras del glosario conformado por los voluntarios. También se utilizaron crucigramas en línea, que se publicaron en el grupo Facebook del proyecto. De esta manera también se incorporaba a los alumnos a una red virtual, actividad sobre la que se informará más adelante.
- El Taller *"Ahora a compartir!"* tuvo como finalidad lograr que los alumnos de las escuelas generen contenidos turísticos de sus lugares de origen, utilizando herramientas sociales y que se comparta y etiquete a través de la red del grupo Facebook. El taller incluyó una introducción a los buscadores web, a servicios de Google (búsqueda de imágenes, de noticias, de libros, de mapas, etc.) y la presentación del trabajo colaborativo (wiki) a través de Google Drive. Con esta herramienta, se les propuso a los estudiantes de las escuelas que conformen grupos y a cada grupo se le asignó una línea de producto turístico vinculada con la ciudad en la que vivía. Cada estudiante, utilizando la netbook debió trabajar colaborativamente con sus compañeros de grupo y en tiempo real, diseñando un power point o presentación Google Drive que promocione el producto. Se les propuso a los grupos una estructura básica de presentación, en la que debían utilizar las herramientas de búsqueda propuestas al inicio del taller. El taller finaliza publicando y compartiendo en la red el contenido generado.

Los destinatarios sumaron 37 alumnos de 5º año de 3 establecimientos de nivel medio de Caviahue, Cipolletti y Las Grutas y profesores de las áreas de informática y turismo. Cabe aclarar que los colegios secundarios fueron elegidos por cumplir con las

condiciones de tener una orientación turística y ser parte del Programa Conectar Igualdad.

Las experiencias de los talleres

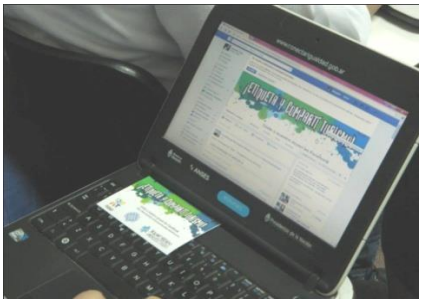
Con alumnos de Caviahue

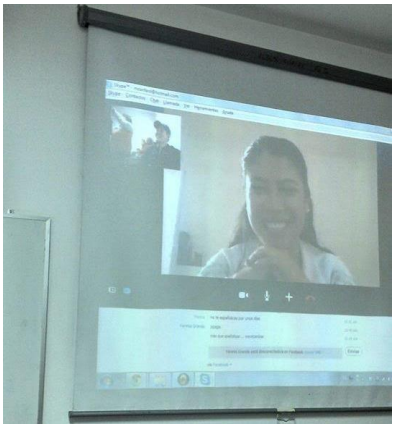
Con respecto a la primera experiencia, se presentó una problemática, ya que inicialmente los talleres se realizarían en la localidad de Caviahue pero debido a los problemas de conectividad a Internet en dicha localidad se decidió realizar el Taller en la sede de la Facultad, en Neuquén. Luego de los encuentros, los alumnos secundarios realizaron dos recorridos: uno para conocer el paisaje natural que rodea a nuestra Facultad y otro para familiarizarse con las dependencias académicas de nuestra Universidad.

Con Alumnos de Cipolletti

Tambien realizado en instalaciones de la Facultad. Luego de los encuentros, se realizaron dos recorridos: uno para conocer el paisaje natural que rodea a nuestra Facultad y otro para familiarizarse con las dependencias académicas de nuestra Universidad. En esta oportunidad también participó vía video-conferencia (por Skype) una alumna voluntaria, que se encontraba en ese momento, realizando una pasantía educativa en España.

Foto 1, 2, 3 y 4 : tomada durante la elaboración de los talleres





Con Alumnos de Las Grutas

A diferencia de las dos experiencias previas desarrolladas en la Facultad de Turismo-UNCo, en esta oportunidad el equipo de extensión se trasladó hasta Las Grutas y las actividades se desarrollaron en la sede del colegio.

Foto : tomada durante la elaboración de los talleres

Foto : tomada durante la elaboración de los talleres

A modo de síntesis la Tabla 1 presenta un resumen de las actividades realizadas con las escuelas secundaria.

Tabla 1: Descripción de actividades con escuelas secundarias

CPEM 74 (Caviahue, Neuquén)	Los talleres se realizaron en la sede de la Facultad, en Neuquén durante los días 3 y 4 de septiembre del 2013 El producto fue una presentación power point ““Vení a visitar Caviahue”
CEM 15 (Cipolletti, Río Negro)	Los talleres se realizaron en la sede de la Facultad, en Neuquén durante los días 23 y 30 de abril del 2014. El producto final consistió en presentaciones power point “Turismo Paleontológico” y “Turismo Enológico” de la Región del Alto Valle
CEM 98 (Las Grutas, Río Negro)	Los talleres se realizaron el 13 de junio del 2014 y en esta oportunidad el grupo de alumnos y docentes universitarios viajaron a, Las Grutas, donde se realizó una jornada de trabajo con alumnos de quinto año del Colegio CEM Nº 98 y sus docentes. El producto final consistió en presentaciones Buceo en Las Grutas”, “Las Grutas el paraíso playero” y “Pesca deportiva”

Fuente: Elaboración Propia

Espacio del voluntariado en la web social: el Grupo Facebook

Las actividades de los talleres presenciales con las escuelas se potenciaron gracias a la creación y gestión de puentes virtuales a través de de un grupo en la red social Facebook que alcanzó un total de 97 miembros.

El URL del grupo es: https://www.facebook.com/groups/etiquetaycompartiturismo/ (se requiere permiso de integrantes para participar).

Los contenidos y recursos generados desde el voluntariado se compartieron a través de un “puente” desarrollado en Facebook, denominado “Etiqueta y Compartí Turismo”, creado por una voluntaria alumna en mayo de 2011. El espacio en la red social fue y es utilizado para compartir información, fotos, archivos, realizar actividades del voluntariado y mantener una relación con los estudiantes de las escuelas vinculadas al proyecto, además de un ser un canal de comunicación del grupo de estudiantes y docentes universitarios.

De esta manera, dicho espacio también sirvió como plataforma soporte para realizar actividades en los talleres. Se invitaba a los estudiantes de las escuelas secundarias a sumarse al grupo, ya que allí estaban alojados enlaces o recursos para realizar actividades de los talleres. También se colgaron las fotos de los encuentros y las presentaciones turísticas realizadas por los estudiantes. Con la incorporación de los estudiantes y docentes de las escuelas, se fue generando una red que permitió la comunicación pre-post talleres, además de seguir estando presentes como voluntarios más allá del encuentro presencial. Además se sumaron otros estudiantes universitarios que no conforman el proyecto de voluntariado, pero que les interesa el tema que aborda el mismo, así como voluntarios y docentes de otros voluntariados de la Facultad. En la actualidad el grupo cuenta con 97 miembros, y si bien el proyecto de voluntariado ha llegado a su fin, los voluntarios continúan publicando enlaces de interés y recursos que pueden ser de utilidad a los destinatarios del proyecto.

Figura 2: Captura de pantalla inicio del grupo Facebook

Figura 3: Captura de pantalla, grupo Facebook como soporte virtual de los talleres

Figura 4: Captura de pantalla, grupo Facebook. Compartir fotos y mantener la comunidad.

Otras actividades de transferencia realizadas en el marco del proyecto

Luego de los encuentros con las escuelas, se generaron notas de prensa publicadas en el sitio web de la Facultad de Turismo, comunicando las actividades realizadas.

Además, se llevaron a cabo otras actividades de transferencia realizadas en el marco del proyecto.

Por un lado, el equipo de voluntarios del proyecto participó, a solicitud de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Turismo, de la Expo Vocacional 2014 realizada en la ciudad de Neuquén; en dicho evento, se realizaron presentaciones breves para mostrar la actividad realizada desde el proyecto de voluntariado en las escuelas. Los voluntarios generaron videos animados para presentar las carreras de la Facultad de Turismo, accesibles en los siguientes enlaces:

https://www.youtube.com/watch?v=AKYKH1oUFcM

https://www.youtube.com/watch?v=ChAcgxwSpb4&list=UUBSs3Q0n01R6P4v5n2qdoxw&index=1

Por otro lado, un grupo de voluntarios, presentaron una ponencia para el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, desarrollado en Rosario en septiembre de 2014., en el que participó como expositora una alumna “voluntaria”, en la Mesa 21 del eje Universidad y Organizaciones Sociales.

Conclusiones

La experiencia de trabajar en conjunto universidad y sociedad (en este caso, universidad y escuelas de nivel medio) facilita el acceso y encuentro entre realidades diferentes y distintas miradas sobre el mundo y el entorno. Para algunos alumnos secundarios fue un primer acercamiento a la “universidad” y para algunos voluntarios fue un primer acercamiento a los “destinos y realidades turísticas”.

Por esto, afirmamos que la extensión debe ser parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior, sobre todo en los escenarios educativos del nuevo milenio. Esta experiencia de voluntariado permitió un aprendizaje permanente y una estrecha interacción Universidad-Sociedad. A su vez la concreción del programa favoreció el rol de los alumnos como agentes sociales voluntarios, fortaleciendo su formación y compromiso con la sociedad.

De la experiencia en los talleres, se rescatan aprendizajes para futuras actividades de encuentro e intercambio. Una lección aprendida fue en relación al lugar de realización de los talleres. Tanto los docentes como los estudiantes de las escuelas secundarias se mostraron más cómodos al “recibiendo” la visita de la universidad que “visitando” a la universidad. Los talleres desarrollados en las propias escuelas facilitaron que los alumnos se sintieran más relajados y participaran más activamente de las actividades.

Un acierto que favoreció el desarrollo de los talleres fue el uso de material audiovisual. El uso de un video interactivo sobre las TICs a modo de cierre de los talleres propició un espacio para la reflexión sobre el impacto de las mismas en sus prácticas educativas así como la importancia de valorar el acceso a una notebook individual para sus actividades áulicas y extra-áulicas así como sobre la necesidad de su cuidado.

La conformación del equipo de voluntarios universitarios con integrantes docentes y alumnos es otro acierto. La participación de los estudiantes universitarios en la planificación y puesta en marcha de los encuentros, su formación como formadores, resultó vital. El hecho que los propios estudiantes universitarios fueran los protagonistas de las actividades de extensión facilitó la conformación del vínculo con los alumnos de las escuelas de nivel secundario.

En cuanto a las dificultades encontradas para desarrollar el proyecto, la falta de conexión a Internet en dos de las tres escuelas fue una de las más importantes. Esto requirió que el equipo de voluntariado tuviera que rediseñar las actividades originalmente planificadas.

Los paradigmas de la educación permanente y la sociedad educativa, representan nuevos retos, nuevas posibilidades y perspectivas para los programas de extensión, que desafían la creatividad y la imaginación de quienes tienen a su cargo el diseño de tales programas.

Frente a estos nuevos desafíos surgen interrogantes ¿Nos ayudarán los programas de extensión universitaria a hacer frente a estos retos, producto de una época de rápidos cambios que afectan incluso la propia estructura del conocimiento y nos obligan a educar para el cambio y la incertidumbre? ¿Qué lugar ocupará la función de extensión en el esfuerzo encaminado a transformar la incertidumbre en un desafío a nuestra creatividad e imaginación? ¿Lograremos hacer de los programas extensionistas una herramienta valiosa para crear, a nivel de la sociedad, los ambientes de aprendizaje y los equipos interdisciplinarios que la nueva realidad social y educativa demandan? ¿Cuál es el sitio de la extensión en la perspectiva de una plena integración Universidad-Sociedad y cuál es su lugar en el nuevo ethos académico?

Seguramente la experiencia sobre la que da cuenta esta ponencia no es evidencia suficiente para dar respuesta a estas preguntas, pero sí permite a los docentes y estudiantes que conformamos el equipo de voluntariado mostrarnos optimistas y, sobre todo, compartir aprendizajes para seguir buscando respuestas.

Eje temático 6: Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula.

Sandra A. Hernández[1]
María Paula Pelaez[2]

QUIMICA Y VIDA COTIDIANA. EDUCAR PARA VALORAR EN CIENCIAS NATURALES DESDE UN ENFOQUE CTS

Resumen

El enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) plantea que los aprendizajes se construyen sobre la base de la necesidad de conocer, relacionando las ideas que tengan significado personal para cada sujeto. Se trata de tener en cuenta, las interacciones de la ciencia y la tecnología con el medio natural y social.
La alfabetización científica debe ser concebida, como un proceso de investigación orientada que permita a los estudiantes enfrentarse a problemas relevantes asociados a la realidad extraescolar y (re)construir los conocimientos científicos, que habitualmente la enseñanza transmite ya elaborados.
El objetivo de la propuesta aquí presentada es lograr llevar a la práctica la alfabetización científica, enfatizando la importancia de las relaciones entre conocimientos científicos y tecnológicos y la educación para la salud, para el consumo y determinados problemas sociales, a través del estudio de los insecticidas.
Se detalla la implementación, el desarrollo, y las conclusiones obtenidas respecto a la metodología utilizada para el estudio de este tema en dos Escuelas de Educación Secundaria (EES) de la ciudad de Bahía Blanca en Argentina. Se trabajó con estudiantes de 3er año de las escuelas EES N°2 y EES N°13 el tema Química y la vida cotidiana: insecticidas, correspondiente a la materia Ciencias Naturales (Química).
A través de las actividades de aprendizaje de carácter interdisciplinar, diseñadas por el docente, se ponen en juego conceptos, habilidades, destrezas y actitudes para identificar y confrontar decisiones y acciones de posible impacto en la sociedad de manera que el estudiante aprenda no solo a conocer sino también a valorar. En tal sentido, se intenta que el aula sea un espacio de indagación, cuestionamiento y reflexión individual y colectiva.
En el desarrollo de la clase de una hora reloj, se llevaron a cabo diferentes estrategias didácticas con el objetivo de desarrollar competencias genéricas y disciplinares básicas. Mediante una encuesta inicial breve se sondean ideas previas, luego se visualiza un video educativo motivador y posteriormente se realiza una experiencia. La docente

[1] INQUISUR, Departamento de Química, Universidad Nacional del Sur (UNS) - CONICET, Av. Alem 1253, 8000 Bahía Blanca, Argentina. sandra.hernandez@uns.edu.ar

[2] Departamento de Química, Universidad Nacional del Sur, Av. Alem 1253, 8000 Bahía Blanca, Argentina. pelaezmariapaula@hotmail.com

mantiene un debate guiado durante toda la clase, el cual va adecuando a los requerimientos de cada estrategia didáctica.
La propuesta fue muy bien aceptada por los estudiantes los cuales pudieron identificar sus aprendizajes y relacionarlos con otras asignaturas proponiendo, en lo individual y en lo colectivo, tareas de aplicación, en otros contextos.
Educar para valorar en ciencias naturales desde un enfoque CTS contribuye a una mejor calidad de vida como ciudadanos.

Introducción[3]

Los estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) responden a una línea de trabajo académico y de investigación, que tiene por objetivo el estudio de la naturaleza social del conocimiento científico-tecnológico y su incidencia en los diferentes ámbitos económicos, sociales, ambientales y culturales. En ese contexto, el enfoque CTS plantea que los aprendizajes se construyen sobre la base de la necesidad de conocer, concatenando las ideas que tengan significado personal para cada sujeto. Se trata de tener en cuenta, las interacciones de la ciencia y la tecnología con el medio natural y social (Acevedo, Vázquez & Manassero 2003; Mendiela & Padilla, 2005; Murillo 2012).
Uno de los rasgos característicos de este siglo XXI que nos toca transitar, es el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología y su impacto en la vida del hombre y el ambiente. De ahí, la necesidad de una educación científica orientada a la formación de personas con una verdadera visión holística del mundo, cimentada en la relación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente (Adúriz et al., 2011; Gurevich, 2011, UNESCO-ICSU, 1999).
Los aportes de la Química al mejoramiento de las condiciones de vida del hombre requieren cada vez más del conocimiento y aplicación de diversas áreas para su desarrollo e implementación. Sin embargo, la enseñanza tradicional de la Química se centra sobre todo en el aprendizaje aislado y fragmentado de los distintos quehaceres y herramientas que tiene esta ciencia, quedando a un lado el desarrollo de actividades que permitan aunar estos conocimientos y habilidades para aplicarlos a la resolución de problemas cotidianos concretos.
Las interacciones Ciencia, Tecnología y Sociedad se convierten así en una dimensión esencial para una adecuada inmersión en la cultura científica. La alfabetización científica debe ser concebida, como un proceso de investigación orientada que permita a los estudiantes enfrentarse a problemas relevantes y (re)construir los conocimientos científicos, que habitualmente la enseñanza transmite ya elaborados. Así, el proceso de alfabetización científica supone la adquisición de estrategias que les permitan a los estudiantes no sólo incorporar saberes, sino estar en condiciones de profundizar y

[3] Esta investigación fue realizada en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) denominado “Enseñanza, aprendizaje y evaluación en Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad” que las autoras desarrollan en la Universidad Nacional del Sur y cuya hipótesis de trabajo se orienta a la detección de debilidades y fortalezas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Química con vistas a repensar esos procesos para intervenir favoreciendo el tránsito entre niveles educativos.

ampliar el campo de conocimientos durante toda su vida (Fourez, 1997; Gil Pérez & Vilches, 2001; Hernández, 2010; Hernández & Zacconi, 2009, 2012).
Abordar la investigación de temas de relevancia social y de impacto en la enseñanza de la Química de manera interdisciplinar y a través de un enfoque CTS, promueve la alfabetización científica. La interdisciplinariedad posibilita formar una concepción científica del mundo y una cultura general en los estudiantes, permitiéndoles tener una visión integradora de los complejos fenómenos que en él tienen lugar y asumir una actitud crítica, responsable, creativa y transformadora ante los problemas de la realidad (Llano-Arana, 2016; López- Méndez, González-Ortega & Cardoso-Lara, 2016).
El objetivo de la propuesta aquí presentada es lograr llevar a la práctica la alfabetización científica, enfatizando la importancia de las relaciones entre conocimientos científicos y tecnológicos y la educación para la salud, para el consumo y determinados problemas sociales a través del estudio de los insecticidas.
Se detalla la implementación, el desarrollo, y las conclusiones obtenidas respecto a la metodología utilizada en dos Escuelas de Educación Secundaria (EES) de la ciudad de Bahía Blanca en Argentina.
Se trabajó con estudiantes de 3er año de las escuelas EES N°2 y EES N°13 el tema Química y la vida cotidiana: insecticidas, correspondiente a la materia Ciencias Naturales (Química).
Se trata de promover que la experiencia suscitada en el aula esté asociada a la realidad extraescolar. La idea es que el estudiante aprenda no solo a conocer sino también a valorar. Es decir, que a través de las actividades de aprendizaje diseñadas por el docente, se pongan en juego conceptos, habilidades, destrezas y actitudes para identificar y confrontar decisiones y acciones de posible impacto en la sociedad. (Cabrera et al., 2009; Izquierdo, 2006; Llanes & Mendoza, 2010). Estas actividades, aunque tienen momentos de realización individual, tienen como condición necesaria momentos de trabajo cooperativo e interacción colaborativa.
Martín Gordillo (2006) plantea que “las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y valores plantean un escenario, en particular, oportuno para una educación en la cual aprender a valorar y participar no sean fines postergados respecto a conocer y manejar”.

Estrategias didácticas

En el desarrollo de la clase de una hora reloj, se llevaron a cabo las siguientes estrategias didácticas con el objetivo de desarrollar competencias genéricas y disciplinares básicas. En tal sentido, se intenta que el aula sea un espacio de indagación, cuestionamiento y reflexión individual y colectiva.

a) Encuesta personal

Antes de abordar el tema y con el objetivo de recuperar e identificar saberes, se realiza un sondeo de ideas previas a través de una encuesta de opinión personal que consta de tres preguntas sencillas, de respuesta rápida. En la primera, de tipo mixta, se consulta a los estudiantes acerca de qué insecticidas utilizan, dándoles las siguientes opciones: comerciales; laurel (o aceite de laurel); nicotina (solución de nicotina); granos

de pimienta; otros. En la segunda y tercera pregunta, los encuestados deberán responder por *sí* o por *no* a los siguientes interrogantes: ¿Has leído alguna vez las instrucciones de uso que figuran al dorso del envase de un insecticida comercial?; ¿crees que los insecticidas son tóxicos solamente para los animales?

Para el procesamiento de la información y la construcción de los resultados, se utilizan herramientas de estadística descriptiva o análisis exploratorio de datos que permiten evaluar las características principales de los datos a través de gráficos, con el objetivo de poder apreciar los datos como un todo e identificar sus características sobresalientes.

Se busca confrontar la postura de cada uno de los actores sociales encuestados y generar debate. En la evaluación y confrontación de posturas, el estudiante aprende a valorar críticamente y a tomar decisiones. Esto equivale a aprender a participar responsablemente al intervenir en procesos deliberativos sobre asuntos de interés colectivo.

b) Observación de un video educativo motivador[4] y toma de notas, por parte de los estudiantes, de los aspectos que consideren relevantes.

Luego de realizada la encuesta, se propone a los estudiantes observar en clase el video "Nico & Tina" (Dibo & Hernández, 2014)[5], como disparador del tema a tratar. Este video muestra la cotidianidad de dos jóvenes (Nico y Tina) que se encuentran en la cocina de su casa viendo televisión y haciendo zapping porque no encuentran nada interesante para ver. En un determinado momento aparece en imagen un video del efecto neurotóxico de un insecticida hecho a base de Nicotina, sobre hormigas negras grandes de jardín. A medida que transcurre el video, una voz en off relata lo que sucede y lo letal de esta droga. Mientras miran el documental Nico y Tina discuten acerca de la veracidad del mismo. Nico intenta prender un cigarrillo a la vez que Tina lee en el paquete de cigarrillos la palabra "Nicotina". En ese instante, se escucha desde el televisor, una propaganda exitista respecto del cigarrillo y la conversación entre ambos adolescentes queda con final abierto.

El objetivo principal de este video es evidenciar el efecto insecticida, neurotóxico, de la Nicotina sobre las hormigas y reflexionar sobre el efecto tóxico de esta droga en los seres humanos.

Se pretende que el video provoque, sin anticipar, la toma de conciencia, el diálogo, la manifestación de una opinión propia acerca de este tema tan importante en nuestras vidas.

---

[4] Marquès, P. (2003). Los videos educativos: Tipología, funciones, orientaciones para su uso. Disponible en: http://www.pangea.org/peremarques/ video ori.htm.

[5] "*Nico & Tina", video educativo motivador*, autores: Dibo, M. J. & Hernández, S. A., presentado en la XVI Reunión de Educadores en la Química celebrada en 2013 en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina y de acuerdo con el reconocimiento recibido en dicho evento, fue publicado en la *Revista Educación en la Química* (www.adegra.com.ar, www.educacionenquimica.com.ar), en el apartado "Trabajos Premiados en Reuniones Científicas", en el Vol. 20, nro 1, pp 42-47, 2014.

c) Evaluación del poder insecticida de la Nicotina.

Luego de haber visto el video y discutir sobre los aspectos que los estudiantes consideraron más relevantes, se realiza la experiencia de comprobar la acción insecticida de la Nicotina en otros insectos de jardín. Para ello se utiliza una disolución de Nicotina, obtenida a partir de la maceración de colillas de cigarrillo en agua, la cual es pulverizada sobre pulgones[6].
A través de esta práctica se pretende debatir acerca del efecto neurotóxico de la Nicotina, de la elección de un insecticida y, a su vez, hacer referencia a los valores y principios de la Química Verde[7].

d) Debate guiado

La docente realiza un debate guiado que mantiene durante toda la clase y que va adecuando a los requerimientos de cada estrategia didáctica.
A su vez, a modo de cierre, invita a realizar con el grupo clase, una recapitulación de lo trabajado haciendo hincapié en los aspectos más relevantes que surgen de las estrategias implementadas.
Es deseable que el estudiante reconozca cuáles fueron sus aprendizajes en las actividades propuestas, identifique cómo se relacionan esos aprendizajes con otras asignaturas en curso y se proponga, en lo individual y en lo colectivo, tareas de aplicación, en otros contextos, de los aprendizajes que haya logrado.

Discusión de los resultados

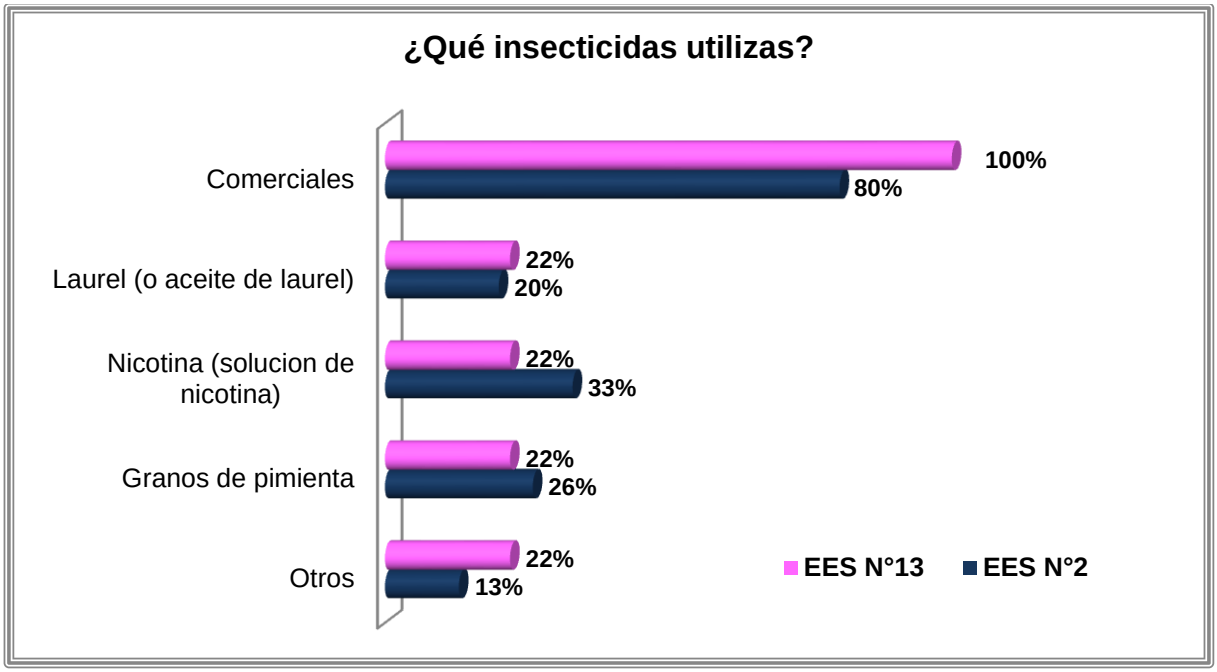
Las gráficas 1, 2 y 3, plasmadas en la siguiente página de este escrito, muestran los resultados de la encuesta de opinión personal realizada a los estudiantes de cada escuela con el objetivo de recuperar e identificar saberes previos acerca de los insecticidas.

La gráfica 1, obtenida a partir de las respuestas de la primera pregunta en la que se le consultó a los estudiantes acerca de qué insecticida utilizaban, muestra que la mayoría de los estudiantes de ambos estableciemietos educativos están familiarizados con el uso de insecticidas comerciales. De hecho, en la EES N°13, el 100% manifestó utilizarlos, mientras que en la EES N°2, el 80%.
En promedio, un 22% de los estudiantes de la EES N°13, reconocen propiedades insecticidas en ciertos productos naturales, mientras que en la EES N°2, dicho porcentaje oscila entre un 13 y un 33%.

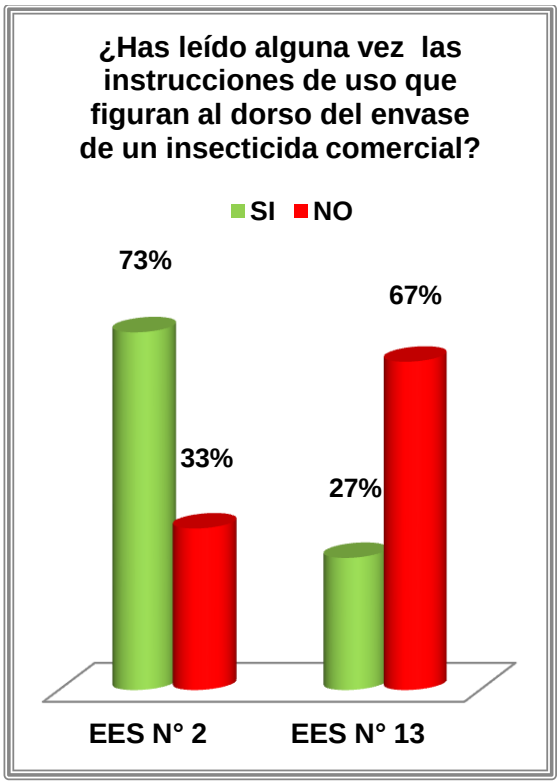
---

[6] Hernández, Sandra A.; Zacconi, Flavia C. M. (2011). *Química de los productos naturales.* Bahía Blanca: EdiUNS.

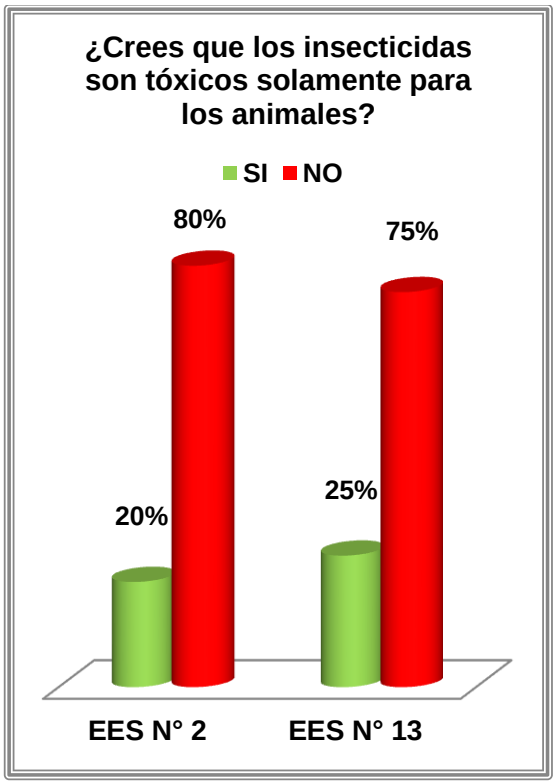
[7] Anastas, Paul T., and Warner, John C. (1998). "Green Chemistry Theory and Practice". Nueva York, Oxford University Press



Gráfica 1: Respuestas de la primera pregunta de la encuesta de opinión personal realizada a los estudiantes de cada escuela



Gráfica 2: Respuestas de la segunda pregunta de la encuesta de opinión personal en cada escuela



Gráfica 3: Respuestas de la teercera pregunta de la encuesta de opinión personal en cada escuela

De la gráfica 1 también se deduce que de los encuestados, en ambos establecimientos, un 22% de la EES N°13 y un 33% de la EES N°2, reconoce a la solución de Nicotina como insecticida.
Del debate surge que saben de su utilización para la eliminación de insectos de jardín y que generalmente es una práctica transmitida generacionalmente en cada familia, a manera de enseñanza no formal.

La gráfica 2 muestra disparidad en las respuestas de los estudiantes de acuerdo al establecimiento de pertenencia. En la EES N° 2 el 73% de los encuestados afirman leer las instrucciones de uso que figuran al dorso del envase de un insecticida comercial, mientras que en la EES N° 13, solo el 27% de los estudiantes repara en ellas.
Sin embargo, en el debate guiado surgió que de los estudiantes de la EES N° 2 que respondieron afirmativamente, el 91% reconoció no recordar ni aplicar las instrucciones a pesar de haberlas leído. Asimismo, en ambos establecimientos educativos los alumnos relataron experiencias personales que involucraban intoxicación o sensación de asfixia con insecticidas comerciales y reconocieron no aplicar las instrucciones de uso recomendadas por los fabricantes tales como: esparcirlo sin personas presentes, ventilar el ambiente luego de un tiempo aplicado el producto, etc.

Respecto a la gráfica 3, si bien en ambos establecimientos el mayor porcentaje de alumnos reconoce que los insecticidas no son tóxicos únicamente para los animales, un alumno aportó al debate la frase: *"hay algunos insecticidas que **dicen** que no afectan a animales".*

La observación del video "Nico & Tina", de corta duración y final abierto, permitió generar discusión respecto al tema propuesto. El hecho de ver el efecto de la neurotoxicidad de la Nicotina sobre hormigas de jardín hizo reflexionar a los estudiantes acerca de la nocividad de esta droga no sólo en el contexto del video, sino también en el ser humano. Esto permitió debatir sobre los aspectos químicos de la Nicotina,[8] y los mecanismos esenciales de actuación de esta droga en el cerebro, los cuales parecen explicar los procesos de dependencia, tolerancia y abstinencia asociados al tabaquismo[9]. Asimismo, fue interesante la discusión surgida acerca de las campañas publicitarias y su influencia en los consumidores[10].

Si bien las propiedades insecticidas de la Nicotina se conocen al menos desde el siglo XVIII, la realización de la experiencia práctica en el aula les permitió a los estudiantes evidenciar el proceso neurotóxico y la acción insecticida de esta droga. La Nicotina sobreexcita, convulsiona, paraliza y mata a los pulgones de jardín.

---

[8] La Nicotina es extraordinariamente tóxica, la dosis letal es de 60 mg para un varón adulto de 70 kg.

[9] Molero Chamizo A, Muñoz Negro J. E. (2005). Psicofarmacología de la nicotina y conducta adictiva. Trastornos Adictivos. 7: 137-52.

[10] López Novoa M, Pereira Domínguez M.C. (2002). Valoraciones educativas sobre el tabaco y la publicidad: la necesaria intervención pedagógica. Revista Galega do Ensimo.; 35:149-76

El debate de esta práctica en particular, permitió incorporar otro punto interesante de discusión dada la creciente incorporación de los productos naturales a nuestra vida cotidiana, sobre todo asociados a una alternativa saludable desde el punto de vista medicinal. La “vuelta a lo natural” y la “no contaminación” nos sitúan en un lugar que no podemos desconocer.

A modo de cierre, se les pidió a los estudiantes que escribieran su parecer acerca de lo realizado y aprendido.
A continuación se muestra algunas de sus apreciaciones al respecto:

“A mí me pareció muy importante la clase, me enteré de un montón de cosas que no sabía…”

“Me parece que estuvo muy buena la experiencia. Fue muy reflexiva e informativa ya que me hace pensar y replantearme la idea de seguir fumando…”

“La experiencia en clase fue muy buena ya que hay una forma de “reciclar” las colillas y generar un insecticida útil”.

“…para fumadores nuevos concientiza un poco y explica el deterioro que genera la nicotina en el sistema nervioso y físico de nuestros organismos.”

“Me gusta que las clases sean didácticas. Se hace más entretenida”

“Me sirvió la clase de hoy. Acerca de los insecticidas conocía solo los artificiales nomás y en cuanto a la toxicidad de la nicotina tampoco sabía el peligro y el daño que puede llegar a hacer…”

“Me pareció muy interesante. Aprendí lo letal que puede ser la nicotina y sus efectos negativos, así como a preparar un insecticida.”

“Me pareció muy buena la explicación del video”…

“Me gustó porque es muy productivo y a su vez muy didáctico aprender cosas importantes para el cuidado de uno mismo tanto el tema de la nicotina, en lo personal, como lo de las precauciones para el medio ambiente…”

En apreciación de la docente los estudiantes se mostraron muy interesados y atentos durante toda la clase ya que las actividades y el debate permanente les permitieron conectar los saberes nuevos con sus experiencias previas, favoreciendo el enriquecimiento mutuo en temas de relevancia social y de vital importancia para la salud como lo son el uso de insecticidas y el consumo de Nicotina.

A modo de conclusión

Entendemos que la disciplina Química debe ser enseñada, aprendida y evaluada de manera que pueda contribuir a una mejor calidad de vida como ciudadanos, independientemente del futuro que elija o tenga en suerte el estudiante. Por eso se puso énfasis en la interdisciplinaridad, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recurso didáctico y el cuidado del ambiente propiciando el manejo de metodologías que cumplan con los principios de la Química Verde.

Mediante esta propuesta se logró fomentar la actitud crítica y observadora de los estudiantes frente a la incorporación de nuevos conceptos científicos, motivándolos a seguir aprendiendo en forma gradual a lo largo de su etapa educativa.
Educar para valorar en ciencias naturales desde un enfoque CTS contribuye a una mejor calidad de vida como ciudadanos.
"La enseñanza basada en definiciones acaba presentando a la ciencia como un conjunto de verdades que se contraponen a las incertidumbres propias del vivir, mientras que, la basada en las acciones suscita de manera natural la necesidad de valorar lo que se hace". Izquierdo, M. (2006).

Referencias Bibliográficas

Acevedo, J. A., Vázquez, A., Manassero, M. A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 2 (2), 80-111.

Adúriz, A., Gómez, A., Rodríguez, D., López, D., Jiménez, M., Izquierdo, M., & Sanmartí, N. (2011). Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. *Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública, México*.

Anastas, Paul T., and Warner, John C. (1998). "Green Chemistry Theory and Practice". Nueva York, Oxford University Press

Cabrera de Reyes, E., Fariña, Y., Rengifo Vivas, V., & Reyes Cabrera, M. (2009). Estrategias para educar en valores desde los contenidos de Ciencias Naturales. Enseñanza de las ciencias, (Extra), 3126-3130.

Dibo, Marcos J.; Hernández, Sandra A (2014) Nico & Tina, video educativo motivador. *Educación en la Química*. 20 (1). 42- 47.

Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Colihue.

Gil Pérez, D., Vilches, A. (2001). *Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación. Investigación en la Escuela.* Diada Editora: Sevilla, 43, 27-37.

Gurevich, R. (Comp.). (2011). *Ambiente y educación: una apuesta al futuro.* Buenos Aires: Paidós.

Hernández, Sandra A.; Zacconi, Flavia C. M. (2011). *Química de los productos naturales.* Bahía Blanca: EdiUNS.

Hernández, S. y Zacconi, F. (2009) Alfabetización científica, química al alcance de todos: experiencias teórico prácticas. Bahía Blanca: EdiUNS.

Hernández, Sandra A. (2010) Alfabetización científica y tecnológica ¿Realidad o Utopía? *Revista Novedades Educativas*, Nº 231, 42- 47.

Hernández, S. y Zacconi, F. (2012) *Alfabetización científica: Una mirada desde la disciplina química.* Editorial Académica Española

Izquierdo, M. (2006). Por una enseñanza de las ciencias fundamentada en valores humanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), 867-882.

Llanes, M. E. M., Mendoza, A. B. (2010). La educación en valores desde el enfoque ciencia-tecnología-sociedad: la simulación educativa como herramienta didáctica avanzada. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, 1(4), 31-46.

Llano-Arana L, Gutiérrez-Escobar M, Stable-Rodríguez A, Núñez-Martínez M, Masó-Rivero R, Rojas-Rivero B. (2016) *La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje*. *Medisur* 14(3), 320-327. Disponible en: http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3289

López Méndez, E.; González Ortega, M.; Cardoso Lara, M. (2016) Modelo didáctico que contribuya a la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación inicial de los profesores de Ciencias Naturales. *Órbita Científica.* 88 (22), 1-14.

López Novoa M, Pereira Domínguez M.C. (2002). Valoraciones educativas sobre el tabaco y la publicidad: la necesaria intervención pedagógica. Revista Galega do Ensimo.; 35:149-76

Marquès, P. (2003). Los videos educativos: Tipología, funciones, orientaciones para su uso. Disponible en: http://www.pangea.org/peremarques/ video ori.htm.

Martín Gordillo, M. (2006). Ciencia, tecnología, sociedad y valores: nuevos retos y nuevos fines educativos. Innovación Educativa, 6(33), 65-67.

Mendiela P. y Padilla Y. (2005). *Retos y perspectivas de la enseñanza de las ciencias desde el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad en los inicios del siglo XXI.* Vigo: Educación Editora.

Molero Chamizo A, Muñoz Negro J. E. (2005). Psicofarmacología de la nicotina y conducta adictiva. Trastornos Adictivos. 7: 137-52.

Murillo, S. (2012). *Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías*. Buenos Aires: Biblos.

UNESCO-ICSU (1999). Declaración de Budapest sobre la Ciencia y el uso del saber científico. *Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso*, Budapest, Hungría, 26 junio - 1 julio de 1999. En http://www.campus-oei.org/salactsi/budapestdec.htm

Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula

Serafín Ángel Torres Velandia[1]

LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Resumen

En el contexto de cambio e innovación de la educación superior, con la irrupción de nuevas modalidades educativas, las comunidades académicas universitarias han entrado de lleno a la carrera expansionista del *e-learning*, de la educación en línea o educación virtual (OCDE, 2010).

El proyecto de investigación "Resistencia de académicos a la aplicación de dispositivos de educación virtual" es de tipo cualitativo, su enfoque teórico-metodológico se fundamenta en los resultados de entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesores de tres universidades públicas estatales mexicanas, en las cuales el objeto de estudio se centra en la aceptación o resistencia de los profesores de pregrado y posgrado de las Instituciones de Educación Superior (IES) al cambio del nuevo paradigma educativo (Torres y Lara, 2013).

El propósito de esta ponencia es presentar un avance de la citada investigación en relación con la relevancia del tema, los elementos teórico-metodológicos seleccionados, el diseño de un instrumento de investigación y los primeros resultados obtenidos en una búsqueda documental sobre entornos virtuales.

En este primer acercamiento un dato que refleja la relevancia del objeto de estudio consiste en que, de la literatura existente sobre el tema (Edel y Navarro, 2015), un amplio número corresponde a programas de educación superior a distancia o virtuales.

Palabras clave: Educación superior, entorno virtual de aprendizaje, paradigma e-learning, resistencia de docentes.

[1] Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, angelt@uaem.mx

LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Introducción

Esta ponencia es el avance de una investigación en curso, denominada "Resistencia de académicos a la aplicación de dispositivos de educación virtual", que se está llevando a cabo en 3 universidades públicas de los Estados de Morelos, Puebla y Sinaloa de la república mexicana. Esta indagatoria tiene como objetivo reconocer y describir la disposición o rechazo que asumen los profesores de las Universidades Públicas Estatales (UPES) para incorporar a su práctica educativa el uso de la educación virtual, principalmente en sus planes y programas de estudio,

Se asume como premisa que la resistencia a la educación virtual constituye un factor de rezago en las UPES en las que se está realizando el estudio y el propósito de esta exposición se centra en presentar aspectos referentes a la relevancia de la investigación, los elementos teórico-metodológicos utilizados y los resultados de un primer acercamiento.

Frente a las demandas de renovación, cambio e innovación educativa que la sociedad precisa de las Instituciones de Educación Superior (IES) y ante la necesidad de propiciar una reorientación de las funciones académicas sustantivas: docencia, investigación y difusión/extensión de la cultura, las tres UPES (de Morelos, Puebla y Sinaloa) se han visto en la necesidad de incorporar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), particularmente, en los diseños curriculares de los modelos educativos universitarios[2].

El escenario de un mundo globalizado sitúa en el centro la metáfora de la sociedad del conocimiento, cuyo eje medular lo constituye la inserción transversal de los artefactos tecnológicos digitales, representando la figura literaria de la sociedad como un contexto socio-cultural de progreso tecnológico acelerado, mientras que en el campo educativo se exhibe un retraso concerniente a la

[2] Sin negar que al principio emergieron expresiones de resistencia a la implantación de éstas.

adopción de las TIC para alcanzar los fines formativos y sociales, esencia y razón de ser de las casas de estudios superiores (Torres y Lara, 2013).

Hoy las sociedades de la información y del conocimiento se construyen con diversas experiencias de acción digital que van conformando lo que se ha denominado la nueva cibercultura universitaria que, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes digitales, permite que los estudiantes desarrollen capacidades y habilidades para su inserción y desempeño en el mercado laboral.

Los académicos de las UPES que utilizan los espacios virtuales coinciden en que es necesario repensar los modelos educativos, propiciar un rompimiento que deje de lado el modelo tradicional y que todos los docentes adopten el uso de las TIC para insertarse adecuadamente en el campo de la educación virtual.

Sin embargo, en la fase de expansión de la educación virtual no es suficiente la implementación de un cambio de paradigma, es pertinente una seria reflexión en torno a lo exitoso o no del nuevo modelo y conocer cuáles han sido las resistencias a las transformaciones de las propuestas educativas convencionales (Martínez, 2015).

1. Relevancia de la investigación.

En el contexto del cambio e innovación de la educación superior en los países iberoamericanos, con la irrupción de nuevas modalidades educativas, a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado, es posible argumentar que las comunidades académicas universitarias han entrado de lleno a la carrera expansionista del *e-learning*, educación en línea o educación virtual.

Son pocos los estudios que se han centrado en avaluar de modo crítico los resultados percibidos por docentes y estudiantes acerca de la utilización de dicha modalidad educativa para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. De igual modo, no todas las IES mexicanas se han comprometido con la necesidad de indagar los impactos del empleo, muchas veces indiscriminado, de los modelos de la educación virtual dentro y fuera de las aulas universitarias.

Más aun, los cambios y las transformaciones producto de los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje trascienden la universidad y se expanden aceleradamente a todos los niveles educativos de nuestros países:

> *Los sistemas educativos, que solían quedar rezagados a las transformaciones tecnológicas y socioculturales, han intentado responder a los cambios con un doble objetivo: adaptarse al nuevo escenario y aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías en áreas tales como el aprendizaje, la gestión y la formación docente* (Mineducación Chile, 2010:7)

En esta perspectiva, el proyecto de investigación “Resistencia de académicos a la aplicación de dispositivos de educación virtual” constituye un aporte al análisis de que lo que está aconteciendo en múltiples escenarios educativos tanto a nivel nacional como internacional.

Actualmente persiste la necesidad del análisis de las prácticas pedagógicas mediadas por TIC, la experiencia ha demostrado que no es suficiente la incorporación de éstas en los programas educativos para asegurar aprendizajes efectivos y de calidad (Santillán y Cepeda, 2016).

Sin embargo, una revisión parcial de la literatura, arroja que un alto porcentaje de las investigaciones y de los artículos publicados hacen referencia a las "bondades y experiencias exitosas" del *e-learning* o de los dispositivos de educación virtual, a nivel superior. En otras palabras, existe una fuerte tendencia entre los estudiosos del tema a orientar las indagaciones hacia el análisis de los aspectos positivos de los programas y de las experiencias pedagógicas de la educación virtual en línea, dejando en segundo término las contradicciones que se generan entre el profesorado y la institución universitaria en torno al rechazo o resistencia subjetiva hacia las modalidades virtuales.

El proyecto de investigación no pretende examinar una sola cara de la moneda, éxitos, problemas o fracasos derivados de la aplicación de las TIC en los ambientes virtuales de la educación superior[3].

Las tres UPES impulsan el uso de los entornos virtuales de aprendizaje como una estrategia básica de mejoramiento de la modalidad presencial y como un nuevo método de flexibilizar e individualizar la educación superior.

En consecuencia, el proyecto traza, entre otros, los cuestionamientos siguientes: ¿Qué tanto se enrique los modelos educativos universitarios con la implantación de dispositivos de educación virtual, en sus diversas carreras y asignaturas? ¿Cuándo una práctica pedagógica, en los entornos virtuales de aprendizaje es considerada exitosa, fallida o fracasada? ¿Cuál es el sentir de los profesores investigadores que imparten o no cursos en esta modalidad educativa?

Los resultados que arroje esta investigación coadyuvarán a:

- Reconocer cómo Internet ha contribuido en la transformación de los planteamientos, escenarios y prácticas educativas.
- A la ampliación de los acervos de conocimiento pedagógico y didáctico en el campo de la educación superior, a nivel local como internacional.

2. Aspectos teórico-metodológicos

La incidencia de las TIC en el desarrollo de la educación presencial y virtual ha tenido un impacto no siempre planeado en la formación y en los métodos pedagógicos asumidos por el profesorado universitario, carente, en gran parte, de competencias tecnológicas y pedagógicas (Vázquez, García y Oliver, 2017). Sin embargo, son relativamente pocos los estudios que han profundizado, desde la propia percepción de los docentes, el sentir frente a la resistencia al cambio de paradigma convencional que anida al interior de los claustros académicos.

Desde la primera década del presente siglo, con cierta pericia se puede demostrar que, en la incorporación de las TIC al campo de la educación superior los reportes

[3] No es interés de esta indagatoria el uso de las TIC en ambientes presenciales o híbridos.

de indagación contemplaban, entre sus variables, las actitudes y comportamientos del profesorado que, de modo abierto o discreto, oponía resistencia a modificar sus prácticas sustentadas en una didáctica basada en la relación presencial, a otra basada en la interacción mediada (García, 2002).

Frente a estas situaciones, no siempre exitosas, se genera el boom de la formación docente en TIC y el desarrollo de competencias mediante múltiples tipos de alfabetizaciones digitales que no siempre rinden los frutos esperados, tal como lo expresa uno de los capacitadores en este campo: *"los conocimientos adquiridos no son trasladados al aula, principalmente por falta de interés, por una franca resistencia al cambio de su modelo tradicional de enseñanza a uno que se adecue más a las características de los estudiantes"* (Pérez de la Cruz, 2012:1).

Otras disertaciones, aluden también al requerimiento de alcanzar, por parte de las instituciones universitarias, una perspectiva mucho más integral y compartida en la que entran en juego los directivos, los profesores, los estudiantes, los administrativos y personal técnico de apoyo, con una visión política de integración de todos a la comunidad académica en torno a los nuevos modelos educativos. Como sugiere P. Graells (2000), de este modo, las IES estarían cumpliendo con el compromiso de formar profesionistas competitivos, capaces de adaptarse al escenario mundial de la era de información y de conocimiento en red.

Más allá de una visión hiper-optimista sobre resultados exitosos atribuidos a la irrupción masiva de las tecnologías digitales en el aula, al principio de la pasada década, comenzaron a aparecer señales que impulsan a muchos docentes a reformular nuevas preguntas: ¿cómo enseñar?, ¿para qué?, ¿con qué materiales y ¿cuál es mi papel ?Todo ello con alto grado de compromiso de cómo preparar a los jóvenes y a los ciudadanos de hoy para la Sociedad Digital (Fundación Telefónica, 2012).

En uno de los reportes de la Fundación Telefónica de España se afirma que la Sociedad del Conocimiento implica uso adecuado de la tecnología, de tal modo que pueda jugar un rol crítico en dicha transición: *"la tecnología no debe ser un fin*

en sí misma, sino un medio para crear nuevas formas de aprender" (Fundación Telefónica, 2012:32).

En el contexto iberoamericano los modelos de investigación cualitativa se inscriben y responden al paradigma de la investigación contextuada. No se trata de indagar ni importar *"modelos y soluciones tecnológicas exitosas aplicadas en sociedades con valores y tradiciones muy diferentes, sino de ser capaces de integrar las TIC de forma coherente en cada zona para garantizar la mejora de la calidad educativa"* (Fundación Telefónica, 2012: 9).

Los estudios sobre el empleo de las TIC en múltiples campos del conocimiento, principalmente en el educativo, han alcanzado una fuerte expansión exponencial, debido a sus características de apertura, accesibilidad y aplicabilidad, contribuyendo a la revolución digital (Torres Velandia, 2016).

Esta investigación de acuerdo con el objetivo propuesto se encuadra en una perspectiva de metodología cualitativa; el problema se aborda desde un enfoque descriptivo en el que se recupera el sentir de los profesores universitarios respecto a su disposición o rechazo a implementar, en o fuera del aula, el modelo innovador de la educación virtual.

El estudio pretende reconocer un ángulo del fenómeno de los nuevos modelos educativos mediados por las TIC, recuperando la voz de los protagonistas con el fin de entender sus vivencias y demostrar cómo se ha desplegado la educación virtual, con sus luces y sombras, en las prácticas cotidianas de docencia e investigación en las tres UPES consideradas en la muestra.

La selección de informantes clave se llevó a cabo bajo el parámetro de una muestra estratégica –no aleatoria- que estuvo conformada por tres grupos de 20 profesores-investigadores, uno por cada UPE, en total 60. Todos son trabajadores de tiempo completo y aceptaron colaborar proporcionando, mediante entrevistas, información para la conformación de la base de datos, que permitirá obtener las respuestas a las interrogantes de investigación planteadas.

Los criterios de selección de los profesores-investigadores informantes, adscritos a las UPES, son los siguientes:

a) Pertenecer a una UPE que cuente con planes de estudio: asignaturas, cursos u unidades de enseñanza-aprendizaje que se estén impartiendo bajo la dimensión de modalidad virtual o en línea.

b) Posean evidencias de experiencia profesional en el despliegue de programas o cursos concernientes a la modalidad educativa indicada.

También se formularon criterios de selección de las UPES:

a) Que las IES estuvieran afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
b) Que en las UPES exista cuando menos un grupo de profesionales con posibilidades de responsabilizarse para llevar a cabo una derivación de esta investigación al interior de su institución.

3. Primeros resultados del desarrollo de la investigación.

En este punto se hace referencia a los resultados que se obtuvieron en dos momentos de la investigación: a) una búsqueda documental en relación con los tópicos de la investigación y b) el diseño e inicio de pilotaje de una entrevista semiestructurada para los académicos de las UPES.

En primer lugar se presentan los datos obtenidos en la búsqueda documental:

- Se retomó una síntesis de los resultados de una investigación interinstitucional, a cargo de investigadores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), cuyo propósito fue sistematizar y evaluar la producción de conocimiento sobre los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA), según se narra en libro *Entornos Virtuales de Aprendizaje 2002-2011* (Edel y Navarro, Coordinadores, 2015).

- Los indicadores recuperados de ese Estado del Conocimiento, se refieren a estas temáticas:

1. Producción de tesis de grado y posgrado
2. Producción de eventos científicos: Memorias de congreso:
    - Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE (2007, 2009 y 2011)
    - Simposio Internacional e la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación SOMECE: 2004, 2005, 2007 Y 2008.
    - Encuentros y Conferencias Virtual Educa (2001-2010)
3. Producción en bases de datos: Artículos (por área)
4. Análisis de artículos de libre acceso en base de datos
5. Producción bibliográfica: libros en formato físico y digital (listado de libros)
6. Aproximación al estado del conocimiento sobre la educación mediada por tecnología (2002-2011)

Del Estado del Conocimiento mencionado, se seleccionó información concerniente al:

1. Análisis de artículos de libre acceso en Bases de Datos (Cap. 4, pp. 159-179) en el que se destaca:
    - Estudios relacionados con los entornos virtuales de aprendizaje y la educación a distancia registrados en producciones bibliográficas, hemerográficas y digitales.
    - Investigaciones acerca del fenómeno de la virtualización educativa.
    - Del análisis de 69 artículos de libre acceso (texto completo), disponibles en 6 bases de datos, relacionados con programas de educación a distancia y ambientes virtuales de aprendizaje, se detectó que la mayoría de los artículos revisados se han dirigido a los nivele superiores (pregrado y posgrado).
    - El 39% de los artículos registrados contribuyen al conocimiento de la modalidad de educación a distancia en las propias

instituciones educativas, lo que denota el interés por conocerla o posiblemente, por incorporarla o mejorarla.

- La mayoría (35%) de los artículos va dirigido a los docentes, por lo que se infiere, según los autores citados, tienen una intencionalidad pedagógica.

2. Producción bibliográfica: libros en formato físico y digital (Cap. 5, pp. 181-195).
    - Un registro de 61 obras correspondientes al periodo 2000-2011 tanto en formato digital como físico. Al respecto se ubicó la siguiente información de interés para nuestro estudio:
    - La mayor parte de las publicaciones sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje, por nivel educativo, corresponde a la educación superior (21) mientras que sobre la educación básica sólo se publicaron 3 libros en dicho periodo[4] (p. 190).
    - En las publicaciones de libros se presenta un reducido número de experiencias que den cuenta de los EVA en los procesos educativos (8%) en contraste con los reportes de investigación y en ensayos con un 22% para cada uno (p. 188).

En consecuencia, en el estudio presentado del Estado del Conocimiento, de la primera década del presente siglo, sobre entornos virtuales de aprendizaje proporcionó elementos fundamentales para la elección de criterios orientadores para el diseño del actual proyecto de investigación:

a) El estudio de los entornos virtuales de aprendizaje en la modalidad *e-learning* es de alta relevancia para la innovación de los modelos educativos universitarios.

[4] En este rubro es preciso precisar que 37 libros no proporcionan evidencias para su posible impacto en algún nivel educativo específico.

b) La mayoría de la producción académica en torno a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje se ha centrado en México en los niveles de la educación superior.
c) Un alto porcentaje de las publicaciones sobre EVA, en el nivel superior, están orientadas al análisis del quehacer pedagógico de los docentes que laboran en el campo de la educación virtual y están enfocadas desde la perspectiva de ensayos o reportes de investigación, y
d) Existen ausencias significativas de estudios y publicaciones sobre las narrativas de experiencias directas de los docentes que laboran en ambientes virtuales.

3. Búsqueda complementaria de información en bases de datos

A la fecha, se ha llevado a cabo una consulta sistemática en diversas bases y fuentes de datos sobre la información vinculada con las resistencias de profesores universitarios a la implementación de la educación virtual, en sus respectivas Casas de estudios. Esta consulta se trabajó tomando en cuenta los siguientes rasgos:

1. Bases de datos generadas en 6 instituciones educativas y sus respectivas ligas.
2. Denominación del tipo de revistas consultadas.
3. Fecha de inicio y de término de la consulta.
4. Indicadores o palabras clave más utilizadas.
5. Cantidad de artículos recopilados.

Esta búsqueda inicial y parcial de fuentes de consulta será ampliada a otras bases de datos de carácter internacional, se espera que mediados del presente año ya se hayan obtenido los principales resultados del análisis.

4. Guía de entrevista para los profesores de las UPES.

El objetivo de la entrevista semiestructurada se orienta a recabar de los docentes de las UPES seleccionadas, experiencias y puntos de vista en relación con el paradigma de educación virtual (*e-learning*), en línea y a distancia.

Esta entrevista se está realizando en línea y se centra en aspectos socio-académicos y temáticas *ad hoc*:

- Edad
- Sexo
- Formación profesional (incluya el último grado obtenido)
- UPE de pertenencia
- Facultad, Centro o Instituto de adscripción
- Funciones académicas
- Programa virtual en el que participa
- Curso que imparte
- ¿Cuánto tiempo hace que participa en la modalidad virtual?
- Narre una experiencia de éxito como profesor de esta modalidad
- Narre una experiencia de fracaso como profesor de esta modalidad
- Cómo profesor de esta modalidad ¿Cuáles son los problemas que ha logrado solucionar?
- Cómo profesor de esta modalidad ¿Cuáles son los problemas que no ha logrado solucionar?
- A partir de su experiencia cuáles son las diferencias más relevantes entre la modalidad presencial y la virtual o a distancia ?

El compromiso establecido con los profesores seleccionados de las 3 UPES es que a partir de los primeros datos que arrojen, el investigador podrá continuar indagando acerca de la experiencia de cada uno.

Conclusiones parciales

El avance realizado ha arrojado elementos para:

- Confirmar la importancia de llevar a cabo estudios relacionados con el despliegue de las TIC en las IES públicas, Casas de estudio en las que se forman la mayoría de los profesionales mexicanos.
- Verificar que la educación virtual es actualmente en las universidades públicas mexicanas, una alternativa para la formación de estudiantes que por diversas circunstancias no tienen acceso a la modalidad presencial.
- Reconocer que no todas las IES públicas mexicanas tienen la misma infraestructura y equipamiento tecnológico, que existen marcadas diferencias, de manera especial en la conformación de redes que las modalidades virtual y a distancia requieren.
- Continuar y extender en el futuro este estudio sobre la aceptación, los problemas y el rechazo del uso de las TIC, a otras IES mexicanas, con la finalidad de plantear alternativas que coadyuven a la comprensión de la problemática y al fortalecimiento de su uso en pro de la formación académica.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015), *187 instituciones de educación superior de todo el país*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/

Edel, R. y Navarro, Y. (Coords.) (2015). *Entornos Virtuales de Aprendizaje 2002-2011*, México, Colección Estados del Conocimiento, ANUIES Y COMIE.

García, L. (2002), “Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol.5, No.2, diciembre de 2002.

Graells, P. (2000), *El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo.* Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, de http://dewey.uab.es/pmarques/impacto.html

Fundación Telefónica, (2012**).** *Aprender con tecnología*. Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro, Ariel Editorial, Madrid. Recuperado el 14 de diciembre de 2016 de http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/165/

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2010), *Educación Hoy La perspectiva de la OCDE*, Publishing, **Paris**. París, OCDE/INITE. Recuperado en 20 febrero de 2017, de http://biblio.upmx.mx/textos/8320.pdf

Pérez de la Cruz, A. (2012), La resistencia al cambio al uso de las TIC en la Educación Superior. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de www.reddolac.org/forum/.../la-resistencia-al-cambio-al-uso-de-las-tic-en-la-educaci-n

Martínez, K. (2015), La Educación superior en la era de Internet: nuevas ecologías de aprendizaje, en Ramírez Martinell, A. y Casillas Alvarado, M. (Coordinadores). *Internet en Educación Superior*, Editorial Brujas, Córdoba.

Ministerio de Educación (2010), *El Libro abierto de la informática educativa Lecciones y desafíos de La Red Enlace*, Chile, Publicación de Enlaces, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación. Recuperado el 10 febrero de 2017, http://www.ceppe.cl/images/stories/articulos/tic/2.1-Book-chapter-Jara-Libro-Abierto-enlaces-final.pdf

Santillán, F. y L. Cepeda, (2016). La eficiencia en las prácticas pedagógicas docentes encaminadas al logro integral de aprendizajes, en F. Santillán Campos y M. Gómez Aguirre, K. Gutiérez Ramírez, E. León Ochoa, A. Ayala Camacho (Coords.), *Estrategias de investigación socioeducativas: propuestas para la educación superior*, México, Cenid/PPCES Universidad/ CONACYT/Universidad Complutense de Madrid.

Torres, A. y J. Lara (2013) (Coords*.). Usos y apropiación de las TIC Experiencias en el proceso educativo*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa y Juan Pablos Editor.

Torres Velandia, A. (2016). Estudios sobre TIC en la Educación Superior en México. Una mirada cualitativa, en *Estrategias de investigación socioeducativas: Propuestas para la Educación Superior,* Guadalajara, Edición 5° Aniversario CENID.

Vázquez, A., García, N. y L. Oliver (2017), La inserción de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje basadas en las Tecnologías de la Informática y la Comunicación entre los académicos de la UAM-Azcapotzalco, Tercera semana de Educación Virtual en la UAM, 01-04-2017. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de http://www.azc.uam.mx/coord_general/docencia/02insercion_tics.pdf

Comunicación oral (Ponencia)

Eje temático: (6) Ciencia y tecnología, creatividad y arte, desarrollo e innovación en el aula

Martín Castejón, Pedro Juan [1]

Lafuente-Lechuga, Matilde[2]

Faura-Martínez, Úrsula[3]

RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA COORDINACIÓN INTERDEPARTAMENTAL EN EL TRABAJO FIN DE GRADO

Resumen

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior obliga a la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado (TFG), lo cual supone una gran novedad en los planes de estudios de las enseñanzas que ofrecen las Facultades de Economía y Empresa. En este trabajo mostramos los resultados que hemos obtenidos aplicando coordinación interdepartamental y tutorías grupales en la realización del TFG. Para ello, durante los cuatro últimos cursos académicos, iniciado en el 2012-13 hasta el 2015-16, en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia, hemos creado una línea de coordinación interdepartamental formada por dos profesores de las áreas de Marketing y Métodos Cuantitativos, con el objetivo de tutelar el TFG de 12 estudiantes por curso académico, 6 de la titulación del Grado en Administración y Dirección de Empresas y 6 del Grado en Marketing, que quieran realizar un proyecto que integre los conocimientos adquiridos en el desarrollo de sus estudios de grado a través de la realización de un Plan de Empresa. Se analiza el efecto de la coordinación horizontal y las tutorías grupales sobre los resultados académicos alcanzado por los estudiantes pertenecientes a la Línea Transversal para el desarrollo del TFG en comparación a los obtenidos por el resto de sus compañeros de titulación.

[1]Universidad de Murcia, España. pjmartin@um.es.
[2] Universidad de Murcia, España. mati@um.es.
[3] Universidad de Murcia, España. faura@um.es.

RESULTADOS ACADÉMICOS DE LA COORDINACIÓN INTERDEPARTAMENTAL EN EL TRABAJO FIN DE GRADO

Resumen

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior obliga a la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado (TFG). Se muestra los resultados que hemos obtenidos en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia a través de la coordinación interdepartamental (áreas de Marketing y Métodos Cuantitativos) y aplicando tutorías grupales en la realización del TFG.

Introducción

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre (modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio), establece que las enseñanzas oficiales de Grado finalicen con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG). Es una asignatura que aparece en la fase final de los estudios de grado, con una carga lectiva que puede variar entre 6 y 30 créditos ECTS en la rama de ciencias sociales y jurídicas (Fondevilla y Olmo, 2013). En el caso concreto de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia es una asignatura de segundo cuatrimestre de cuarto curso que tiene asignados 6 créditos. El TFG es un trabajo personal y autónomo del estudiante cuya realización tiene por objeto dar cuenta de forma integrada de los contenidos y competencias que se han adquirido con las asignaturas y/o materias que conforman el plan de estudios (Bote, Lafuente-Lechuga y Puigcerver, 2013). Tiene como objetivo que el estudiante demuestre las competencias adquiridas durante sus estudios en el grado, tanto las específicas como las transversales, así como la búsqueda de documentación y la buena redacción de la memoria escrita (Cañaveras et al., 2014). Para ello, los estudiantes cuentan con la ayuda de un tutor, cuyo papel es asistir y orientar al estudiante en la elaboración y desarrollo del TFG, observar que se cumplen los requisitos propuestos y emitir un informe y evaluación del TFG tutelado.

En la elaboración del TFG se entrelazan dos vertientes que se complementan entre sí (Rekalde, Vizcarra y Makazaga, 2011): el proceso de aprendizaje mediante la tutoría y el proceso de aprendizaje autónomo del estudiante a través de la averiguación que supone un trabajo de investigación (López-Aguado, 2010). La tutoría del TFG genera un espacio de intercambio entre tutor y tutelado (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005), donde el tutor potencia en el estudiante la competencia de aprender a aprender y otras competencias transversales como el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la planificación (Puigcerver, Martín y Antón, 2013). Además, lo acompaña durante todo el proceso, estableciendo una relación de confianza para que el estudiante pueda compartir con él cada avance o dificultad que pueda aparecer durante el desarrollo de su proyecto (Garzozi y Lucas, 2014). Asimismo, el trabajo del tutor es clave para fomentar en el estudiante la capacidad de hacerse responsable de su propia formación y aprendizaje (García-Nieto, 2008). Por lo tanto, una de las actividades prioritarias del tutor es el desarrollo de estrategias de comunicación que contribuyan a facilitar la implicación del estudiante en la elaboración y desarrollo de su trabajo (Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2004), con el fin de ayudarle a mejorar su desempeño.

Tanto en el título de grado en Administración y Dirección de Empresas como en el de Marketing, el TFG consiste en la realización de un trabajo de naturaleza conceptual o empírica, supervisado por un tutor, profesor del grado, en el cual se apliquen diversas metodologías y herramientas de las presentadas en asignaturas obligatorias u optativas del grado. En dicha propuesta se establece que el TFG se valorará en función de la memoria elaborada por el estudiante, el resumen del trabajo realizado, las referencias empleadas, los resultados obtenidos y su valoración de los mismos. La evaluación de dicha memoria se basará en el informe del tutor del trabajo, en el que se recogerá su valoración de la calidad del trabajo, de sus resultados y de su originalidad (Bote, Lafuente-Lechuga y Puigcerver, 2013).

La orientación del TFG, la propuesta y asignación de temas, la organización del seguimiento a los estudiantes durante la realización del TFG o la forma de evaluarlo, configuran una propuesta final de TFG que difiere sustancialmente entre universidades (Bonilla et al., 2012). Conocer en la práctica las consecuencias de escoger uno u otro valor para diversos de estos parámetros puede resultar especialmente interesante para nuestras universidades y nuestros títulos de grado. Ya que, un trabajo de fin de grado no debe convertirse en el trabajo típico de una asignatura. Su finalidad es distinta y constituye por sí misma una materia básica del plan de estudios. Como afirma Valderrama-Vallés (2009) “el TFG no es una práctica grande, la actitud activa del estudiante en la planificación del trabajo, su búsqueda de estrategias de resolución del problema planteado, su carácter integrador de los conocimientos adquiridos y su orientación hacia la profesión son los elementos diferenciadores que le dan entidad propia”. Tampoco se debe caer en la tentación de convertir el TFG en un Trabajo Fin de Máster (TFM), ni mucho menos en una tesis doctoral.

Teniendo en cuenta la finalidad de las enseñanzas respectivas, el TFG está destinado a la evaluación de las competencias asociadas a un título que acredita una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional (Valderrama-Vallés et al., 2009). En el TFG se exigirá que el estudiante sea capaz de interpretar e integrar todos los conocimientos adquiridos durante el grado y aplicarlos con éxito al tratamiento de un tema complejo. Este aspecto de medir adecuadamente el trabajo del estudiante es además importante por dos implicaciones adicionales: para dimensionar adecuadamente la dedicación del profesorado al TFG y para evitar que éste se convierta en un escollo al final del grado que impide que los estudiantes obtengan el título correspondiente como sucede actualmente en algunas titulaciones del ámbito de las ingenierías (Hernández-Leo et al., 2013).

El resto del trabajo lo hemos estructurado de la siguiente forma, en primer lugar se hace referencia a la relevancia que tiene la coordinación horizontal en la realización del TFG. A continuación, se presenta los objetivos guía del presente proyecto de innovación. Posteriormente, se desarrolla la metodología del proyecto interdisciplinario de innovación docente que se ha realizado en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia (UMU). Finalmente, se analiza los resultados obtenidos por los estudiantes que han trabajado en esta línea de coordinación horizontal del TFG y las conclusiones fruto de las reflexiones y deliberaciones efectuadas a raíz de dichos resultados.

Importancia de la coordinación horizontal en tutela del TFG

El modelo educativo que defiende el Espacio Europeo de Educación Superior basado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante hace necesario tener un proyecto formativo coordinado (Rué y Lodeiro, 2010; Lara et al., 2014), lo que propicia trabajar en equipo con el resto de profesorado del título (Muñoz-Fullana, 2009: Lepp et al., 2015). En esta tarea, es fundamental la coordinación entre los diferentes departamentos involucrados en la titulación, no sólo para evitar lagunas o solapamientos indeseados sino también para asegurar la adquisición gradual de todas las competencias del título (Olaskoaga-Larrauri et al., 2015), tanto las competencias específicas relativas a los conocimientos propios de la especialidad como las competencias transversales que un graduado debe poseer (Rullán et al., 2010). Teniendo en cuenta que las competencias transversales son un objetivo de la titulación, no de una asignatura concreta, se corre el peligro si la coordinación no es adecuada, de no trabajarlas suficientemente. Del mismo modo, las competencias específicas también son objetivo de la titulación y en numerosas ocasiones las disciplinas no son autosuficientes para alcanzarlas. El objetivo último es la formación para la capacitación profesional del estudiante y que éste sea capaz de enfrentarse a situaciones y problemas reales que, por tanto, serán complejos y que requerirán de conocimientos y habilidades de diferentes áreas (Rekalde, 2011; Ferrer et al., 2013). Por todas estas razones la coordinación del profesorado es una condición necesaria para garantizar que la titulación efectivamente prepara al graduado para el ejercicio de la profesión en cuestión (Montanero et al., 2006).

La máxima expresión de la coordinación del profesorado se alcanza con el trabajo en equipo docente (Castillo, 2002; Cano, 2005), al que frecuentemente se llega a través de los proyectos interdisciplinarios que se les pide a los estudiantes, bien centrados en situaciones próximas a la realidad o para desarrollar competencias (Rodríguez y Llanes, 2013). En cualquiera de estos casos, el trabajo en equipo docente proporciona resultados superiores al trabajo individual y además a menudo reporta una mayor satisfacción a los miembros que escogen voluntariamente trabajar juntos porque creen que la enseñanza es una tarea colectiva y que, por tanto, la responsabilidad de la educación es compartida (Pou-Amérigo, 2012).

En este sentido, la importancia de la coordinación entre áreas/profesores cobra especial relevancia cuando se trata de la realización del TFG ya que dicha asignatura es el colofón de la titulación donde el estudiante tiene que poner de manifiesto que ha adquirido las competencias del título, tanto las específicas como las transversales (Monreal y Terrón, 2009). Los problemas más frecuentes en la tutorización del TFG son en algunos casos, la falta de implicación o motivación del estudiante o la falta de tiempo para poder llevar a cabo un experimento o el diseño de una encuesta, sin espacio para poder subsanar errores o fallos, así como la falta de recursos para poder realizarlos. En otros casos, la falta de tiempo por parte de los tutores ante la necesidad de implicarse más y el no reconocimiento de esa implicación. Otros tutores encuentran falta de flexibilidad normativa del centro para permitir la hibridación en los TFGs mediante tutelaje compartido a nivel inter-departamental (Escribano et al., 2009; Pou-Amérigo, 2009).

Objetivo

El objetivo de nuestra propuesta es que el estudiante sea capaz de integrar los conocimientos adquiridos en la titulación del grado en ADE o en el grado en Marketing a través de la realización del TFG sobre una idea de negocio o empresa, que supone la coordinación de dos áreas de conocimiento (Marketing y Métodos Cuantitativos). Específicamente, se espera que el estudiante sea capaz de diseñar un modelo de negocio razonable, coherente y completo. Consideramos que esta innovación de coordinación horizontal es interesante debido a que el proyecto sobre el que se trabaja es integrador de muchas áreas de conocimiento. Además, es útil para repartir la carga de TFG asignados a los departamentos en función del número de créditos que imparten en la titulación. Por ejemplo, el departamento de Métodos Cuantitativos que imparte todas las asignaturas instrumentales (matemáticas, estadística y econometría) tiene un peso muy significativo por lo que debe tutelar un gran número de TFG, siendo especialmente difícil elegir temas (tanto desde el punto de vista de la oferta del departamento como de la demanda de los estudiantes) dada la naturaleza de las asignaturas que imparten. Por ello, una propuesta como la que aquí presentamos facilita, al menos en parte, la tutela de un cierto número de estudiantes con un tema que corresponde al contenido general tanto del grado en ADE como del grado en Marketing.

Para conseguir los objetivos de esta propuesta de innovación se ha desarrollado una metodología que facilite que el alumno sea capaz de aunar los conocimientos adquiridos en su respectiva titulación de grado a través de la realización del TFG sobre una idea de negocio o producto a nivel comercial, que suponga la coordinación de dos áreas de conocimientos (Marketing y Métodos Cuantitativos). Esta propuesta de coordinación horizontal no solo es razonable debido a que el proyecto sobre el que se trabaja es integrador de varias áreas de conocimiento, sino que también es útil para repartir la carga de TFG asignados a los departamentos en función del número de créditos que imparten en las titulaciones.

Metodología

Para llevar adelante nuestra metodología hemos tenido en cuenta que los problemas más frecuentes en la tutorización del TFG, mediante tutelaje compartido a nivel inter-departamental son, en algunos casos, la falta de tiempo por parte de los tutores ante la necesidad de implicarse más y el no reconocimiento de esa implicación. Otros tutores encuentran dificultad en la propia coordinación con colegas de otras áreas de conocimiento. Todas estas situaciones han sido superadas en esta innovación que se propone por la correcta utilización de las TICs por parte de los tutores (Correa y Paredes, 2009), que permite a los estudiantes realizar el ciclo de aprendizaje alrededor de la preparación de un informe. Para ello son guiados a través de 8 sesiones de tutorías grupales (Sáiz y Román, 2011), con el fin de revisar el estado de avance de la documentación preparada para la presentación y defensa del TFG.

El primer contacto con los estudiantes es a través del aula virtual de la Universidad de Murcia donde encuentran, una vez asignados a la línea, la guía docente preparada por los tutores de la misma. En ella se recoge la metodología de trabajo durante el cuatrimestre, los objetivos marcados en la línea, las rúbricas de evaluación y el cronograma de actuación, detallando día, hora y lugar de celebración de todas las

reuniones y fechas de entrega de los distintos borradores del trabajo. Antes de comenzar las sesiones de tutorías los estudiantes reciben un e-mail de los tutores instándoles a llevar pensado a la primera reunión conjunta la idea sobre la que quieren desarrollar su Trabajo Fin de Grado. La duración de cada tutoría grupal es de 2 horas y se realizan un total de 8 sesiones cada curso académico y 2 individuales por cada estudiante.

En la tutoría inicial se invita a todos los estudiantes a una carpeta de trabajo instalada en UMUbox (es el “disco en la nube” de la UMU). Este disco está basado en OwnCloud y tiene características similares a Dropbox pero los archivos se almacenan en una nube privada ubicada en el Centro de procesos de datos del Área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas (Atica) de la UMU, de esta forma se garantiza que toda la información nunca va a ser depositada en sistemas que no sean propios de la UMU y que el acceso a los mismos será controlado por la propia universidad, limitando la posibilidad de accesos no deseados por parte de terceras personas u organizaciones. En esta carpeta, además de tener la información que los tutores utilizan en todas las sesiones, cada estudiante deposita los distintos borradores que va realizando de su trabajo a lo largo de todo el proceso. También en esta sesión inicial, los tutores proporcionan ideas de cómo realizar un trabajo de investigación y la elección del tema específico en la creación de proyecto empresarial, título, breve revisión bibliográfica y propósito del estudio. En la sesión 2, se lleva a cabo la elección del tema de investigación entre dos o tres alternativas y se explica la estructura de un TFG por parte de los tutores. En la tercera, se realiza una exposición grupal por cada uno de los estudiantes, en la que muestra al resto del grupo el título, tipo de estudio, objetivos, variables, muestra, herramienta de recogida de datos y palabras clave de su trabajo. El tutor ofrece estrategias de búsquedas bibliográficas y presentación de TFGs de años anteriores como ejemplos a seguir. En la sesión 4, se hace la presentación del índice, marco teórico, muestra, hipótesis o preguntas de investigación de cada estudiante y se entrega el primer borrador del trabajo. El tutor presenta el uso de normas APA y el formato de elaboración del TFG según la guía docente de la Facultad de Economía y Empresa. La sesión 5 se dedica a las modificaciones y correcciones del borrador entregado resolviendo los tutores todas las dudas surgidas. En la sexta, los estudiantes presentan las encuestas realizadas ad-hoc como herramienta de recogida de datos y se hace una validación informal grupal. El tutor expone el uso del programa estadístico SPSS, cómo redactar resultados, discusión y conclusiones, ofreciendo bibliografía de apoyo. En la séptima, se aclaran las dudas y últimos problemas encontrados con el segundo borrador por parte de cada uno de los estudiantes. En la sesión 8 y última grupal, cada uno de los estudiantes presenta el power-point de su trabajo. Además, las correcciones finales de los TFGs escritos se realizan vía e-mail en 2 envíos, 1 como tercer borrador y otro como TFG final.En la tabla 1 se presenta el cronograma del último curso académico en el que se ha llevado a cabo esta innovación, señalando las fechas de cada sesión grupal de tutoría junto con las actividades programadas en cada una de ellas.

Tabla 1. Cronograma de tutorías grupales en el curso 2015/2016

Fecha	Actividad	Duración	Avances esperados
19/02/2016	1ª Tutoría Inicial	2 h	Definir negocio comercialmente: la idea o iniciativa a desarrollar. Presentación del proyecto y plan de trabajo
11/03/2016	2ª Tutoría	2 h.	Análisis del Macroentorno. Entregar 1º borrador TFG (8/03)
8/04/2016	3ª Tutoría	2 h.	Cuestionario y desarrollo del programa SPSS
22/04/2016	4ª Tutoría	2 h.	Análisis del Microentorno Entregar 2º borrador TFG (19/04)
29/04/2016	5ª Tutoría	2 h.	Plan de Marketing
6/05/2016	6ª Tutoría	2 h.	Conclusiones del estudio. Resumen ejecutivo. Entregar 3º borrador TFG (3/04)
13/05/2016	7ª Tutoría	2 h.	Visto bueno TFG
15/06/2016	8ª Tutoría Final	2 h.	Directrices para la presentación oral del TFG

Población y Muestra

Se obtuvo información oficial objetiva sobre el éxito académico a través de dos variables. La primera sobre si había presentado el TFG y la segunda sobre la nota que había obtenido en el mismo en el caso que lo hubiera presentado. Aunque el rendimiento puede ser abordado desde distintas perspectivas, la más importante es la efectividad, y se corresponde con el nivel de éxito en el cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas de estudio de la asignatura (Torres-Díaz et al., 2016).

También se recabó información cualitativa sobre el uso de las TICs en los estudiantes de la línea transversal que formaban parte del proyecto de innovación y su incidencia en el desarrollo y finalización de su TFG, para lo cual se realizó un focus group después de la última sesión de tutoría grupal en cada uno de los cursos.

Desde el curso 2012-2013 en el que empezó a impartirse la asignatura “Trabajo Fin de Grado” en la Facultad de Economía y Empresa, el número de estudiantes que han defendido dicho trabajo ha aumentado considerablemente (tabla 2).

Tabla 2. Estudiantes que han defendido el TFG

Curso	Frecuencias	Porcentajes
2012-2013	162	17.0
2013-2014	202	21.2
2014-2015	248	26.0
2015-2016	343	35.9
Total	955	100.0

Las líneas ofertadas son muy variadas. Hay alrededor de 40 líneas de TFGs en el grado en ADE, 10 en el de Marketing y una línea transversal entre los dos grados. Los departamentos de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa y,

Comercialización y Dirección de Mercados ofrecen 6 y 8 líneas, respectivamente, a las que habría que añadir la línea transversal objeto de la innovación docente "Iniciativas y proyectos comerciales". Han participado 12 estudiantes en cada uno de los cursos académicos, 6 del Grado en ADE y 6 del Grado en Marketing. De todos ellos, el 3.7% lo han desarrollado en la línea transversal (tabla 3). Del total de trabajos defendidos en el Grado de Marketing, casi el 20% lo ha hecho bajo la línea conjunta entre los dos departamentos.

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes según línea y grado

		Línea Transversal	Otras líneas
Grado	ADE	2.3	97.7
	Marketing	19.5	80.5
	Total	3.7	96.3

Resultados

En la tabla 4 se pueden observar las principales medidas descriptivas de la nota del TFG por línea. La nota media de la línea transversal es casi un punto superior al de resto de líneas, teniendo incluso una menor dispersión. Al menos el 50% de los resultados obtenidos en la línea transversal es superior a 8.50, mientras que en el conjunto de las otras es de 7.62. Todo esto pone de manifiesto que los resultados obtenidos en la línea de innovación son mejores.

Tabla 4. Principales medidas descriptivas de la nota del TFG según línea

	Media	Mediana	Desviación típica	Coeficiente variación
Líneas transversal	8.17	8.50	1.60	.19
Otra líneas	7.33	7.62	1.85	.25

Casi el 100% de los estudiantes superaron con éxito la evaluación del TFG en la línea transversal (tabla 5) y el 40% con una nota superior o igual 9 (el 30% con matrícula de honor) frente al 12.8% del resto de líneas. Estos logros estuvieron relacionados con el aprendizaje realizado a lo largo del curso, además de la disposición y actitud de los estudiantes como protagonistas.

Tabla 5. Distribución porcentual de la nota del TFG según línea

	Línea Transversal	Otras líneas
Menor de 5	2.9	4.9
De 5 a 6,9	14.3	25.8
De 7 a 8,9	42.9	56.5
De 9 a 10	40.0	12.8

Para el grado en ADE (tabla 6) las diferencias entre las dos líneas son más acusadas. El 50% de los estudiantes de ADE matriculados en la línea de innovación obtienen una nota superior a 8.45.

Tabla 6. Principales medidas descriptivas de la nota del TFG en ADE según línea

	Media	Mediana	Desv. típica.	Coeficiente variación
Línea transversal	8.29	8.45	1.04	0.13
Otras líneas	7.29	7.60	1.88	0.26

En el grado en Marketing (tabla 7) el número de trabajos realizados es menor, de ahí que las diferencias en los resultados de los TFGs sean mínimas.

Tabla 7. Principales medidas descriptivas de la nota del TFG en Marketing según línea

	Media	Mediana	Desv. típica	Coeficiente variación
Línea transversal	8.02	9.00	2.17	0.27
Otras líneas	7.93	8.15	1.18	0.15

Con el fin de evaluar si existen diferencias significativas entre la nota media de la asignatura del TFG según la línea elegida por el estudiante, se realiza un análisis de la varianza (tabla 8). Dado el valor del nivel de significación (inferior a .05) se concluye que hay evidencias para afirmar que existen diferencias entre la calificación media según la línea empleada para la realización del TFG. En la línea de innovación se obtienen mejores resultados. Si se hace distinguiendo, además, según el grado, hay diferencias en el grado en ADE y no las hay en Marketing (tabla 9).

Tabla 8.ANOVA para la nota del TFG según línea

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	23.966	1	23.966	7.093	.008
Intra-grupos	3220.121	953	3.379		
Total	3244.088	954			

Este resultado puede ser debido principalmente a la diferencia de la formación comercial recibida entre los estudiantes de cada una de las titulaciones. En este sentido, por lo general, los estudiantes del grado en Marketing están más preparados comercialmente para desarrollar un proyecto de iniciativa comercial, puesto que es un objetivo específico de dicha titulación, lo que favorece que no haya tanta diferencia a la hora de realizar sus TFGs, ya que la mayoría de los estudiantes de dicho grado durante el desarrollo de sus estudios hacen muchos trabajos relacionados con el ámbito comercial. Sin embargo, los estudiantes del grado en ADE no están tan acostumbrados a realizar trabajos de esta naturaleza ya que su formación es mucho más general y no tan especifica del mundo de la empresa. Por este motivo, se han encontrado diferencias significativas, según la línea, en las calificaciones de los TFGs en los estudiantes de ADE y no en los de Marketing.

Se comprueba así que los estudiantes terminaron el TFG de la línea transversal de manera muy positiva, lo que demuestra que las tutorías grupales, el trabajo colaborativo entre ellos y la buena planificación apoyada en la comunicación y en el uso de las TICs, les ha permitido superar con más facilidad y agilidad los problemas que le iban surgiendo en la elaboración de su proyecto (Ndege et al., 2015).

Tabla 9. ANOVA para la nota del TFG según línea y grado

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ADE	Inter-grupos	19.600	1	19.600	5.638	.018
	Intra-grupos	3045.123	876	3.476		
	Total	3064.723	877			
Marketing	Inter-grupos	.100	1	.100	.050	.824
	Intra-grupos	150.552	75	2.007		
	Total	150.652	76			

Conclusiones

En este trabajo se han presentado los resultados obtenidos en los últimos cuatro cursos académicos en una línea transversal de innovación docente del TFG, que ha supuesto una mayor coordinación entre docentes de distintas áreas de conocimiento (Marketing y Métodos Cuantitativos) de las titulaciones de grado en ADE y en Marketing de la UMU. Destacar que la realización del TFG por parte del estudiante significa en cierto modo un "cierre" a una formación integral recibida durante sus estudios de grado. Requiere, por lo tanto, el manejo cohesionado de ciertas competencias genéricas, específicas y transversales. De esta forma se convierte en una asignatura "puente" entre el ciclo universitario formativo y el mundo laboral y profesional. De ahí la importancia de que deba configurarse teniendo en cuenta esta doble naturaleza. En la innovación docente descrita se ha conseguido este objetivo ya que los estudiantes deben realizar una idea de negocio que tenga posibilidades empresariales reales de éxito. Prueba de ello es que algunos de estos estudiantes han creado su propia empresa partiendo inicialmente de su TFG.

Los resultados indican que dicha innovación es muy productiva: por un lado, genera una mayor coordinación docente entre los profesores y por otro establece un mayor compromiso en la realización del TFG por parte de los estudiantes fruto de las tutorías grupales y el trabajo colaborativo desarrollado entre ellos. En consecuencia, las calificaciones son mejores que las obtenidas en el resto de líneas. Y estas mejores notas no están correlacionadas con mejores notas del estudiante en el grado, lo que demuestra un mayor nivel de implicación y satisfacción de los estudiantes que escogen la línea transversal en comparación con las demás. Asimismo, los resultados obtenidos en esta línea de innovación son, en general, mejores que los obtenidos con el resto de líneas, sobre todo en el grado de ADE. Y estas mejores notas no están correlacionadas con mejores notas del estudiante en el grado, lo que demuestra el nivel de implicación y satisfacción de los estudiantes que escogen la línea transversal en comparación con las demás.

Las ventajas potenciales que creemos que tiene esta innovación metodológica y que las comparten también otros profesores de nuestra facultad son: por un lado, facilita la comunicación entre profesores de distintas áreas que van a trabajar en una idea común

y por otro lado, desde el punto de vista de los estudiantes tutelados, la percepción de complementariedad entre los conocimientos de las distintas áreas que han ido adquiriendo de forma separada a lo largo de sus estudios.

No obstante, no está exento de inconvenientes. Principalmente derivados de encontrar un horario adecuado a las restricciones de todos los participantes. Y, por otro lado, por el tiempo dedicado por los profesores para llevar el calendario de tutorías de forma coordinada. Es decir, conseguir un orden natural en los contenidos impartidos (sin solapamientos ni huecos indeseados) y en los avances realizados por los estudiantes.

Pensamos que las ventajas de la coordinación y colaboración entre profesores de distintas áreas de conocimiento de la facultad, en un proyecto común e integrador, superan a los inconvenientes. Acometer TFG coordinados entre distintos departamentos y/o profesores puede ser útil para resolver problemas de asignación para aquellas áreas que por sí solas no resultan atractivas a los estudiantes, así como para aquellos profesores de una misma área que pueden aprovechar las economías de escala de tutelar a grupos numerosos de alumnos explotando las ventajas de un cronograma de tutorías conjuntas. Pensamos que, aunque la tutela coordinada no llegue a suponer el total de la oferta de TFG de una facultad, sí puede constituir una mejora respecto a una oferta totalmente independiente entre departamentos.

Referencias bibliográficas

- Ahmadi, S., Keshavarzi, A., y Foroutan, M. (2011). The application of information and communication technologies (ICT) and its relationship with improvement in teaching and learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28, 475-480. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.091
- Arbizu, F., Lobato, C., y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. Revista de Psicodidáctica, 10(1), 7-22.
- Bonilla, M.J., Fuentes, L., Vacas, C., y Vacas, T. (2012). Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, 3, 5-12.
- Bote, M., Lafuente-Lechuga M., y Puigcerver M.C. (2013). Manual del TFG en la Facultad de Economía y Empresa. Curso 2013-2014. DIGITUM. [https://goo.gl/1ECXUr] (2016-10-15).
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar la competencia de los docentes. Barcelona: Graó.
- Cañaveras, J.C., Alfaro, P., Andreu, J.M., Baeza, J.F.; Benavente, D., Corví, H. y Soria J.M. (2014). Diseño de la asignatura Trabajo Fin de Grado en Geología (Facultad de Ciencias, UA). En Tortosa, M.; Alvarez, D., Pellín, N. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad. Alicante, Universidad de Alicante. [https://goo.gl/XITtj2] (2016-10-22).
- Castillo, S. (coord.) (2002). Compromisos de la evaluación educativa, Madrid.
- Correa, J. M., y Paredes, J. (2009). Cambio tecnológico, usos de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. Revista de Psicodidáctica, 14(2), 261-278.

- Escribano, B.M.; Blázquez, M.; Corral, L.; Martín, M.A.; Romero, F.J.; Sarsa, A. y Sánchez, L. (2009). Diario de un coordinador: reflexiones sobre la adaptación al EEES, en Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades, febrero, Santiago de Compostela,
- Ferrer, V., Carmona, M., y Soria, V. (2013). El trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores. McGraw-Hill/Interamericana de España S.L. Aravaca. Madrid.
- Ferro, C.A., Martínez, A.I., y Otero, M.C. (2009). Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, EDUTEC, 29. [https://goo.gl/Y2vGMo] (2016-10-20)
- Fondevilla, F., y del Olmo, J.L. (2013). El trabajo de fin de grado en ciencias sociales y jurídicas: guía metodológica. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- García Sanz, M.P., y Martínez Clares, P. (coords.) (2012). Guía Práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabaos Fin de Máster. Murcia: Editum.
- García-Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 61, 21-48.
- Garzozi, R., y Lucas, J. (2014). Experiencia de implementación de entornos virtuales de aprendizaje como estrategia para la culminación del estudio de posgrado Auditoria Integral en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Tecnología Educativa, Revista Conaic, 1, 70-79. [https://goo.gl/gOfrJX] (2016-10-19)
- Hernández-Leo, D., Moreno Oliver, V., Camps, I., Clarisó, R., Martinez-Monés, A., Marco-Galindo, MJ., y Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fín de Grado, Revista de Docencia Universitaria, 11, 269-276. http://congresos.um.es/redu/compostela2009/.
- Lara, J.A., Lizcano, D., Martínez, M.A., Pazos, J., y Riera, T. (2014). A system for knowledge discovery in e-learning environments within the European Higher Education Area. Application to student data from Open University of Madrid, UDIMA. Computers y Education, 72, 23-36. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.009
- Lepp, A., Barkley, J. E., y Karpinski, A. C. (2015). The Relationship between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students. SAGE Open, 5(1), 1-9. doi: http://doi.org/10.1177/2158244015573169
- Lobato, C., Arbizu, F., y Del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. Educación XXI, 7, 135-168.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. Revista de Psicodidáctica, 15(1), 77-99.
- Martínez-García, E., Santa María San Segundo, J., Sánchez-Lizaso, J.L, Zubcoff-Vallejo, J.J., Sánchez-Jerez, P., Valle Pérez, C., Serrano Torregrosa, E., y Sanz-Lázaro, C. (2015). Análisis de los Trabajos de Fin de Grado desde la visión docente. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante.
- Mishra, S., Draus, P., Goreva, N., Leone, G., y Caputo, D. (2014). The Impact of Internet Addiction on University Students and Its Effect on Subsequent Academic Success: a

Survey Based Study. Issues in Information Systems, 15(I), 344-352. [http://goo.gl/H88 -TK3] (2016-10-18).

- Monreal Gimeno, M.C., y Terrón Caro, M.T. (2009): "Una experiencia interdisciplinar y de aprendizaje aplicado en ciencias sociales en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades, febrero, Santiago de Compostela, http://congresos.um.es/redu/compostela2009/
- Montanero, M., Mateos, V.L., Gómez, V., y Alejo, R. (2006). Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Muñoz, I., y Fullana, C. (2009). La coordinación de equipos docentes en administración y dirección de empresas en la Universidad P. Comillas, en Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades, febrero, Santiago de Compostela, http://congresos.um.es/redu/compostela2009/.
- Ndege, W., Mutavi, T., Kokonya, D., Nekesa, V., Musungu, B., Obondo, A., y Wangari, M. (2015). Social Networks and Students, Performance in Secondary Schools: Lessons from an Open Learning Centre, Kenya. Journal of Education and Practice, 6(21), 171-178. [https://goo.gl/RpGBBd] (2015-03-26).
- Olaskoaga-Larrauri, J., González-Laskibar, X., Marúm-Espinosa, E.,y Onaindia-Gerrikabeitia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI (17), 102-118.
- Pantoja, A., y Villanueva. C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), Manual de Orientación y Tutoría. CD nº 40. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pou-Amérigo, R. (2009). El desarrollo de proyectos interdisciplinarios, en Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades, febrero, Santiago de Compostela, http://congresos.um.es/redu/compostela2009/
- Pou-Amérigo, R. (2012). Coordinación horizontal y vertical. Murcia: Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia.
- Puigcerver, M.C.; Martín, P. J., y Antón M. (2013). Los beneficios de la coordinación horizontal en la realización de los TFG, para los estudiantes de Grado en Administración y Dirección de Empresas, Revista de Investigación en Educación 11 (1), 97-117.
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. Revista Complutense de Educación 22, 179-193.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T.. y Makazaga, A. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. Aula Abierta, 39 (1), 98-104. [https://goo.gl/X1tUdS] (2016-07-19).
- Rodríguez, M.A.. y Llanes, L. (coords.) (2013) Cómo elaborar, tutorizar y evaluar un Trabajo Fin de Máster, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- Rué, J.. y Lodeiro, L. (Eds.) (2010). Equipos docentes y nuevas identidades académicas. Madrid: Narcea.
- Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G. y. Márquez, M.D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. Revista de docencia universitaria, 8(1), 74-100.
- Sáiz, M.C., y Román, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. Revista de Psicodidáctica, 16(1), 145-161.
- Torres-Díaz J.C., Duart J.M., Gómez-Alvarado H.F., Marín-Gutiérrez I., y Segarra-Faggioni V. (2016). Usos de Internet y éxito académico en estudiantes universitarios, [Internet Use and Academic Success in University Students]. Comunicar, 24 (48), 61-70. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-06
- Türel, Y.K., y Toraman, M. (2015). The Relationship between Internet Addiction and Academic Success of Secondary School Students. Antropologist, 20, 280-288. [http://goo.gl/npyrwt] (2016-10-19).
- Valderrama-Vallès, E., Martínez, M., y Sabaté, S. (2009). Grupo de interés en la planificación de los trabajos de fin de grado, en Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades, febrero, Santiago de Compostela, *http://congresos.um.es/redu/compostela2009/*.
- Vilardell I. (2010). Experiencias sobre el Trabajo Fin de Grado en ADE, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, 1(1), 106-118. [https://goo.gl/ab8u1f] (2016-09-29).
- Wisker, G. (coord.) (2012). Trabajar individualmente con cada estudiante. Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Nombre y dirección electrónica de la autora: Patricia Bravo Mancero / pbravo@unach.edu.ec

Eje Temático: Política educativa, las grandes desigualdades docentes, institucionales y sistémicas. Realidades comparadas.

Tejiendo poder y control en la educación ecuatoriana.

Universidad Nacional de Chimborazo- Ecuador

Resumen

En el transcurso de los últimos años, el Ecuador ha protagonizado cambios en su legislación, los cuales han estado orientados a la creación y consolidación de un espacio idóneo para alcanzar el buen vivir. Dichas transformaciones en el ordenamiento jurídico se han manifestado con mayor énfasis en el ámbito educativo. Así, en 2011 entra en vigencia la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Esta ley produjo un cambio significativo en el sistema educativo ecuatoriano pues a la par de su implementación, comenzaron a generarse y ensamblarse una serie de dispositivos que dieron paso al ejercicio del poder y consiguiente control de la educación. El presente estudio pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué mecanismos y dispositivos de poder y control se han implementado en las instituciones educativa del Ecuador?; ¿Qué impacto tienen en la calidad de educación?. Los objetivos del trabajo son establecer los mecanismos y dispositivos de poder y control que se encuentran vigentes en el sistema educativo ecuatoriano y su impacto en la calidad de educación. Metodológicamente se trató de una investigación de campo, de corte cualitativa, descriptiva y transversal, sustentada en los paradigmas socio-crítico y hermenéutico. Las técnicas de recolección de información fueron la encuesta, la observación y los grupos focales con sus respectivos instrumentos: cuestionario, guía de observación y planificación de talleres. La población de estudio estuvo compuesta por docentes y estudiantes del nivel de Educación General Básica. Los resultados y conclusiones se encuentran en proceso de sistematización.

Palabras claves: poder, control, mecanismos, dispositivos, calidad educativa.

Dra. Jaquelina Lizet Hernández Cueto
jaquelina@hotmail.com
Dra. Patricia Catalina Polendo Luis
pax_pp@hotmail.com
MC. Arturo Flores Rodríguez
afr_32@hotmail.com
Dr. Carlos Palomares Morales
docente1969@outlook.com

Eje: Neurociencias, Neuroeducación (genética, epigenética) y otros desafíos

TENDENCIA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA, AUTOPERCEPCIÓN EMOCIONAL Y HABILIDADES COGNITIVAS DEL COLECTIVO NORMALISTA

RESUMEN

La presente investigación surge de la necesidad de conocer la perspectiva de un colectivo normalista con respecto a su autopercepción emocional, a la inteligencia desarrollada en relación a cuatro variables complejas que la tipifican (razonamiento, memoria, concentración y planeación) y las habilidades cognitivas.

Las escuelas normales en México, son las encargadas de preparar a los futuros docentes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Tiene además disciplinas como la atención a la educación especial y de educación física. Actualmente este sistema está colapsando al norte del país, puesto que la matrícula ha sido reducida en un 90% aproximadamente. Razón por la cual se apertura el nivel de maestría, del que al momento está por egresar su primera generación, población de donde se extracta la muestra de esta investigación.

Para conocer el desarrollo de los ejes antes mencionados; se realiza análisis univariable de tendencia central y estadígrafos de dispersión, con la intención de conocer el estado actual de las variables medidas de forma cuantitativa, en una escala decimal de razón (0 a 10).

Con respecto a los resultados, *grosso modo* se encuentra que los estudiantes respondientes de este colectivo normalista mayormente se *autoperciben* de forma positiva; con respecto a los tipos de *memoria* que más utilizan se relacionan con cuestiones pragmáticas; el *razonamiento* se caracteriza por el deber ser, estigma de este colectivo, ya que en comparación con los universitarios, se les ha tipificado como “cuadrados de mente” o con una formata de hombre conductista, lo que se reafirma al destacar su tendencia a la comprensión de instrucciones. Dentro de los insumos cognitivos más desarrollados, se encuentran los relacionados con la *concentración*. Finalmente, se observa que las habilidades cognitivas más presentes son las que se vinculan con los procesos metacognitivos, lo que da una perspectiva positiva a los resultados del estudio.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México jaquelina@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Aportar elementos de análisis que generen nuevas ideas en torno a la educación es una cuestión que necesariamente requiere de actividades de investigación que promuevan la reflexión y la generación de paradigmas emergentes que vengan a enriquecer el proceso educativo. La investigación *Tendencia del desarrollo de la inteligencia, autopercepción emocional y habilidades cognitivas de un colectivo normalista* permite brindar una panorámica de los procesos de aprendizaje que desarrollan los alumnos que cursan la Maestría en Educación Obligatoria en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.

Para el caso de esta investigación, se operacionalizan los ejes. La inteligencia, se integra en cuatro vertientes; razonamiento, memoria, planeación y concentración. La autopercepción emocional de los sujetos dentro de los salones de clase se mide a partir de estados de ánimo y emociones y finalmente se realiza una autoevaluación de las habilidades cognitivas que consideran haber desarrollado.

Es muy interesante cómo se desarrolla esta investigación, en razón de que los estudiantes no fueron sometidos a una prueba de conocimiento sobre un tema en particular, sino que se pregunta sobre su propia concepción del desarrollo que piensan han tenido. Esta vertiente tiene la intención de conocer desde la perspectiva particular de los encuestados una autovaloración con respecto a lo que han desarrollado y a cómo se perciben emocionalmente. Acto introyectivo que permite visualizar un aspecto metacognitivo y de discriminación intelectual.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación surge a partir de la importancia de considerar al cognoscitivismo y sus particularidades como herramientas de aprendizaje en los ambientes intra áulicos.

La muestra se extractó del colectivo normalista de la Maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria, para conocer su percepción con respecto a sus insumos en inteligencia, autopercepción emocional y habilidades cognitivas, para lo cual se elaboró un instrumento *ex profeso*. El *Eje Inteligencia* se tipificó a través de cuatro variables complejas; *memoria* (8 var.)*, razonamiento* (6 var.)*, concentración* (10 var.) *y planeación* (8 var.). El eje de *Autopercepción emocional* mide 14 formas en que se pueden sentir los estudiantes en sus aulas de clase. Y para el eje de *Habilidades cognitivas* se consideraron 16 características de las estructuras noéticas de los sujetos desde la memorización hasta la metacognición.

Se optó por una escala decimal de razón, para las variables numéricas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila recientemente ha experimentado una baja aparatosa en su matrícula de licenciatura, razón por la cual ha implementado el estudio de la Maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria. A la fecha, está por egresar la primera generación y es necesario conocer la consideración

de los estudiantes con respecto a los insumos cognitivos que han desarrollado y las emociones que detectan tienen en las clases. Tendencia que resulta importante de atender, ya que como menciona Goleman (1998), "según afirma la neurociencia, el cerebro emocional aprende de un modo diferente al cerebro pensante, una apreciación que ha sido fundamental para el desarrollo de este libro y que me ha llevado a desafiar la práctica totalidad del saber convencional en los campos de la formación y el desarrollo empresarial" (p. 11).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué tipo de emociones prevalece en colectivo normalista de posgrado durante sus clases?
2. ¿Cuál es el tipo de memoria más y menos desarrollados?
3. ¿Qué tipo de razonamiento mayormente tienen los estudiantes?
4. ¿Cómo se ha desarrollado su concentración en las aulas?
5. ¿De qué forma planifican?
6. ¿Cuáles son las habilidades cognitivas desarrolladas en demasía y en defecto?

METODOLOGÍA

Con la finalidad de dar respuesta a las anteriores y conocer la opinión de los estudiantes con respecto a lo que han incrementado cognitivamente, se procedió a realizar una investigación de corte cuantitativo.

Se procesó un análisis de Cronbach para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento en cuestión.

Para conocer los datos de respondiente o signalícticos, se utilizó un análisis de frecuencias y porcentajes.

Finalmente se realizó un análisis univariable de tendencia central y estadígrafos de dispersión para conocer el comportamiento de los datos; en los cuales se incluye el *n muestral;* la *media* ($\bar{X}$); la *desviación estándar (S)*; el *sesgo (Sk)*; la *kurtosis (k)*; el *coeficiente de variación (CV)*; y el puntaje *Z.*

RESULTADOS

Análisis de Cronbach

Se obtuvo un *Alfa de Cronbach* de 0.89, por lo que para los efectos de esta investigación de corte social es aceptable y se puede tipificar el instrumento como válido y confiable.

Frecuencia y porcentaje

El *n muestral* lo integran 58 estudiantes de la Maestría en Educación con Acentuación en Educación Obligatoria. Las edades de los sujetos investigados oscilan entre los 21 y 48 años de edad, teniendo más casos de 23 años. El 77.59% (n= 45) son mujeres, mientras que sólo el 22.41% (n= 13) son hombres. Respecto al estado civil, se tiene

que el 50% (n= 29) son solteras, el 44.83% son casados (n= 26), y sólo dos son divorciados y un sujeto se encuentra en unión libre. En relación a su preparación profesional, se tiene que el 55.17% (n= 32) son egresados de la Licenciatura de Educación Normal, el 24.14% (n= 14) de la Licenciatura de Educación Primaria, 18.97% (n= 11) de carrera profesional de universidad, y sólo una persona egresó de la Licenciatura de Educación Preescolar.

Análisis Univariable de *Autopercepción*

En la tabla 1, se puede observar que según el análisis de media de medias, por encima del límite central se encuentra que los estudiantes indican que dentro de sus salones de clase se sienten mayormente *interesados, autónomos, contentos, atentos, motivados, activos, realizados, creativos y valorados.* Variables que presentan puntajes en los niveles altos de la escala (*-Sk*). Con representaciones leptokúrticas. Y con un solo grupo de opinión (CV< .33). Las variables pueden extrapolarse a poblaciones con características análogas (*Z> 1.96*).

Por otra parte, se observa que por debajo del límite inferior se sienten *cansados, aburridos, reprimidos, rechazados y ridiculizados.* Dichas variables en la parte técnica difieren de las anteriores en los grupos de opinión, ya que se observan demasiados (*CV> .33*) y en el hecho de no poderse extrapolar a poblaciones con características análogas (*Z< 1.96*).

Tabla 1. Análisis univariable de *Autopercepción*

	n	$\overline{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Interesado	58	9.31	0.94	-2.11	6.76	10.10	9.90
Autónomo	58	9.26	0.87	-1.20	1.82	9.39	10.64
Contento	58	9.14	1.02	-1.53	3.52	11.12	8.99
Atento	58	9.12	0.86	-0.58	-0.56	9.43	10.61
Motivado	58	8.95	1.52	-3.77	20.86	16.93	5.91
Activo	58	8.84	1.58	-3.49	17.24	17.82	5.61
Realizado	58	8.74	1.18	-1.27	2.10	13.48	7.42
Creativo	58	8.71	1.04	-0.62	0.01	11.98	8.35
Valorado	58	8.62	1.42	-2.23	7.91	16.52	6.05
Cansado	58	4.90	3.28	-0.32	-1.39	66.88	1.50
Aburrido	58	2.21	3.07	1.17	0.03	139.15	0.72
Reprimido	58	1.03	2.38	2.23	3.67	229.73	0.44
Rechazado	58	0.76	2.06	3.06	8.93	271.96	0.37
Ridiculizado	58	0.59	1.73	3.76	16.16	294.66	0.34
Xx= 6.44		Ss= 0.79		LS= 7.23		LI= 5.65	

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México jaquelina@hotmail.com

De lo anterior se infiere que mayormente los estudiantes del colectivo normalista de posgrado tienden a tener emociones positivas, en las que están muy convergentes y que en menor medida tienen emociones negativas, en las cuales hay muchos puntos de vista o apreciaciones con respecto a ello.

Análisis Univariable de *Memoria*

En la tabla 2, se observa que con respecto a los tipos de memoria que más tipifican los recuerdos del colectivo normalista, están mayormente presentes *las emociones, los sucesos vividos, hechos, sonidos e imágenes.* Encontrándose estas respuestas en la parte alta de la escala (-*Sk*) Con representaciones icónicas leptokúrticas y *coeficientes de variación* menores a .33, lo que indica un solo grupo de opinión. Estas variables dado su puntaje Z, pueden ser extrapoladas a otras poblaciones con características similares.

Así mismo, dentro de los tipos de recuerdos que representan los tipos de memoria *a corto plazo, a largo plazo y de significados,* éstas no son tan utilizadas por los estudiantes.

Tabla 2. Análisis univariable de *Memoria*

	n	$\bar{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Emociones	58	9.14	1.02	-2.36	10.14	11.124	8.99
Sucesos vividos	58	9.02	1.05	-0.88	0.01	11.657	8.58
Hechos	58	8.78	1.08	-0.76	1.05	12.270	8.15
Sonidos	58	8.69	1.20	-1.06	2.63	13.838	7.23
Imágenes	58	8.67	1.11	-1.04	2.28	12.849	7.78
Información a corto plazo	58	8.40	1.15	-0.41	0.48	13.741	7.28
Información a largo plazo	58	8.29	0.92	0.36	-0.59	11.067	9.04
Significados	58	8.21	1.32	-2.05	6.91	16.100	6.21
Xx= 8.65	Ss= 0.12	LS= 8.77	LI=8.53				

De lo que se infiere que los estudiantes de este colectivo normalista de posgrado, es más pragmático en el tipo de memoria que utiliza con mayor frecuencia, ya que la que menos utilizan es la más academicista que integra la semántica de las palabras. Por otra parte se visualiza una fuerte carga emocional en el tipo de evocaciones más recurrentes.

Análisis Univariable de *Razonamiento*

En la tabla 3, se puede apreciar de qué forma los estudiantes indican la forma en que razonan. Ponderando la *comprensión de instrucciones y la evaluación de opciones antes de decidir.* De forma regular *analizan el contexto.* Y en menor medida *argumentan con fundamentos, piensan antes de actual y eliminan la parte subjetiva de sus*

opiniones. Mismas variables que se pueden extrapolar a poblaciones que guarden las mismas condiciones, que presentan un grupo de opinión y que tienen representación icónica leptokúrtica; a excepción de la *comprensión de instrucciones* que es platokúrtica.

Tabla 3. Análisis univariable de *Razonamiento*

	n	$\overline{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Comprendo instrucciones	58	8.98	0.81	-0.39	-0.38	8.97	11.15
Evalúo opciones antes de decidir	58	8.81	1.03	-0.89	1.70	11.73	8.52
Analizo el contexto	58	8.67	1.03	-0.88	1.46	11.91	8.40
Argumento con fundamentos	58	8.41	1.19	-1.06	1.69	14.09	7.10
Pienso antes de actuar	58	8.38	1.17	-1.00	1.82	13.93	7.18
Elimino la parte subjetiva cuando opino	58	8.21	1.31	-0.79	0.59	15.94	6.27
Xx= 8.58 Ss= 0.17 LS= 8.74 LI= 8.4							

De lo anterior puede inferirse que los estudiantes se encuentran anclados al deber ser en sus procesos de razonamiento, ya que se condicionan a las instrucciones, además de no representar dicho proceso por la objetividad, sino que manifiestan no tener mucho control de lo que hacen bajo un tamizado cognitivo, se muestran poco analíticos en sus acciones y plagados de elucubraciones y elaboraciones mentales subjetivas.

Análisis Univariable de *Concentración*

En la tabla 4, se observa que con respecto a estos insumos cognitivos, no hay nada en demasía o en defecto, sino que al no presentarse límite superior o inferior, todo cae en la normalidad de sus procesos.

Manifestando que de forma regular los estudiantes tienen *permanencia de atención, reaccionan a estímulos, focalizan su atención, tiene desarrollo atencional, estabilidad de pensamiento, selectividad de elementos, intensidad de concentración, ampliación del campo visual, ciclicidad de ideas y duración de la atención.* Todas estas variables establecidas en la parte alta de la escala, con *sesgo negativo*. Con respuestas totalmente homogéneas debido a su *Coeficiente de variación* y extrapolables a otros colectivos normalistas.

Tabla 4. Análisis univariable de *Concentración*

	n	$\overline{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Permanencia de atención	58	8.72	1.15	-2.36	9.94	13.20	7.58
Reacción a estímulos	58	8.67	0.93	-1.08	3.15	10.67	9.38
Focalización atencional	58	8.62	0.88	-1.12	3.97	10.15	9.85
Desarrollo de la atención	58	8.60	1.01	-1.57	6.41	11.71	8.54
Estabilidad de pensamiento	58	8.59	1.19	-0.97	1.38	13.80	7.24
Selectividad de elementos	58	8.57	1.44	-3.68	21.61	16.81	5.95
Intensidad de concentración	58	8.53	1.30	-1.99	5.83	15.24	6.56
Ampliación del campo visual	58	8.48	1.23	-1.24	1.77	14.52	6.89
Ciclicidad de ideas	58	8.47	0.86	-0.11	0.28	10.19	9.81
Duración de la atención	58	8.38	1.42	-1.46	2.93	17.00	5.88
Xx= 8.56 Ss= 0.21 LS= 8.77 LI= 8.35							

De lo anterior puede inferirse que al hablar de concentración, la misma tiene la característica de ser volitiva, por lo cual tienen mucha tendencia a tenerla presente de forma regular en sus salones de clase.

Análisis Univariable de *Planeación*

En la tabla 5, se muestra que de forma muy lógica los normalistas sí *prospectan su futuro,* sin embargo no *optimizan su tiempo.* Y aunque de forma regular manifiestan ser organizados tienden a la procrastinación.

Tabla 5. Análisis univariable *Planeación*

	n	$\overline{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Prospectas tu futuro	58	9.05	0.94	-0.75	0.30	10.43	9.58
Organizas tu pensamiento	58	8.83	1.05	-0.98	1.71	11.84	8.45
Planteas escenarios hipotéticos	58	8.60	1.24	-1.07	1.08	14.43	6.93
Antes de una compra haces presupuesto	58	8.59	1.80	-2.54	9.27	20.93	4.78
Sistematizas tus acciones	58	8.59	1.01	-0.24	-0.09	11.76	8.51
Estableces horarios	58	8.43	1.45	-1.01	0.52	17.23	5.81
Tienes organización financiera	58	8.34	1.49	-1.31	2.20	17.89	5.59
Optimizas tu tiempo	58	8.28	1.50	-1.01	0.63	18.08	5.53
Xx= 8.59 Ss= 0.29 LS= 8.88 LI= 8.3							

Dentro de la tipificación de la inteligencia, es muy importante plantearse cuestiones no tangibles para consolidar planes, por lo que el hecho de que los estudiantes tengan de forma regular la mayoría de las habilidades relacionadas a ello es importante, es algo que define al maestro en su desarrollo áulico y que le permite ser eficiente en los

contextos educativos. Sin embargo, es preocupante que no optimice el tiempo, ya que las clases están precisamente determinadas por él.

Análisis Univariable de *Habilidades Cognitivas*

En la tabla 6, referente al tipo de habilidades cognitivas que consideran más desarrolladas se destaca que *utilizan experiencias y que ponen en práctica el conocimiento.* Y que no *corrigen errores o memorizan.*

Dentro de la regularidad de sus procesos están *actuar de forma más eficiente, pensar con autonomía, tomar decisiones, realizar procesos metacognitivos, analizar, incrementar su grado de conciencia, incrementar su grado de conocimiento, comprender, modificar conductas, realizar inferencias, resolver problemas y darse cuenta de cómo piensa.*

Las variables se encuentran en la parte alta de la escala, tienen representaciones icónicas diversas, aunque su *coeficiente de variación* sigue indicando homgeneidad, su valor de *z* no permite extrapolar estos resultados a poblaciones con características análogas.

Tabla 6. Análisis Univariable de *Habilidades cognitivas*

	n	$\overline{X}$	S	Sk	K	CV	Z
Utilizar experiencias	58	9.21	0.79	-0.61	-0.43	8.57	0.09
Poner en práctica el conocimiento	58	9.03	0.84	-0.44	-0.56	9.26	0.09
Actuar de forma más eficiente	58	8.97	0.88	-0.41	-0.62	9.79	0.10
Pensar con autonomía	58	8.88	0.94	-1.07	3.46	10.56	0.11
Tomar decisiones	58	8.86	1.03	-1.00	1.10	11.66	0.12
Realizar procesos metacognitivos	58	8.86	0.91	-0.16	-1.00	10.24	0.10
Analizar	58	8.84	0.74	0.26	-1.13	8.42	0.08
Incrementar tu grado de conciencia	58	8.84	0.91	-0.11	-1.06	10.33	0.10
Incrementar conocimiento	58	8.84	1.45	-4.20	24.42	16.38	0.16
Comprender	58	8.79	0.87	-0.07	-0.87	9.94	0.10
Modificar conductas	58	8.76	0.88	-0.44	0.40	10.10	0.10
Realizar inferencias	58	8.76	0.94	-0.40	-0.05	10.76	0.11
Resolver problemas	58	8.76	1.03	-0.98	2.17	11.77	0.12
Darte cuenta de cómo piensas	58	8.74	1.21	-1.52	3.96	13.81	0.14
Corregir errores	58	8.59	1.14	-1.18	2.00	13.28	0.13
Memorizar	58	8.12	1.34	-1.36	3.40	16.49	0.16
Xx= 8.80 Ss= 0.19 LS= 8.99 LI= 8.61							

Con lo cual puede inferirse que se va por buen camino en la forma en que los ambientes áulicos propician el pensamiento de los estudiantes, ya que de forma regular están los que permiten llegar a la metacognición. Lo refuerza el hecho de que no se aprenda de forma inerte, ya que lo que se aprende se aprovecha, tiene utilidad y se observa en el campo pragmático y laboral de los estudiantes. La memorización en este

apartado cae en la polarización negativa, que la tiene tipificada como un insumo de poco valor, sin embargo hay que reconsiderar esta postura, ya que a partir de ella se construyen niveles avanzados de cognición.

CONCLUSIONES

Los colectivos académicos y escolares posibilitan nuevos aprendizajes, favorecen la interacción activa entre docentes y estudiantes, consolidan también el desarrollo profesional del profesorado. Es además, un espacio propicio para fortalecer habilidades y conocimientos mediante conexiones de saberes que se concretan en conocimientos.

Se genera la oportunidad de manifestar por parte del colectivo, el manejo de aspectos intrapersonales como son los sentimientos y las emociones, y los interpersonales como la habilidad y capacidad para la convivencia y desenvolvimiento entre el grupo.

En la presente investigación se puede concluir que la *Autopercepción* de los estudiantes que conforman el colectivo de maestrantes tienden a tener un mayor número de emociones positivas y menos negativas, es importante que se sientan contentos, interesados y motivados en el transcurso de la dinámica académica, ya que favorece el aprovechamiento escolar.

Respecto a la *Memoria,* destaca que los estudiantes que conforman el colectivo de maestrantes son pragmáticos ya que, los recursos que utilizan para la memorización se basan sobre sucesos vividos y hechos realizados, además de utilizar más sonidos e imágenes. Demuestra que como docentes de formación y en servicio, la práctica es indispensable para adquirir conocimiento y experiencia y no solamente la habilidad de remitir contenidos o elementos.

En lo que corresponde al *Razonamiento,* el colectivo normalista manifestó estar preparados para seguir instrucciones, las indicaciones que reciben de los maestros son de suma importancia para realizar sus labores. Muestran poca habilidad de análisis por lo que el desarrollo de las actividades elaboradas, más que analíticas tienden a la subjetividad.

Los elementos que operacionalizan la *Concentración* en esta investigación; demostraron que el colectivo de normalistas cuentan con la habilidad para controlar los procesos de pensamiento y centrarse en la realización de sus tareas y deberes como prioridad durante su estancia académica dentro del aula escolar.

Uno de los aspectos que integra la inteligencia es la *Planeación,* el colectivo demostró la importancia de sistematizar y organizar sus actividades, confirmando que la mayoría de los maestrantes poseen un perfil docente; de ahí la necesidad de acudir al aula escolar con un plan elaborado. Sin embargo, aún deben considerar en manejar y optimizar el tiempo.

En cuanto a las *Habilidades cognitivas*, están bien desarrolladas, incluso las particulares a la metacognición se manifiestan de forma regular y la simple memorización de contenidos, es la que en menor proporción es promovida.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México jaquelina@hotmail.com

Como conclusión general, se observa que el colectivo normalista se encuentra en un desarrollo de inteligencia favorable, sus emociones dentro de los salones de clase son positivas y con respecto a sus habilidades cognitivas las mismas son tendientes a aspectos metacognitivos.

RECOMENDACIONES

Es importante que con base en los resultados de esta investigación, se considere el hecho de que el razonamiento de este colectivo tiene características muy particulares que hacen que se refuerce el constructo coloquial que en México tipifica al gremio normalista como maquinado o “cuadrado” en acciones y decisiones.

A partir de esto, buscar nuevas estrategias didáctico-matéticas que permitan mejorar dichos procesos y que los análisis mentales de los estudiantes pugnen por más autonomía o diversificación de elementos para emitir respuestas homogéneas y menos cargadas de valores subjetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda, E. (1990). *Anamnesis.* México: Trillas.
Berlyne, D. E. (1976). *Estructura del pensamiento dirigido.* México: Editorial Trillas.
Bourne Lyle Jr., B. R. (1985). *Psicología del pensamiento.* México: Editorial Trillas.
Carpenter, R. H. (1984). *Neurofisiología.* Gran Bretaña: Manual moderno.
Crespo, A. (2001). *Psicología general.* España: Centro de estudios Ramón Areces, S.A.
Delgado, J. R. (1994). *Mi cerebro y yo.* Madrid: Editorial Temas de hoy.
Escobar Gustavo, M. A. (2007). *Ética y valores.* México: Grupo editorial Patria.
Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* México, D. F.: Editorial Diana.
Goleman, D. (1998). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España. Editorial Kairós, S.A.
González, A. A. (2008). *Instrumento de investigacion: Homo-lateralidad de los hemisferios cerebrales.* Saltillo.
González, A. A. (1996). *Serie de Didactemas: Perspectiva histórico-evolutiva del cerebro.* Saltillo.
Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología".* Madrid: Editorial Tecnos.
Lazorthes, G. (1982). *El cerebro y la mente. Complejidad y maleabilidad.* (B. Chacel, Trad.) México: Ediciones Castell Mexicana, S. A.
Lerner, Z. (2003). *El pequeño libro negro de neurología* (4 ed.). Madrid: Editorial Elsevier.
Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre.* México, D. F.: Distribuiciones Fontamara, S. A.
Norman, D. A. (1969). *El procesamiento de la información en el hombre.* Argentina: Paidós.
Pinel, J. P. (2001). *Biopsicología* (4 ed.). (E. Miño, Trad.) Madrid: Pearson Prentice Hall.
Portellano Pérez, J. A. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales.* México, D. F.: Editorial Bruguera Mexicana, S. A. de C. V.
Robert, J.-M. (1992). *Entendamos nuestro cerebro.* México: Fondo de Cultura Económica.
Rosenzweig, M. R. (2005). *Psicología Fisiológica.* Colombia: McGraw-Hill.
Serrano, J. A. (1982). *Pensamiento y concepto.* México: Editorial Trillas.
Simon, R. (1981). *Moral.* Barcelona, España: Editorial Herder.
Smith, M. U. (1972). *El cerebro* (3 ed.). (S. A. Alianza Editorial, Ed., & J. O. Klein, Trad.) España.
Snell, R. S. (2003). *Neuroanatomía Clínica* (5 ed.). (D. S. Klajn, Trad.) Argentina: Editorial Médica Panamericana S. A.

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila México jaquelina@hotmail.com

Springer S. P., D. G. (2006). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho* (7 ed.). (J. A. Gioia, Trad.) España: Editorial Gedisa, S. A.
Sternberg, R. J. (1982). *Inteligencia humana, II. Cognición, personalidad e inteligencia.* Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S. A.
Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales.* Barcelona: Editorial Gedisa.
Waxman, S. (2004). *Neuroanatomía clínica* (13 ed.). (D. G. Rebatet, Trad.) México: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
Zuluaga, J. A. (2001). *Neurodesarrollo y Estimulación.* Bogotá, D.C. Colombia: Editorial Médica Panamericana.

UNA EXPERIENCIA SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Eje temático: Calidad y Currículum

Autores:

Elvira Alicia Sánchez Díaz

elvira.sanchez@enmfm.edu.mx

Nancy Bernardina Moya González

nancy.moya@enmfm.edu.mx

Hilda Alicia Guzmán Elizondo

hilda.guzman@enmfm.edu.mx.

Edith Arévalo Vázquez

edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Resumen

En la actualidad, se ha detectado un aumento de casos de agresión y violencia en las escuelas de educación básica y los casos de bullying entre los estudiantes son más frecuentes. Considerando lo anterior se presenta la necesidad de preparar a los futuros docentes, por lo que en las Escuelas Normales del Estado de Nuevo León se incluyó el curso Optativo de Prevención de la Violencia en las escuelas, dentro del currículo de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, con el fin de aportar elementos para la toma de decisiones en los casos que se presenten casos de violencia en la práctica profesional. A través de un estudio cualitativo de corte descriptivo, se pretendió rescatar lo que los niños de educación básica piensan sobre la violencia. Los instrumentos utilizados fueron una entrevista y un cuestionario aplicado a 10 grupos de sexto grado de Educación Primaria distribuidos en ocho escuelas del área metropolitana de Monterrey, atendidos por un docente titular y estudiantes normalistas de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela “Normal Miguel F. Martínez”[1]. Se estudiaron los resultados y se elaboraron gráficas para después analizar las respuestas de los instrumentos, hacer la triangulación y elaborar conclusiones. Entre los resultados se evidenciaron que todos los niños participantes han sido agredidos en su escuela, y perciben la violencia como cotidiana, los lugares donde se sienten más inseguros son: el patio y el aula, debido a que han observado y recibido alguna agresión o tipo de violencia.

---

[1] Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Monterrey, Nuevo León, México. Info@enmfm.edu.mx

Palabras clave: violencia, agresión, educación primaria.

Introducción

El presente documento expone la experiencia de los estudiantes normalistas de 7º. Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria al explorar la percepción de sus alumnos de 6º grado de Educación Primaria en la práctica profesional, sobre las incidencias de agresión y violencia que se presentan en sus escuelas a través del Curso Optativo del Plan de Estudios LEP 2012, de Prevención de la Violencia en la Escuela.

Considerando que todos los tipos y formas de violencia escolar y su incremento preocupan a docentes, padres de familia y a la comunidad en general, se pretendió documentar el sentir de los alumnos de educación primaria que se encuentran en su último grado como los portadores de su experiencia durante su estancia en la escuela sobre la agresión y la violencia.

El Informe sobre Violencia de Género en la Educación Básica realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Foro de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) publicado en 2009, manifiesta que, en México, el 90% de las y los alumnos que cursan el sexto grado de primaria han sufrido alguna agresión por parte de sus compañeras o compañeros.

Un estudio de la CEPAL (Román y Murillo, 2011) señala que 11% de los estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero; asimismo, se señala el porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria que declaran haber sido en su escuela, víctimas de robo 40.24%, insultados o amenazados 25.35%, golpeados 16.72%, o han atravesado por algún episodio de violencia 44.47%.

La violencia se encuentra en muchas ocasiones dentro del seno familiar, en los medios de comunicación, en la política, en la sociedad o en la escuela por lo que es un fenómeno que es afectado por diversas causas. Hein (2000), menciona que existen factores de riesgo que pueden afectar de forma negativa el desarrollo de los niños y aumentan la probabilidad de participar en actos violentos o en delitos. Entre ellos se encuentran los factores individuales (hiperactividad, temperamento difícil, frustración, ansiedad, entre otros); factores familiares (baja cohesión familiar, desintegración familiar, vivencia de maltrato, estilos parentales coercitivos, entre otros); factores ligados al grupo de pares (pertenecía a grupos de pares con comportamiento violento y o delictivo); factores escolares (violencia escolar, falta de reglas y límites claros en la institución, relaciones poco afectivas, entre otras).

La violencia es un problema latente en los niños en edad escolar que tiende a aumentar, por lo anterior es necesario que los docentes tengan herramientas para manejarla y prevenirla. En el ámbito escolar, es determinante, para el establecimiento de las relaciones entre los estudiantes entre sí y con los profesores, la coordinación de toda la comunidad escolar para elaborar estrategias de prevención y de intervención cuando se presente un acto violento. (Violencia y maltrato entre estudiantes).

Para dar mayor claridad al tema se exponen enseguida la fundamentación sobre el tema de violencia y agresión en el ámbito escolar.

La palabra violencia proviene del latín *violentia o la acción y efecto de violentar o violentarse.* Se define a lo violento como aquello que está fuera de su natural estado, que se ejecuta con fuerza o que se hace contra la voluntad de uno mismo (REA, 2014).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como el uso deliberado

de la fuerza física o el poder, en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un colectivo que cause, o tenga muchas posibilidades de lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o muerte" (OMS, 2002).

Esta conducta se va desarrollando a través de las relaciones sociales que el sujeto experimenta durante su vida, centrándose en relaciones de poder mediadas por el desequilibrio o desigualdad por medios coercitivos forzando la voluntad de otros para sus propios fines (Ramírez y Arcila, 2013). La violencia puede conllevar una agresión que puede manifestarse de forma física o verbal. Está se define como cualquier conducta que intenta causar daño a una persona u objeto, lo anterior de manera intencional. La diferencia entre la violencia y la agresión es que la última no necesariamente está dentro del ejercicio del poder. La violencia no es un acto natural, es una conducta aprendida, que va en aumento y está dirigida hacia una persona.

En los centros escolares se presentan diferentes tipos de agresividad entre los niños, la agresión directa o relacional, que ocurre cuando no se permite que un niño se integre a un juego, se le separa del grupo, se le segrega ; la agresión física directa, sucede cuando un niño le pega o golpea a otro; la agresión relacional indirecta, acontece cuando un niño desata rumores o comentarios desagradables sobre otro y; la agresión verbal directa, aparece cuando un niño le grita o insulta a otro verbalmente (Ortega y Monks, 2005).

Pero ¿por qué se produce la violencia en las escuelas? Lo anterior se puede atribuir a dos tipos de causas (PREAL, 2003), una de ellas se refiere a las características personales de los estudiantes, quienes ya presentan una conducta violenta a causa de falta de reglas de disciplina que las impidan; y a causas externas relacionadas con la pobreza, las actitudes de discriminación de raza, género o condición social; y a factores internos de la escuela como son reglas y disciplina de la escuela, la calidad de las relaciones entre profesores, los estilos de enseñanza, entre otros.

Desde el punto de vista de los docentes al observar el comportamiento de los niños, es común identificar a la agresión y a la violencia en tres dimensiones. Primeramente, desde las manifestaciones físicas con contactos corporales agresivos con empujones o golpes; la segunda desde la violencia psicológica a través del lenguaje con interacciones verbales que afectan a otro; y la tercera orientada a la destrucción de pertenencias, ya sea de sus compañeros o de su escuela, (Ramírez y Arcila, 2013).

Es común que un grupo de niños agreda a otro, lo hostiguen o lo molesten. El bullying es considerado como un problema entre los escolares debido a que es manejado como acoso escolar, hostigamiento, intimidación, maltrato entre pares, ya sea de un niño a otro o de un grupo de niños a otros, de forma continua. (Fernández y Palomero, 2001).

Entre las características principales se pueden mencionar que el bullying es un comportamiento agresivo, continuo, que se caracteriza por una asimetría de poder con la intención de dañar, y se produce entre iguales (Cervantes, Estrada, Márquez, & Rodríguez, 2015). Los niños o los jóvenes que participan presentan baja tolerancia a la frustración, hiperactividad, dificultad para controlar la agresividad, falta de límites y reglas claras en el hogar, fracaso escolar, entre otras.

Los niños víctimas de Bullying suelen ser agredidos a golpes y empujones, recibir insultos ofensas verbales como apodos, ser amenazados, contar mentiras sobre la víctima, crear falsos rumores, recibir notas hirientes, ser ignorado, excluido, ser afectado en sus pertenencias (dañarlas o esconderlas), todo con la finalidad de provocar un daño.

Para dejar más claro lo que ocurre en los contextos escolares, en el estudio realizado por Ortega y Monks (2005), se evidencia entre los niños preescolares las formas de agresión injustificada directa ya sea física, verbal o relacional. En cuanto al género de los agresores se reconocen a los varones como los principales y a las niñas como defensoras o espectadoras. En investigaciones internacionales del Banco Mundial (2003) se reconoce que los varones son más violentos que las mujeres.

Entre los niños de edad preescolar se siguen patrones que pueden considerarse normales. Al presentarse la agresión avisa a un adulto para ser ayudados, si no encuentran la solución o no son atendidos responden a la violencia y después ponen la queja, una tercera opción se da, cuando ya no responden las dos anteriores y se someten al agresor.

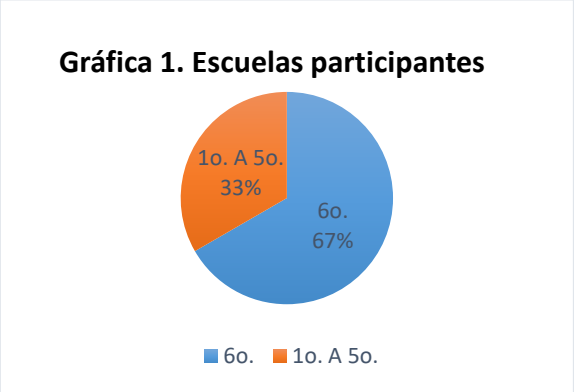
En México, con base en el estudio sobre maltrato infantil de Pinheiro (2006), se observó que una tercera parte de los niños y niñas de 6 a 9 años encuestados señaló que es tratado con violencia en la escuela. Además, se destacó que la exposición a la violencia durante edades tempranas puede tener consecuencias sociales emocionales y cognitivas para toda su vida entre ellas se destacan: hiperactividad, incapacidad para relacionarse, desempeño escolar deficiente, falta de autoestima, entre otros. Uno de los espacios donde se presenta más la violencia es en el recreo.

El Informe Nacional sobre Violencia de Género (2009), presenta en sus resultados que las niñas son excluidas de los espacios de juego por los niños, y se presenta una segregación de género sobre las niñas puesto que los niños no quieren jugar con ellas (SEP, 2009).

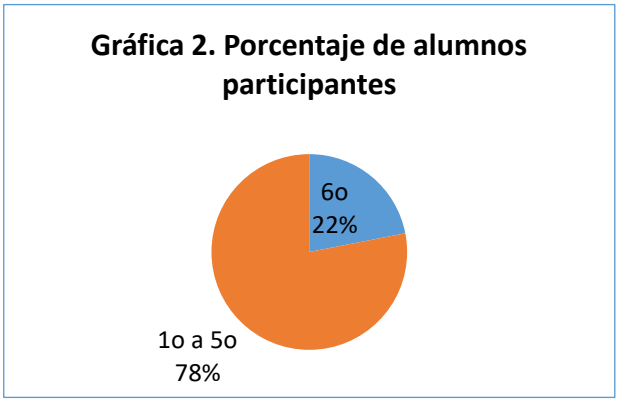
Como se observa en lo expuesto los espacios escolares son considerados como lugares donde se presenta la agresión y la violencia en sus diferentes formas, por lo que los docentes deben estar preparados para enfrentar esas situaciones y crear estrategias para resolverlas.

Metodología

El presente representa un estudio de tipo exploratorio descriptivo de corte cualitativo sobre la percepción de la violencia escolar en niños de sexto grado de educación primaria de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México. La población seleccionada fueron 12 escuelas, con 50 grupos atendidos por estudiantes de séptimo semestre del turno matutino de la Licenciatura en Educación primaria Plan 2012, de los cuales se separó una muestra de 10 estudiantes de la licenciatura en educación primaria de séptimo semestre, que atienden grupos de sexto grado, con una población de 213 niños, ubicados en ocho escuelas del área metropolitana de Monterrey, (ver Gráficas 1 y 2).



Gráfica 1. El 67% (8) de las escuelas participantes tienen estudiantes normalistas atendiendo grupos de sexto grado, por lo que el 33% (4) solo atiende grupos de 1º y 5º grados.

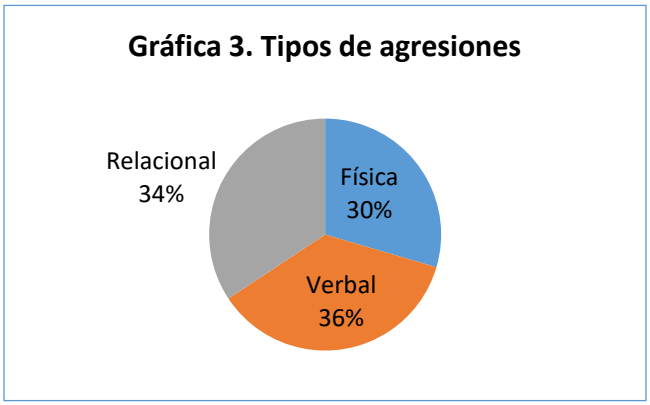


Gráfica 2. El 22% del total los alumnos participantes cursan el 6º grado de educación primaria.

Se realizó la revisión bibliográfica y estadística de los estudios nacionales e internacionales de la incidencia de la violencia en el ámbito escolar. A partir de los datos recabados se elaboró el cuestionario y la base de preguntas de la entrevista para identificar los actos violentos, los lugares donde ocurren y los tipos de violencia que se manifiestan en los planteles, para después realizar un tratamiento estadístico. Partiendo de los resultados se elaboró un diagnóstico sobre la presencia de la violencia en las escuelas primarias de la muestra. Para la interpretación se realizó la triangulación del cuestionario, la entrevista, con los referentes bibliográficos.

Resultados

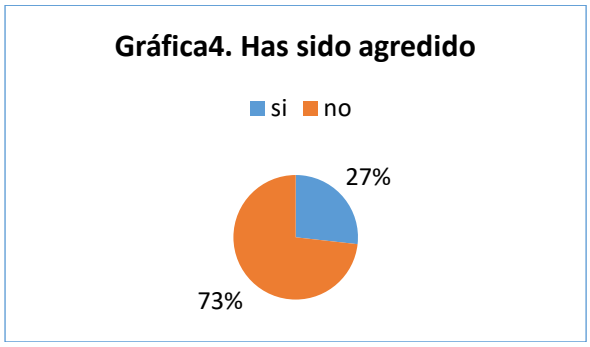
La escuela primaria ha sido reconocida como un espacio donde los niños aprenden a relacionarse socialmente y desarrollan habilidades que les servirán en sus relaciones futuras. La violencia y las agresiones en la escuela se presentan en sus diversas formas: física, verbal y relacional. Al cuestionar a los estudiantes de sexto grado se presenta la agresión verbal como la que más les impacta con un 36% de incidencia, seguida por la violencia relacional cuando se aparta del grupo o se segrega con un 34% y por último la violencia física que sería la más evidente con un 30%, (véase Gráfica. 3).

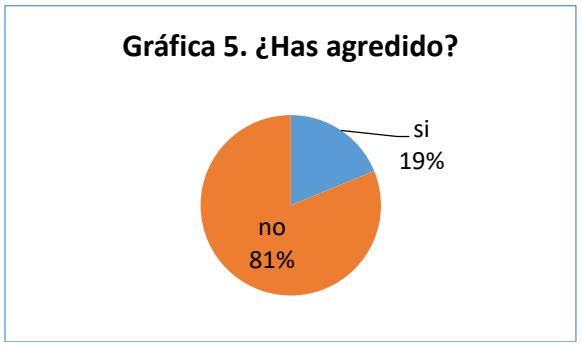


Gráfica 3. Representa los tipos de agresiones que los alumnos consideran más comunes: la física, la relacional y la verbal.

Uno de los espacios donde los niños debieran sentir mayor seguridad es en las instituciones educativas, sin embargo, no es así. Para muchos de ellos el espacio escolar es sinónimo de inseguridad y conflicto. Los espacios escolares son propicios para que ocurran agresiones o actos violentos debido a las interacciones sociales, al número de alumnos en cada grupo, a los valores que se promueven, entre otros. Los

estudiantes de educación primaria reconocen en un 27 % haber recibido alguna agresión (ver Gráfica. 4) y en un 19% ser los agresores de sus compañeros, (ver Gráfica 5).



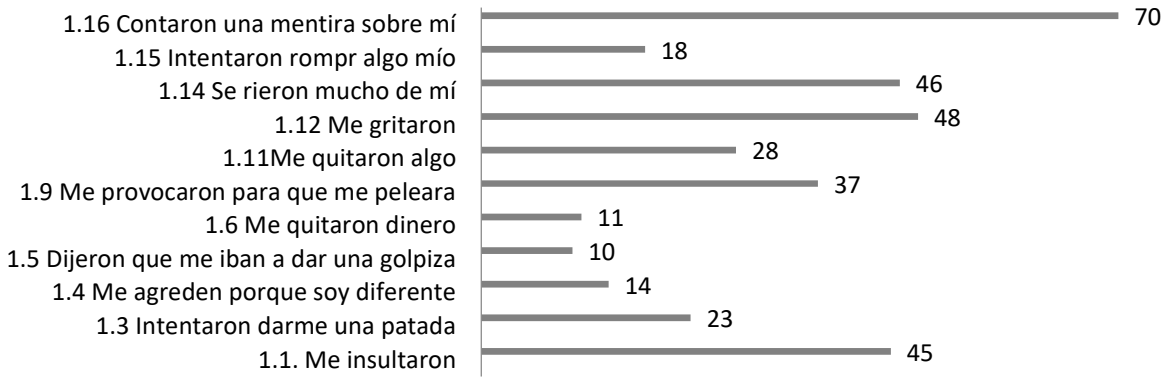


Gráfica 4. Representa los resultados de las cuestiones sobre ser víctima de una agresión. Se observa que un 73% dice que no y sólo un 23% que sí.

Gráfica 5. Representa los resultados de las cuestiones sobre ser agresor. Se observa que un 73% dice que no y sólo un 23% que *sí.*

Al preguntar a los niños sobre los tipos de agresiones que han recibido se observa que consideran las agresiones verbales como significativas, en cambio los golpes o las agresiones físicas las dejan en segundo plano. Sin embargo, lo que manifiestan que más les han ocurrido y afectado son las que se relacionan con contar mentiras o manejar rumores sobre su persona, lo que les afecta sus relaciones con sus pares sobre todo los insultos, los gritos y las burlas que manifiestan con mayor frecuencia, (ver Gráfica 6).

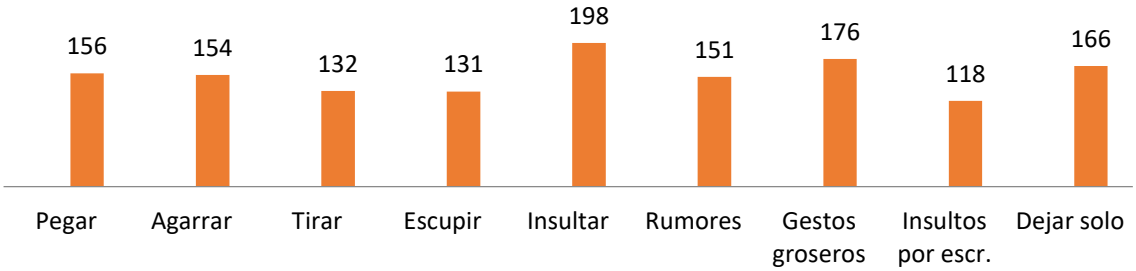
Gráfica 6. Tipos de agresiones recibidas



Gráfica 6. Representa los resultados sobre los tipos de agresiones que los niños han experimentado en los planteles escolares.

Cuando se les cuestiona sobre los tipos de agresiones los niños manifiestan su sentir, se destacaron los insultos con un 98 % como los más frecuentes seguidos por gestos groseros con un 82 %, mientras que el pegar y el agarrar o sujetar se manifiesta en un 72% de las agresiones que reciben los niños de sexto grado, (ver Gráfica 7).
En la gráfica se observa que más del 50% de los niños han recibido algún tipo de agresión ya sea física, verbal o relacional.

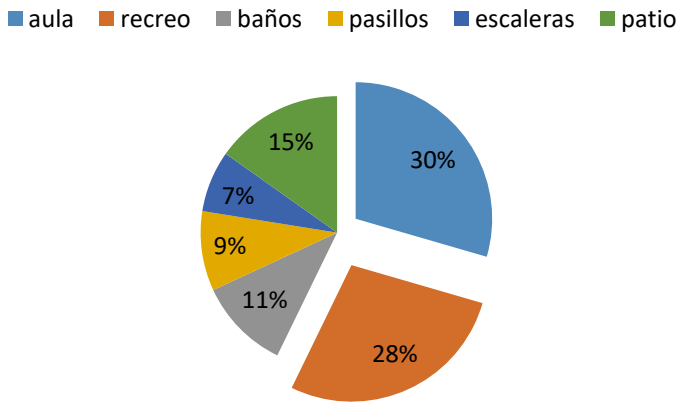
Gráfica 7. Tipos de agresiones



Gráfica 7. Representa los tipos de agresiones que han recibido. Se observa que lo más frecuente son los insultos, seguido por los gestos groseros.

Los lugares donde los estudiantes se relacionan en la escuela también pueden ser propicios para la agresión. Al cuestionar a los niños, manifestaron que el aula es el espacio donde ocurren las mayores agresiones. Este es el lugar en el que los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y aprenden a relacionarse con sus pares, otro espacio es la hora del recreo. Para Prieto (2005), el salón de clases es el espacio donde los alumnos –además de conocimientos– aprenden a negociar, explícita e implícitamente, con los maestros y con sus pares (p. 1016).
Los espacios de la escuela se convierten en el contexto donde se reproducen las conductas, actitudes y valores que se aprenden fuera de ella. Los conflictos suelen iniciarse en el exterior del plantel y resolverse, positiva o negativamente en el centro escolar porque para los niños es un entorno de interacción cotidiana.
Entre los espacios de riesgo se identificaron con mayor incidencia el aula con el 30%, en el patio con el 15%, los baños con el 11%, los pasillos de la escuela con 9%, en las escaleras con un 7% siendo este el menos frecuente. Sobre los horarios se identificó al recreo con un 28% destacando que casi un tercio de las agresiones ocurren en la hora en que los estudiantes se reúnen a descansar o a practicar algún deporte, (ver Gráfica 8). Prodócimo y Recco (2008) manifiestan que el recreo se organiza por relaciones de poder bien definidas de desigualdad, donde los niños de mayor edad se apropian de la cancha de futbol y de la pelota, mientras que los más pequeños se encuentran en otros espacios. Para Prieto (2005) la inseguridad en el aula en ocasiones es provocada por la falta de reglas claras de convivencia y respeto.

Gráfica 8. Espacios de riesgo



Gráfica 8. Los espacios de riesgo que los niños consideran más frecuentes y violentos en los planteles escolares son el aula y el patio de recreo.

El problema de violencia en las escuelas contribuye a que los niños no sientan seguridad y les cause miedo el estar en las instituciones educativas, esto puede provocar diversas consecuencias entre ellas un bajo rendimiento escolar.

Conclusiones

La educación básica, para cumplir con el propósito de formar ciudadanos, requiere espacios que favorezcan el bienestar y la seguridad de sus estudiantes, la violencia en las escuelas es una problemática que debe atenderse de forma prioritaria por su impacto en la vida actual y futura de los niños.

Es preocupante que la violencia ya esté generalizada en los centros escolares estudiados y forme parte de la vida cotidiana en las interacciones de los alumnos de sexto grado de educación básica. Lo anterior ha de considerarse como una situación crítica que debe atenderse desde las instituciones, las dependencias de gobierno y los padres de familia para evitar consecuencias graves.

Tomando en cuenta el estudio realizado, las evidencias permiten dilucidar que, para los alumnos, los actos agresivos son naturales para afirmar su posición en el grupo escolar Los espacios con más riesgo de violencia son el aula y el patio, en esos lugares se presentan interacciones entre los estudiantes donde dominan las relaciones de poder; por ejemplo, en los juegos y en el uso de los espacios para los deportes.

Las agresiones o actos violentos que más les impactan son las relacionadas con la violencia verbal que determina sus relaciones con los pares dado que el contexto escolar es donde los niños aprenden a socializar, a resolver y a mediar los conflictos.

Las acciones violentas entre los niños, se convierten en bullying cuando se tiene la intención de dañar. Lo anterior se percibe como inseguridad en el espacio escolar y desconfianza entre compañeros. El miedo a ser agredido puede provocar que los niños no asistan regularmente a los planteles. El ausentismo de las víctimas puede tener consecuencias de bajo rendimiento escolar.

Debido a la importancia del tema, los docentes deben estar preparados, desde su formación inicial, para enfrentar las situaciones de agresión y violencia con estrategias de prevención y mediación de conflictos a través de acciones pacíficas. Tratando de favorecer los valores que permitan una convivencia sana dentro y fuera de la escuela.
En el estado de Nuevo León México, han ocurrido casos extremos de violencia en educación secundaria contra los compañeros y maestros, las cuales provocaron lesiones de gravedad y muerte. Esos acontecimientos se fueron gestando desde la educación temprana a través de las interacciones entre los niños provocando conductas disruptivas que no fueron detectadas ni tratadas a tiempo, con consecuencias trágicas. Por lo tanto, la detección y la atención temprana de la violencia en las escuelas son acciones sustantivas de los centros escolares para favorecer la convivencia sana entre los niños.

Referencias

Cervantes, L. E., Estrada, R., Márquez, B. L., & Rodríguez, R. (2015). *La violencia y competitividad en las organizaciones modernas.* México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Fernández, M. y Palomero, J. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 41, pp. 13-17, 179-203. España: Universidad de Zaragoza.

Hein, A. (2000). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil*. Documento de Fundación Paz Ciudadana: Santiago de Chile

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D.C.

Organización Panamericana de la Salud, PAHO. (2003*). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Capítulo 1: La Violencia, un problema mundial de salud Pública.* Disponible en: http://www.paho.org/Spanish/AM/PUB/capitulo_1.pdf

Ortega, R., Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, vol. 17, núm. 3, 2005, pp. 453-458 Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

Prieto-García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, *10*(26), 1005-1026.Sindicato Nacional de Trabajadores Educación: México.

Ramírez, C. Arcila, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 411-429. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

Real Academia Española. (2014). *Diccionario General*. Recuperado de www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014

Román, M y Murillo, J.F. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado el 27 de junio del 2012 desde: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf

SEP/SSP/SNTE.(2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escola*r. Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Seguridad Pública

SEP/UNICEF. (2009). Informe nacional sobre Violencia de género en la Educación Básica en México. México: SEP. ISBN: 978-607-95351-1-7

Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Secretario General de la Organización para las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf

PREAL. (2003). *Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina*. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/65%20ESTRATEGIAS%20PARA%20LA%20PREVENCION%20DE%20VIOLENCIA%20Y%20PROMOCION%20DE%20UNA%20CULTURA%20DE%20PAZ%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Prodócimo, E. y Recco, K. V. (2008). Recreio escolar: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre os estudantes de ensino fundamental I, en Anais do VIII Congresso Nacional de Educação *EDUCERE* e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas. Curitiba, Brasil.

UNA REALIDAD EXISTENTE ENTRE ALUMNOS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

Calidad y Curriculum ¿qué es lo que se debería enseñar?

Héctor Enrique Escobar Olguín[1]
María Cristina Centeno Herrera[2]
María del Refugio Murillo Arguijo[3]
Nahúm Arrieta Ruiz[4]

Resumen

El presente estudio plantea una situación que se evidencia en la maestría en Educación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo sede Gómez Palacio. Durante las primeras dos semanas de un total de catorce, se presenta una considerable falta de compromiso en relación a las actividades/tareas (fuera de aula) de los alumnos de posgrado. A raíz de esto, se indaga sobre las causas o razones que lo generan, con la intención de ofrecer alternativas de solución para que los estudiantes construyan el perfil de egreso que el posgrado señala. Se diseñó y validó estadísticamente un instrumento que permitió conocer las opiniones de los encuestados. El instrumento consta de nueve preguntas, cada una de ellas cuenta con cinco opciones de respuesta; estas en base a la escala de Likert. Se empleó el Alfa de Cronbach para validar el instrumento, así como la función estadística de la varianza poblacional para verificar la correlación entre los ítems. El principal detonante del incumplimiento, es generado por la falta de administración del tiempo, es decir, además del trabajo que tienen dentro de sus aulas y con sus respectivos educandos, había que atender los compromisos contraídos con la Maestría. La metodología docente se reestructuró, específicamente en la entrega de actividades fuera del aula y el 90% de las estas se atendieron en clase. Los resultados, el 97 por ciento de alumnos, mejoraron su cumplimiento. A partir de la investigación-acción, la universidad ha implementado esta propuesta en las metodologías utilizadas por los docentes de posgrado. Si la reestructuración, permitió una mejoría en el cumplimiento de los alumnos del último periodo de maestría, no puede darse el lujo de no implementarlo. Esto evitara deserciones y por ende que la eficiencia terminal se vea afectada.

[1] Instituto Tecnológico Superior de San Pedro de las Colonias, México, Hector.escobar@tecsanpedro.edu.mx
[2] Universidad Interamericana para el Desarrollo, México, mcenteno@unid.mx
[3] Normal de Torreón, México, kukis_murillo@hotmail.com
[4] Instituto Tecnológico Superior de San Pedro de las Colonias, México, nahum.arrieta@tecsanpedro.edu.mx

Contexto, antecedentes de la situación y necesidades

El presente estudio se realizó en alumnos de posgrado en Educación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), campus Gómez Palacio. La universidad oferta 12 licenciaturas y tres maestrías: Educación, Derecho Empresarial y Tecnologías de la Información. La maestría en Educación consta de 4 cuatrimestres. Actualmente, la matrícula se compone de 156 alumnos. De los cuales, 45 son de primero, 37 de segundo, 28 de tercero y 46 de cuarto. Los aspirantes a la obtención del grado, trabajan como docentes en diferentes niveles educativos, desde prescolar hasta universidad y en un porcentaje mínimo personas ajenas al sector Educativo. Un cuatrimestre consta de catorce sesiones sabatinas, tres materias, de las cuales dos son presenciales, con una duración de 3 horas por asignatura y una más vía virtual.

La investigación inició debido a una serie de situaciones asociadas con la entrega de actividades en alumnos del cuarto cuatrimestre sección “A” (esto durante las primeras dos sesiones). El grupo cuenta con 28 alumnos: 4 de prescolar, 15 de primaria, 2 de secundaria, 3 de preparatoria, 2 de universidad, 1 administrativa de nivel básico y una persona que labora en la Procuraduría de Justicia.

A partir de este aspecto, se decidió indagar en las diferentes razones o causas que provocaban la ausencia de compromiso frente a sus quehaceres académicos. Se partió de una pregunta detonadora: *¿Por qué los alumnos de posgrado no cumplen con sus tareas?*

En la figura 1, muestra las causas por las cuales el cumplimiento no se genera de manera óptima.

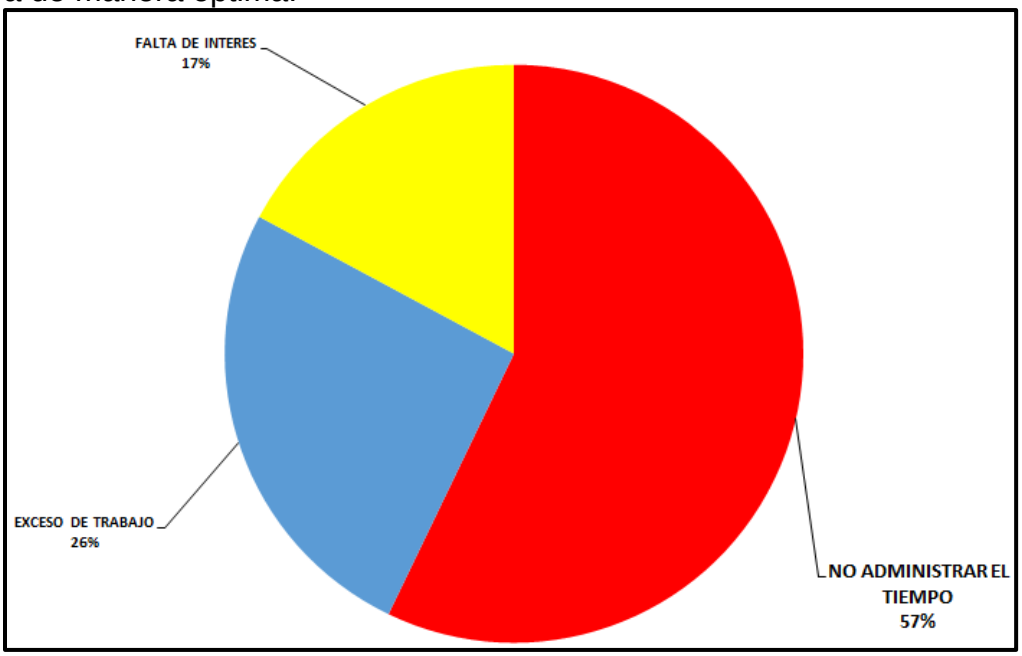


Figura 1. Razones de no cumplimiento

A partir de esto, se procedió a investigar con detalle los motivos, con la intención de proporcionar alternativas de solución a las 12 semanas restantes. Para ello, se diseñó un instrumento que constó de dos etapas. En la primera, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas. Se tomó la decisión de un

cuestionario con estas características con la finalidad de conocer a detalle las inquietudes de los alumnos. Manifestando en él, las múltiples razones de su actual situación. Éste, contribuiría para la siguiente etapa. El segundo momento, se diseñó y aplicó un instrumento validado estadísticamente a través del Alfa de Cronbach y se verificó la correlación existente entre los ítems. Para ello, se emplearon las funciones estadísticas de Microsoft Excel.

El instrumento fue aplicado a todos los alumnos del Posgrado en Educación, sin embargo se tomó como "prueba de estudio" a los estudiantes de cuarto cuatrimestre sección "A" de la materia de Evaluación Educativa.

Objetivos de la experiencia

- Diseñar y aplicar el instrumento a todos los alumnos de la Maestría en Educación.
- Utilizar funciones estadísticas para la validación del instrumento de recolección de información.
- Recopilar información, analizarla y emitir alternativas de solución viables a la problemática actual en alumnos de Posgrado en Educación.

Marco conceptual o de referencia

Según (Sánchez, 2007), manifiesta "…en la mayoría de los casos desinterés por el estudio, suele presentarse por diversas causas y en diversas áreas, pero generalmente en donde encontramos un mayor rechazo, apatía, desinterés es en las tareas que implican investigar".

Por su parte (Sarasua, 2007), considera que el tiempo es un recurso educativo que debe ser gestionado. En educación, el tiempo es escaso, todos dicen necesitar más. Sin embargo, en la enseñanza se pierden y se desaprovechan muchos momentos. Es necesario planificar y organizar eficazmente los tiempos, tanto los del centro como los del aula, reduciendo su pérdida y evitando tanto la improvisación como la rutina.

(Pérez, 2015), emite que el tiempo escolar es un concepto que ha sido permanentemente asociado con el mejoramiento educativo a partir de su influencia, silenciosa pero fundamental, para alcanzar los propósitos de la educación. Sin embargo, un número importante de estudios enfatizan que el efecto positivo del tiempo en la escuela proviene de su uso y aprovechamiento para lograr aprendizajes, más que en el solo transcurrir de los periodos.

(Recio, 2007) Considera, que este tiempo está encaminado a la búsqueda de la racionalización en su uso en las escuelas. De este modo, los agentes educativos se convierten en "prisioneros del tiempo" de la organización, pero ¿cuándo comienzan a serlo? Tres fuentes se nos presentan como las claves que pueden dar respuesta a este interrogante: a) la génesis del tiempo escolar; b) la racionalización del tiempo, y c) la interiorización del tiempo externo como mecanismo de regulación.

(ScolarTic, 2015), emite que el aprendizaje basado en Proyectos cuenta ya con el sostén teórico y práctico suficiente para constituirse en una alternativa eficaz al paradigma de los contenidos para el desarrollo de las competencias

claves. El Aprendizaje basado en Proyectos es el punto de partida para una experiencia educativa memorable.

En los últimos años se ha burocratizado mucho la enseñanza y tiene que realizar trabajos administrativos. Estas funciones afectan cada vez más al profesorado que tiene que dedicarle demasiado tiempo a la realización de informes, estadísticas y evaluaciones de todo tipo, que restan tiempo a las labores educativas y además no facilitan el trabajo del profesor/a sino que lo hace más estresante y menos satisfactorio. (Pérez P. , 2012)

Según (Pérez A. , 2010), los docentes requerimos una formación que incluya, por supuesto, el conocimiento de lo que queremos enseñar y la pasión por el saber, pero además el amor por ayudar a aprender, el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes contemporáneos, de los múltiples recursos y formas de enseñar, de las formas posibles de organizar actividades y contextos y de evaluar procesos y productos para ayudar a aprender, así como el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes profesionales para estimular y motivar incluso y principalmente a los que por circunstancias muy diversas no quieren, no saben o no pueden aprender.

Las estrategias de enseñanza se presentan como herramientas de apoyo para abatir la apatía; para motivar, despertar y mantener el interés del estudiante de en sus estudios; con las cuales el docente debe trabajar para lograr un desarrollo de la habilidad cognitiva del estudiante, trabajando en conjunto con él, haciendo participe en la construcción de su propio aprendizaje. (Sánchez, 2007)

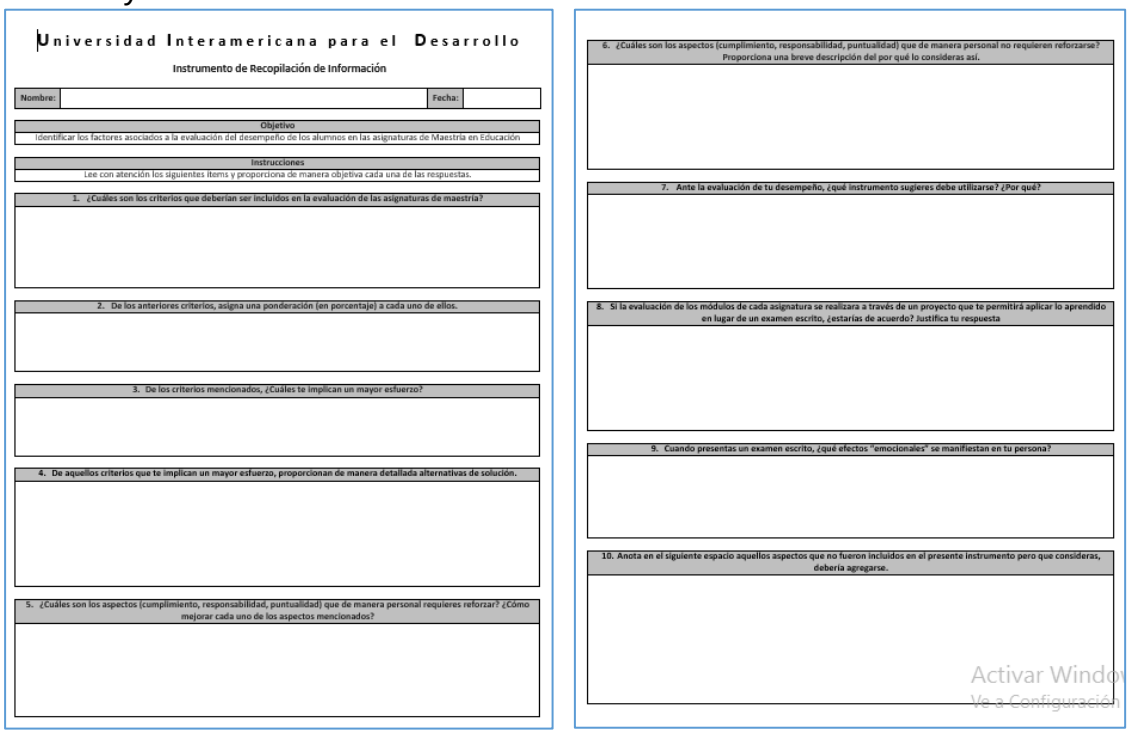
También se desea resaltar que el aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda, en absoluto, reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, que aunque somos conscientes que estos aspectos sean también representaciones mentales en última estancia, lo que demuestra la enorme interrelación que mantienen el ámbito cognitivo y afectivo-motivaciona. (Bacete, 1997)

Además de las clases, deben cumplir labores administrativas; reservar tiempo para planear, evaluar, orientar a los alumnos y atender visitas de los padres; Tal fragmentación genera problemas de calidad en el sistema de enseñanza. Así, la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo para solventar las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesorado, conlleva la razón fundamental del agotamiento y malestar docente. (Rodríguez, 2007)

Al hablar de reingeniería metodológica, (Pomar, 2011) mencionan que ésta conlleva la reinvención de todos los procesos, acorde a las necesidades presentadas por la situación didácticas vivenciadas, en la que intervienen de manera proactiva todos los participantes, asumiendo compromisos y responsabilidades.

Metodología: diseño, participantes, escenarios, recolección de la información

El presente estudio empleó la metodología de carácter descriptivo. Su propósito es describir las características del objeto de conocimiento recortado en un proceso respecto del cual se desea conocer la percepción sobre el objeto de estudio (Pievi & Bravin, 2009), además del uso de la estadística que desea conocer la percepción de los estudiantes por medio de dos instrumentos; el primero, una serie de preguntas abiertas y el segundo denominado Encuesta con preguntas de opción múltiple, basados en la escala de Likert. Entre el diseño y la aplicación del instrumento, se validó estadísticamente a través del Alfa de Cronbach y se verificó la correlación existente entre los ítems.



Universidad Interamericana para el Desarrollo

Instrumento de Recopilación de Información

Nombre: Fecha:

Objetivo
Identificar los factores asociados a la evaluación del desempeño de los alumnos en las asignaturas de Maestría en Educación

Instrucciones
Lee con atención los siguientes ítems y proporciona de manera objetiva cada una de las respuestas.

1. ¿Cuáles son los criterios que deberían ser incluidos en la evaluación de las asignaturas de maestría?

2. De los anteriores criterios, asigna una ponderación (en porcentaje) a cada uno de ellos.

3. De los criterios mencionados, ¿Cuáles te implican un mayor esfuerzo?

4. De aquellos criterios que te implican un mayor esfuerzo, proporcionan de manera detallada alternativas de solución.

5. ¿Cuáles son los aspectos (cumplimiento, responsabilidad, puntualidad) que de manera personal requieres reforzar? ¿Cómo mejorar cada uno de los aspectos mencionados?

6. ¿Cuáles son los aspectos (cumplimiento, responsabilidad, puntualidad) que de manera personal no requieren reforzarse? Proporciona una breve descripción del por qué lo consideras así.

7. Ante la evaluación de tu desempeño, ¿qué instrumento sugieres debe utilizarse? ¿Por qué?

8. Si la evaluación de los módulos de cada asignatura se realizara a través de un proyecto que te permitirá aplicar lo aprendido en lugar de un examen escrito, ¿estarías de acuerdo? Justifica tu respuesta

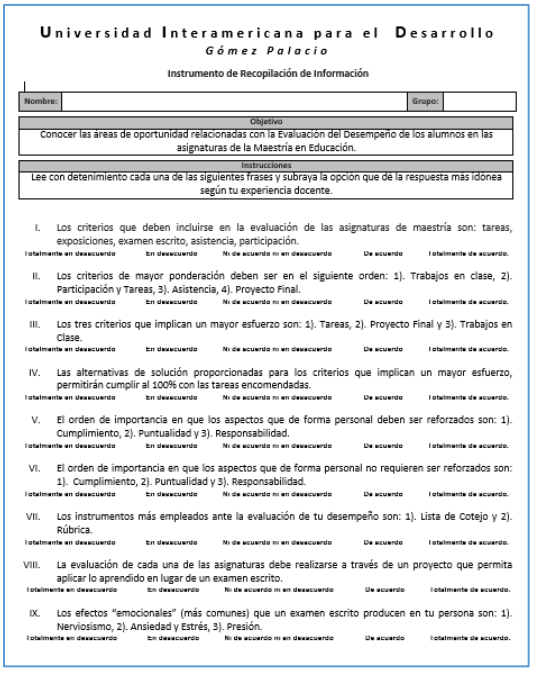
9. Cuando presentas un examen escrito, ¿qué efectos "emocionales" se manifiestan en tu persona?

10. Anota en el siguiente espacio aquellos aspectos que no fueron incluidos en el presente instrumento pero que consideras, debería agregarse.

Activar Windo
Ve a Configuración

Figura 2. Instrumento preguntas abiertas

El cuestionario está conformado por diez preguntas abiertas y un segundo instrumento por nueve preguntas de opción múltiple.



Universidad Interamericana para el Desarrollo
Gómez Palacio

Instrumento de Recopilación de Información

Nombre: | Grupo:

Objetivo
Conocer las áreas de oportunidad relacionadas con la Evaluación del Desempeño de los alumnos en las asignaturas de la Maestría en Educación.

Instrucciones
Lee con detenimiento cada una de las siguientes frases y subraya la opción que dé la respuesta más idónea según tu experiencia docente.

I. Los criterios que deben incluirse en la evaluación de las asignaturas de maestría son: tareas, exposiciones, examen escrito, asistencia, participación.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

II. Los criterios de mayor ponderación deben ser en el siguiente orden: 1). Trabajos en clase, 2). Participación y Tareas, 3). Asistencia, 4). Proyecto Final.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

III. Los tres criterios que implican un mayor esfuerzo son: 1). Tareas, 2). Proyecto Final y 3). Trabajos en Clase.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

IV. Las alternativas de solución proporcionadas para los criterios que implican un mayor esfuerzo, permitirán cumplir al 100% con las tareas encomendadas.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

V. El orden de importancia en que los aspectos que de forma personal deben ser reforzados son: 1). Cumplimiento, 2). Puntualidad y 3). Responsabilidad.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

VI. El orden de importancia en que los aspectos que de forma personal no requieren ser reforzados son: 1). Cumplimiento, 2). Puntualidad y 3). Responsabilidad.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

VII. Los instrumentos más empleados ante la evaluación de tu desempeño son: 1). Lista de Cotejo y 2). Rúbrica.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

VIII. La evaluación de cada una de las asignaturas debe realizarse a través de un proyecto que permita aplicar lo aprendido en lugar de un examen escrito.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

IX. Los efectos "emocionales" (más comunes) que un examen escrito producen en tu persona son: 1). Nerviosismo, 2). Ansiedad y Estrés, 3). Presión.
Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo.

Figura 3. Instrumento Escala de Likert

Se analizaron e interpretaron los datos presentados. Al final, se generaron las estrategias necesarias para atender las opiniones de los estudiantes.

	K=	9		K-1=	8					
Encuestados	Ítems									SUMA
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
E1	4	5	4	5	5	4	5	5	4	41
E2	4	2	4	4	5	4	4	4	4	35
E3	4	5	4	3	4	2	4	5	5	36
E4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	35
E5	2	4	2	3	4	2	3	2	4	26
E6	3	4	4	3	4	2	3	3	4	30
E7	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33
E8	4	3	4	3	4	2	4	5	4	33
E9	5	5	5	4	3	3	5	4	4	38
E10	4	3	4	3	4	3	3	4	5	33
E11	5	4	5	3	4	3	5	4	4	37
E12	4	4	4	4	4	2	4	5	4	35
E13	3	4	4	3	2	4	4	4	4	32
E14	2	4	5	4	4	2	5	5	5	36
E15	4	5	5	4	4	2	4	4	5	37
E16	3	2	4	3	3	3	5	5	5	33
E17	3	4	4	4	4	4	4	4	5	36
E18	2	4	4	3	4	3	4	3	4	31
E19	4	2	5	4	5	1	5	5	5	36
E20	4	5	5	4	5	4	5	5	5	42
E21	5	4	2	4	5	2	4	5	5	36
E22	2	2	4	3	2	1	4	4	4	26
E23	4	4	3	4	2	2	4	4	3	30
E24	4	3	2	1	4	2	4	2	1	23
E25	3	3	3	2	3	4	4	4	4	30
E26	3	2	4	3	4	3	2	4	4	29
E27	3	3	4	3	3	2	5	4	5	32
E28	4	2	5	4	5	3	5	5	3	36
VARP	0.749	1.031	0.749	0.673	0.811	0.902	0.596	0.694	0.718	19.438
	6.922									
	ALFA DE CRONBACH	0.72								

Figura 4. Alfa de Cronbach

La unidad de observación fueron los 156 estudiantes que conforman la matrícula completa de la Maestría en Educación. A todos se les aplicaron los

instrumentos. Sin embargo para efectos del presente, los alumnos fueron los encargados de recibir las alternativas de solución. La finalidad de lo anterior, fue utilizar el grupo como “piloto” de las soluciones presentadas.

Correlación	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem Total
ítem 1	1	0.221	0.121	0.280	0.331	0.076	0.23	0.340	-0.082	0.513
ítem 2	0.221	1	0.064	0.306	0.017	0.185	0.104	0.09	0.172	0.450
ítem 3	0.121	0.064	1	0.424	0.128	0.120	0.434	0.503	0.69	0.634
ítem 4	0.280	0.306	0.424	1	0.269	0.269	0.209	0.537	0.40	0.729
ítem 5	0.331	0.017	0.128	0.269	1	0.021	0.136	0.231	0.144	0.463
ítem 6	0.076	0.185	0.120	0.183	0.021	1	-0.012	0.045	0.011	0.355
ítem 7	0.235	0.104	0.434	0.209	0.136	-0.012	1	0.476	0.135	0.528
ítem 8	0.340	0.092	0.503	0.537	0.231	0.045	0.476	1	0.520	0.715
ítem 9	-0.082	0.172	0.693	0.404	0.144	0.011	0.135	0.520	1	0.541
ítem Total	0.513	0.450	0.634	0.729	0.463	0.355	0.528	0.715	0.541	1

Figura 5. Correlación de ítems

En las primeras dos semanas de 14 que dura el cuatrimestre, se presentaron una serie de elementos que marcaron la pauta de la presente investigación. La primera sesión se estableció el encuadre. Se mostró el encuadre de la asignatura: Instrumento de Evaluación 60%, Exposición 15%, Reportes Escritos 15% y la Asistencia perfecta 10%. El criterio “Instrumento de Evaluación”, se operará a través de diferentes formas, según sea la necesidad que amerita la unidad. Se incluirá un documento titulado *Rubricas de Evaluación* en el que se mostrará la manera en que el alumno será sometido a la evaluación de su desempeño. Algunas de las modalidades de evaluación son: Proyecto Integrador, Reporte, Ensayo, etcétera.

Descripción de la experiencia (conceptualización del proceso)

El docente, siempre debe estar al pendiente de los sucesos que giran en torno al proceso de aprendizaje de los alumnos, aun así estos sean de Posgrado. La permanente presencia pero sobretodo la flexibilidad que de manera oportuna debe ofrecer el maestro a sus alumnos es de vital importancia. Cambiar la metodología es algo que debe ser permitido por los conductores de la enseñanza y del aprendizaje. Lo anterior, con la firme intención de alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, de hacer que el estudiante se apropie de la materia, que existe interés por no solo aprender sino de contribuir con su formación y ofrecer una mejor calidad en el servicio.

Descubrir de manera puntual, las áreas de oportunidad de los alumnos y proporcionar las estrategias adecuadas para corregir éstas; es el trabajo perpetuo para todo docente. No esperar que al final las cosas se den mal o que se obtengan malos resultados. A pesar de ver lo que sucede y no hacer nada al respecto. Cuántas ocasiones como docentes (invariablemente del nivel), dejando que los problemas, avancen. Y no se hace nada para remediarlos.

La atención oportuna ofrece mejores resultados, pero sobre todo, la disponibilidad y la actitud de querer atender. Si esto último no es una característica del docente. Muchas situaciones problema se quedan en el camino y los objetivos de aprendizaje no se alcanzan. Gratificante es atender las peticiones que aunque no verbales pero que a través de alguna manifestación corporal, los alumnos demandan. No solo era no cumplir, sino investigar las razones de ello. ¿Cuánto tiempo tenían manifestando tal falta de compromiso?, ¿en cuántas ocasiones se tomó el tiempo para cuando menos saber sus inquietudes?, ¿hasta dónde llega

nuestro compromiso ante una labor de tal envergadura como lo es la docencia en nivel posgrado.

Resultados alcanzados

Abocándose a los objetivos planteados. Estos fueron resueltos en un cien por ciento. Se diseñó y aplicó el instrumento, se usaron la estadística para la validación del instrumento y finalmente, la recopilación, su análisis y la emisión de alternativas permitieron atener de manera oportuna la problemática existente entre los alumnos del cuarto cuatrimestre de la Maestría en Educación.

Sin embargo, se manifestaron resultados interesantes durante la aplicación de instrumento. Las preguntas no solo contribuyeron a dar respuesta a la problemática y atenderla a tiempo, sino se descubrieron aspectos que desde el punto de vista de los alumnos argumentaban: "*nunca los decimos por temor a la represalia por parte de…*", fueron algunas de las opiniones de los encuestados.

La reestructuración de la metodología en la impartición de la catedra. No implica un desacierto para el maestro, sino todo lo contrario. Es el apego al compromiso y la responsabilidad que debe caracterizar al mismo. Atender en su oportuno momento las problemáticas identificadas y no dejarlo para *después*.

Según, la *Figura 1*, el 57% argumentaba la falta de tiempo. El cambio de actividades en la metodología permitió un cambio sustancial, el 97% de cumplimento contra un 40% de disponibilidad en el cumplir con sus quehaceres académicos.

Conclusión

El presente estudio no solo permitió cumplir con los objetivos, también se encontraron aspectos interesantes tales como: los criterios de evaluación que desde el punto de vista del alumno deben ser incluidos son los trabajos en clase, la participación y las tareas; sin mencionar la existencia de un examen escrito. Por su parte los criterios que más esfuerzo les representa son las tareas y la elaboración de un proyecto final. Ante las demandas anteriores, se solicitaba que la carga de tareas/actividades se desarrollará dentro de las aulas.

Se mencionó que el compromiso, la responsabilidad y la puntualidad son aspectos que deben ser atendidos para mejorar su desempeño como estudiantes de posgrado. Solicitaban que el docente utilizará las listas de cotejo y las rubricas para saber con mayor precisión que desempeño lograron en cada uno de los módulos, que áreas atender a través de la retroalimentación que recibieran por parte del catedrático.

Además, que la evaluación de las diferentes asignaturas fueran a través de algo práctico, y no con un examen escrito. El 86% solicitaba esta modalidad de evaluación. Argumentando que esto les permitía poner en práctica lo aprendido. La memorización de conceptos no era algo que su memoria mantuviera presente por un tiempo indeterminado, sino todo lo contrario.

La universidad tomó la decisión de implementar el instrumento en las primeras dos semanas de iniciado el curso para todas las asignaturas, así como valorar las aportaciones de los estudiantes para en la medida de lo posible incluirlas en los planes y programas de estudio.

Referencias

Ahumada, P. (2001). *La Evaluacion en una concepcion de aprendizaje significativo.* Valparaiso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaiso Univesidad Catolica.

Bacete, F. J. (1997). MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR. *REVISTA ELECRONICA DE MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN*.

GARCÍA. (2002). LA VALIDEZ Y LA CONFIABILIDAD EN LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA HERMENEUTICA. *SCIELO*.

GÓMEZ, A. I. (2010). REINVENTAR LA PROFESIOÓN DOCENTE, UN RETO INAPLAZABLE. *Revista Interuniversitaria de Formación del*, 11-14.

Martín, P. P. (2012). EL MALESTAR DOCENTE. *TEMAS PARA LA EDUCACIÓN*, 1-6.

Pérez, A. E. (2015). Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México. *Segundo Congreso Latinoamericano de Medicíon y Evaluación Educacional*, (págs. 2-7). México .

Pievi, N., & Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pomar, S. R. (2011). Reingeniería de procesos: conceptos, enfoques y nuevas aplicaciones. *Ciencias de la información*.

Recio, R. V. (2007). Reflexiones sobre el tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Rodríguez, L. (2007). ESTRÉS EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE GUANAJUATO. *SCIELO*.

Sánchez, F. (2007). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana Producción Académica y Gestión Educativa*.

SANTOS. (1988). *PATOLOGÍA GENERAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.* MÁLAGA: UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

Sarasua, A. (2007). Presentación: la gestión del tiempo escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa* .

ScolarTic. (2015). *Telefónica Educación Digital.* Obtenido de www.scolartic.com

UTILIDAD DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS

Eje Temático: Evaluación ¿Sólo los resultados cuentan?

UNIVERSIDAD BARCELONA
Escuela de Enfermería

Autores:

Martínez-Momblán Mª Antonia,
De la Cueva-Ariza Laura,
Basco-Prado Luis Ramón,
Fernández-Cervilla Ana Belén

INTRODUCCIÓN. La práctica clínica dentro de la titulación del Grado en Enfermería representa un alto porcentaje del currículum académico del estudiante precisando de instrumentos para su evaluación. La *Carpeta de Aprendizaje* es una selección de aquellas evidencias documentadas de un proceso de mejora reflexionado que elabora el estudiante con una finalidad acreditativa o formativa, convirtiéndose en una herramienta útil para el estudiante de manera que el proceso reflexivo de su propia práctica asistencial le permita un cambio dirigido a la mejora de la calidad de los cuidados.

OBJETIVO. Evaluar las percepciones de los estudiantes en relación a la utilidad de la *Carpeta de Aprendizaje* durante el segundo y tercer curso de Grado de Enfermería de las asignaturas de Estancias Clínicas I y II, respectivamente.

FUNDAMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN. En este escenario los estudiantes trabajarán con la *Carpeta de Aprendizaje* para favorecer la participación y la adquisición de las competencias de forma autónoma, fomentando el autoconomiento a través de la práctica reflexiva y la utilización de la evidencia científica.

ACCIONES A DESARROLLAR. *Destinatarios:* Población de estudio serán todos los estudiantes matriculados durante el curso 2015-2016, en las asignaturas de Estancias Clínicas I y II de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (n=739). *Secuencia de las acciones:* Durante el desarrollo de la asignatura el estudiante elaborará una *Carpeta de Aprendizaje* como herramienta de reflexión y autoaprendizaje para la consecución de los objetivos: i) Valorar a una persona que vive una determinada situación de salud, ii) Registrar las actividades utilizando un lenguaje profesional, y iii) Reflexionar sobre el autoaprendizaje. De esta manera, las actividades de aprendizaje irán orientadas a la consecución de competencias a través de un proceso de adquisición del conocimiento. *Recursos:* Se elaborará un *Cuestionario ad-hoc* con 8 preguntas, 4 dicotómicas y 4 abiertas que harán referencia a la utilidad de la *Carpeta de Aprendizaje* relacionadas con el uso de la herramienta, la vinculación competencial, los problemas y las limitaciones en el manejo de la misma. Antes de la finalización de la asignatura el estudiante cumplimentará el Cuestionario. *Análisis de los datos:* Análisis descriptivo mediante frecuencias y porcentajes a través del programa Microsoft Excel versión 2010.

1. INTRODUCCIÓN

La formación en Enfermería, como disciplina profesional, se ha ido adaptando a los cambios acaecidos en el contexto social y de las Ciencias de la Salud. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una transformación radical en las titulaciones universitarias sobre todo debido a la introducción del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, depositando en su eje central al estudiante como entidad de su propio desarrollo académico, demostrando así la calidad de los estudios que se imparten 1,2.

La articulación de las competencias exige la necesidad de establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes centrando su atención en un aprendizaje crítico y autónomo. La finalización de la estructura clásica de la enseñanza hacia este nuevo paradigma multidimensional, se relaciona directamente con un conjunto de factores conectados entre sí, que suponen entre otros, un sistema educativo orientado al aprendizaje por competencias y secundariamente una mayor concreción de los objetivos de aprendizaje 3,4.

En dicho contexto de cambio, enmarcado en el Real decreto 1845/1994, del 19 de septiembre sobre programas de cooperación educativa, las asignaturas de prácticas clínicas, introducen diferentes instrumentos de evaluación dentro de sus planes docentes y enriquecen la adquisición competencial con actividades que integran el saber, saber cómo, mostrar cómo y Hacer para poder obtener los niveles más altos dentro de la escala de Miller 2. Dichas asignaturas del plan docente basadas fundamentalmente en la experiencia práctica del alumno, constituyendo el espejo con el reflejo más completo de la progresión en la adquisición de competencias 5.

La distribución del plan de estudios en la Escuela de enfermería de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Barcelona contempla un total de 84 ECTS de Prácticas externas obligatorias. Las prácticas clínicas dentro del Grado en Enfermería están distribuidas en cuatro asignaturas (Estancias I, II, III y Prácticum), organizadas de manera que se incorporan criterios de menor a mayor complejidad, y aumentando la duración de forma progresiva en cada semestre. Todas ellas pretenden la aplicación e integración de las competencias específicas y transversales en relación a los cuidados enfermeros en los diferentes ámbitos de actuación.

En concreto, el diseñó de Estancias I y II se realizó en el marco de un proyecto de mejora e innovación docente (2015PID-UB/047) en el que se estableció la adquisición competencias a través de diversas actividades formativas e instrumentos de evaluación de la asignatura. Todos ellos pretendían el conocimiento de la metodología de trabajo del entorno práctico, la adecuación de la realidad profesional en el que el estudiante esta insertado y favorecer la consolidación de competencias personales como la capacidad de trabajo en equipo, la resolución de problemas en entornos nuevos, la creatividad y las habilidades de comunicación. Tanto en Estancias I, como II, se trabajan todas las competencias específicas del plan docente de la asignatura, que son dinamizadas a través de la carpeta de aprendizaje que integra el dossier de la práctica reflexiva, ejercicios de observación, etc.

Dicha carpeta de aprendizaje representa un instrumento metodológico que mejora la consciencia del estudiante frente al aprendizaje y sus necesidades durante el proceso, por lo tanto, la reflexión es el elemento principal para materializar la experiencia de lo aprendido durante la práctica clínica. Algunos autores, definen la Carpeta de Aprendizaje como un conjunto estructurado de documentos elaborados por el estudiante, que se ordenan de forma cronológica o temática, evidenciando la evolución, el progreso y el grado de cumplimiento con los objetivos planteados en cada entrega, reflejando al mismo tiempo las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento crítico-reflexivo, el rigor y el

análisis 5,6. La Carpeta de Aprendizaje por tanto, es una herramienta flexible, que implica a los estudiantes en un proceso de reflexión continuada como "*integración del conocimiento con la acción a través del pensamiento*" 7,8. Se hace evidente pues, que la adopción de la Carpeta de Aprendizaje no solo es un instrumento, sino una concepción de cómo se aprende y de cómo se enseña 5.

La evaluación competencial a través de la carpeta se puede realizar a través de una coevaluación mediante la autoevaluación por parte del estudiante y la evaluación por el profesorado. En concreto, en las asignaturas de Estancias Clínicas I y II la evaluación de algunas actividades integradas en la carpeta son evaluadas por el responsable de la tutorización de la práctica clínica, que es el profesor mediador entre la institución sanitaria y la universidad. Dicha evaluación externa realizada por el profesor nos proporciona el grado de aprendizaje y en consecuencia la adquisición de objetivos y competencias que integran la asignatura.

En este contexto y tras tres años de implementación de la Carpeta de Aprendizaje como actividad evaluativa se hace necesaria una reflexión desde los diferentes agentes que intervienen en su implementación. Dichos agentes, estudiantes, y profesores responsables, son los que disponen de mayor criterio para evidenciar las fortalezas y debilidades de la carpeta de aprendizaje dentro del contexto de la práctica clínica y como instrumento en la adquisición competencial, así como del nivel de satisfacción de la experiencia práctica dentro de sus perfiles curriculares, con el fin de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la asignatura.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo General

Evaluar las percepciones de los diferentes agentes que intervienen (estudiante–asociado) en la utilización de la *Carpeta de Aprendizaje* durante la práctica clínica de las asignaturas de Estancias Clínicas I y II correspondientes al segundo y tercer curso de Grado de Enfermería, respectivamente.

Evaluar el nivel de satisfacción del estudiante durante la práctica clínica de las asignaturas de Estancias Clínicas I y II correspondientes al segundo y tercer curso de Grado de Enfermería, respectivamente.

2.2. Objetivo Específico

- Describir las percepciones de los estudiantes en la utilidad, dificultades y propuestas de mejoras de la carpeta de aprendizaje durante la asignatura de Estancias Clínicas I y II.
- Describir las percepciones de los asociados en la utilidad, dificultades y propuestas de mejoras de la carpeta de aprendizaje durante la asignatura de Estancias Clínicas I y II.
- Identificar el nivel de satisfacción del alumno respecto a los diferentes agentes que intervienen en la práctica clínica (unidad, enfermera de referencia y asociados) durante la realización de la asignatura de Estancias Clínicas I y II.

3. METODOLOGIA

3.1. Diseño

Se realizó un estudio descriptivo transversal de la percepción en la utilidad, dificultades y propuestas de mejoras de la carpeta de aprendizaje y nivel de satisfacción de los agentes que intervienen en la práctica clínica de Estancias Clínicas I y II (ECI; ECII) del grado en Enfermería de la Escuela de Enfermería de (Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud) de la Universidad de Barcelona.

3.2. Ámbito

Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (UB) en las asignaturas Estancias Clínicas I y II durante el año académico del 2016-2017.

3.3. Sujetos de Estudio

La población de estudio son todos los estudiantes matriculados en las asignaturas Estancias Clínicas I y II del segundo y tercero curso del Grado de Enfermería. Población total de 739 estudiantes (379 ECI y 360 ECII). Así como de los profesores que colaboran en la gestión de las prácticas clínicas con población total de 52 profesores asociados. Muestreo por conveniencia (estudiantes n= ECI 91; ECII 94; profesores asociados n= 33).

3.4. Variables del Estudio

Las variables contempladas en este estudio se organizan en cuatro bloques:

3.4.1. ***Variables relacionadas con la percepción del estudiante y el profesor de la Carpeta de Aprendizaje se recogen 6 variables: i)*** utilidad, ii) adquisición competencial, iii) dificultades, iv) instrumento adaptado a la práctica, v) propuestas de mejora y vi) justificación del porqué en cada una de las respuestas.

3.4.2. ***Variables relacionadas con el nivel de satisfacción del estudiante respecto a los diferentes agentes que intervienen en la práctica clínica (asignatura, enfermera de referencia y profesores asociados), se recogen 14 variables: i)*** *Asignatura*: Sistema de evaluación, nivel competencial, adquisición de habilidades clínicas y nivel de aprendizaje con la asignatura. ii) *Enfermera de Referencia*: Me sentí acogida, Me sentí integrada, Me facilitó la reflexión, Ayuda en la asociación de práctica y teoría y nivel de satisfacción global. iii)

Asociado Medico: i) Me ha dado soporte, ii) Me han facilitado el aprendizaje, iii) Ayuda a la reflexión, iv) Ayuda a relacionar teoría y práctica, v) nivel de satisfacción general.

3.4.3. Variables relativas a datos sociodemográficos*: edad reflejada en años en el momento del estudio; y el sexo.*

3.4.4. Variables relativas al centro de prácticas: Institución sanitaria como centro sanitario donde desarrolla las prácticas clínicas y la unidad de prácticas.

3.5. Instrumentos

Se diseñaron dos Cuestionarios ad-hoc:

Un Cuestionario ad-hoc para ECI y EC II evaluó la Carpeta de aprendizaje para estudiantes y profesores asociados con 4 dimensiones como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. **Distribución de ítems por dimensiones y asignaturas.**

ITEMS CUETIONARIO	ITEMS ECI/ECII
Utilidad de la Carpeta de Aprendizaje ¿Por qué?	Respuesta dicotómica de elección única: i)SI II) NO Pregunta abierta
¿Utilidad para la adquisición competencial? ¿Por qué?	Respuesta dicotómica de elección única: i)SI II) NO Pregunta abierta
¿Dificultades de la Carpeta de aprendizaje? ¿Por qué?	Respuesta dicotómica de elección única: i)SI II) NO Pregunta abierta
¿Instrumento adecuado en el contexto de la práctica clínica?	Respuesta dicotómica de elección única: i)SI II) NO Pregunta abierta
Propuestas de mejora	Pregunta abierta

El segundo cuestionario de nivel de satisfacción con los agentes que intervienen en prácticas clínicas se realizó a los estudiantes de ECI y ECII, contiene 4 dimensiones y 15 ítems (tabla 2), cada uno de los cuales se midió de acuerdo a una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 1) Nada Satisfecho, 2) Poco Satisfecho, 3) Satisfecho, 4) Muy satisfecho.

Tabla 2. **Distribución de ítems por dimensiones y asignaturas**

DIMENSIÓN CUESTIONARIO	ITEMS ECI/ECII
De la asignatura	Sistema de evaluación. Pruebas y trabajos relacionados con las competencias. He aprendido habilidades clínicas. He aprendido a nivel general.
De la enfermera de referencia	Me sentí acogida. Me sentí integrada en el equipo.

	Me facilito la reflexión. Ayuda en la asociación teoría-práctica. Nivel satisfacción global.
Del asociado médico	Me ha dado soporte. Me ha facilitado el aprendizaje. Ayuda a reflexionar. Ayuda a relacionar teoría – práctica. Satisfacción general.
Observaciones	Preguntas abierta

3.6. Procedimiento

Al finalizar las asignaturas de EC I y ECII y antes de la evaluación de la asignatura el estudiante cumplimentó el cuestionario ad-hoc de percepción de la Carpeta de Aprendizaje y nivel de satisfacción con la práctica clínica. Por otro lado, el profesor asociado cumplimentó solo el cuestionario de percepción de la Carpeta de Aprendizaje, al finalizar el seguimiento del estudiante.

3.7. Análisis de datos

Para la descripción de todas las variables competenciales, sociodemográficas e institucionales del estudio se calculó la media, la desviación estándar (DE), la mediana para las variables cuantitativas, y las frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas. Programa Microsoft Excel 2010.

4. RESULTADOS

La muestra de estudiantes de ECI estuvo formada por un 87,9% (n=80) de mujeres con una edad media± desviación estándar de 20, 60 ± 3,9; y para ECII por un 85,1% (n= 80) con una edad media± desviación estándar de 23,4 ± 6.

En relación a las instituciones sanitarias que acogieron las prácticas de ECI y ECII fueron 7 centros sanitarios, respectivamente. La siguiente tabla muestra la distribución de los estudiantes según la tipología de las unidades de prácticas.

4.3.1. Variables según Utilidad Carpeta de Aprendizaje por el alumno en las ECI y ECII

Tanto en las EC I como en las EC II la utilidad de la carpeta presenta porcentajes altos, con tendencia a disminuir entre segundo y tercero de Grado (ECI: 89%; ECII: 71%).

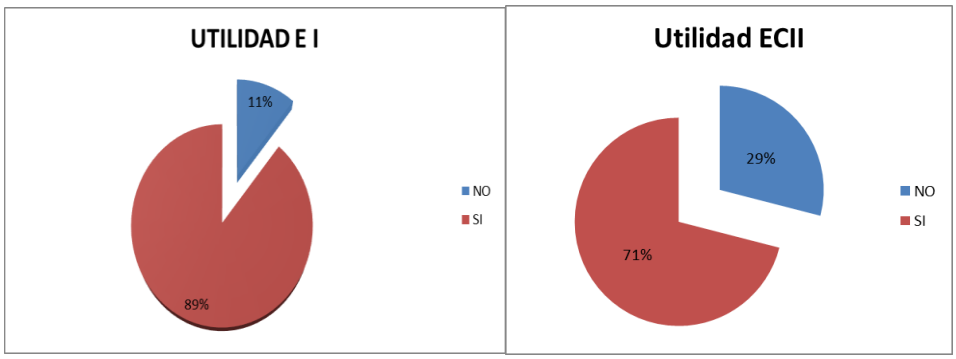


***Tabla 1*; Utilidad Carpeta de Aprendizaje EI y EII**

4.3.2. Variables según Utilidad Competencial de la Carpeta de Aprendizaje según el alumno en las CI y las ECII

Los porcentajes de utilidad a nivel competencial de la carpeta de aprendizaje, indican que 1/3 del total de alumnos de EC I y EC II, no ven la carpeta como instrumento de adquisición competencial (ECI: 37%; ECII: 26%).

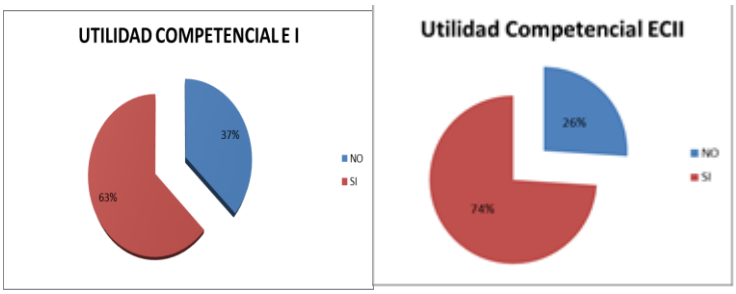


Tabla 2; **Utilidad Competencial de la Carpeta de aprendizaje en EI y EII**

4.3.3. Variable según dificultad de la Carpeta de Aprendizaje según el estudiante en las EC I y las EC II

Los porcentajes de dificultad en la utilización de la carpeta son mayores en las EC I con un 41% que en las EC II con un 28%. En ambas asignaturas la incidencia de dificultad en el manejo del instrumento es alta.

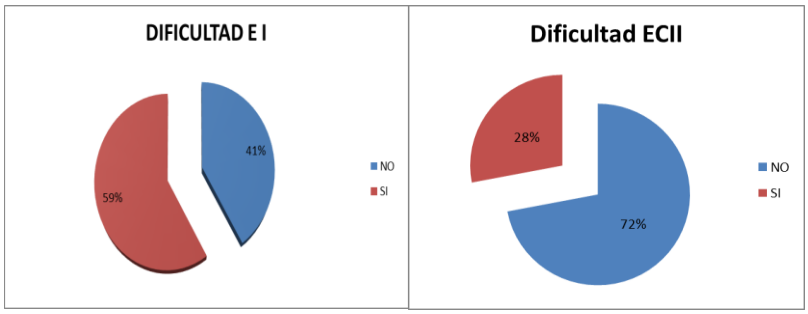


Tabla 3; **Dificultad de la Carpeta de aprendizaje en EI y EII**

4.3.4. Variable como instrumento de aprendizaje según el estudiante en las ECI y las EC II dentro de la Práctica Clínica

Los porcentajes de estudiantes que ven la carpeta como instrumento de aprendizaje dentro del contexto de la práctica clínica son elevados en ECI y se mantienen altos en ECII (ECI: 57%; ECII: 59%).

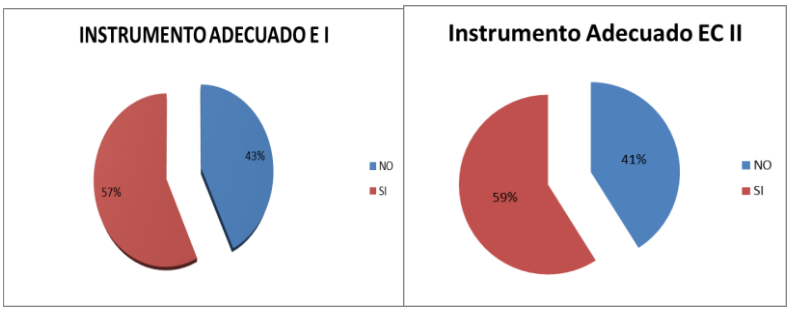


***Tabla 4*; Instrumento de aprendizaje en EI y EII**

4.3.5. Variables cualitativas de la opinión sobre la carpeta de aprendizaje según el estudiante en las ECI y las ECII

Los porcentajes más elevados referentes a la carpeta de aprendizaje hacen referencia al exceso de trabajo para el poco tiempo (43%) y ver el instrumento como un complemento al aprendizaje pero no como medio de adquisición competencial (27%; 35%).

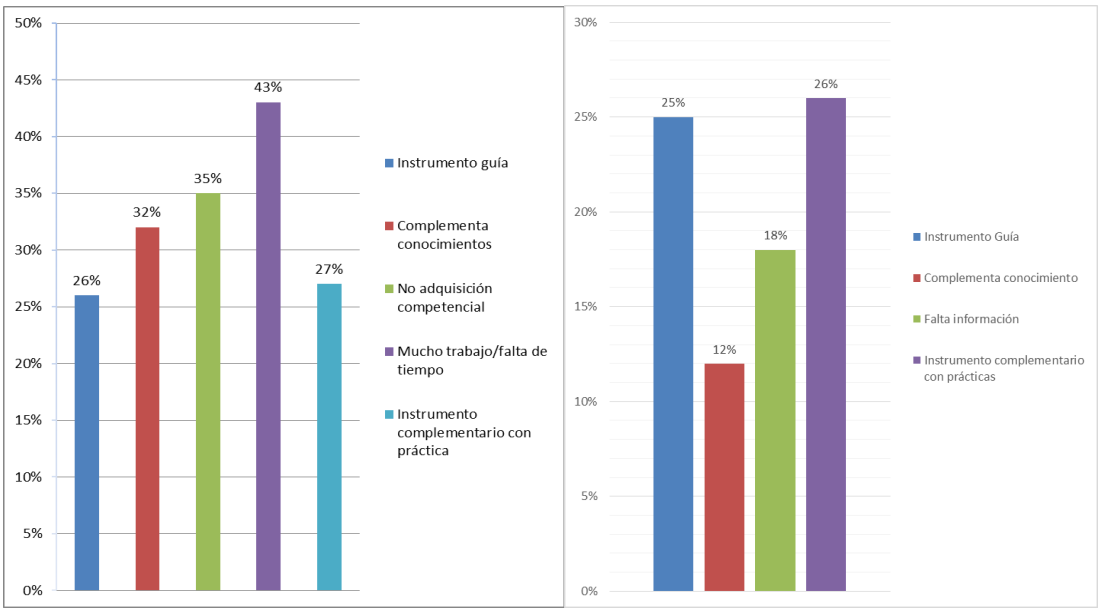


***Tabla 5*; Opinión cualitativa de la Carpeta de Aprendizaje en EI y EII**

4.3.6. Variables sobre la opinión de la Carpeta de Aprendizaje para el profesor asociado.

Tanto utilidad como idoneidad de la Carpeta obtienen valores altos (91%; 94%), destacando la dificultad en su aplicación con un 27%.

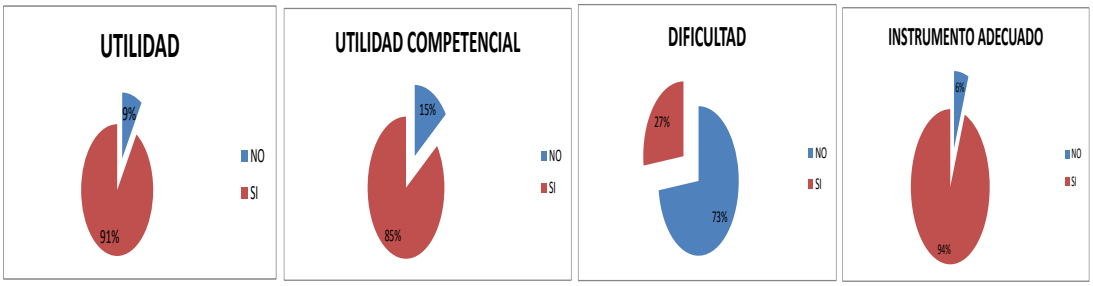


***Tabla 6*; Opinión cualitativa de la Carpeta de Aprendizaje en el Asociado Médico**

4.4.4. Variable del nivel de satisfacción en relación a los agentes que intervienen en la Práctica Clínica.

La satisfacción de todos los agentes que intervienen en la práctica clínica es alta, obteniendo medias numéricas en las ECI de 3,6 y en EC II de 3,57 (escala Likert 1 al 4). Los valores de satisfacción más bajos en ambas asignaturas hacen referencia a los sistemas de evaluación (ECI: 3,4; ECII: 3,1) y la adquisición competencial (ECI: 3,3; ECII: 3,2).

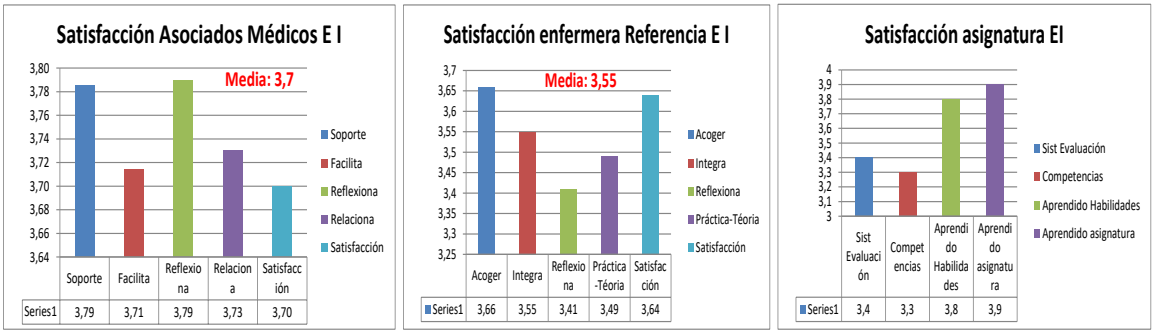
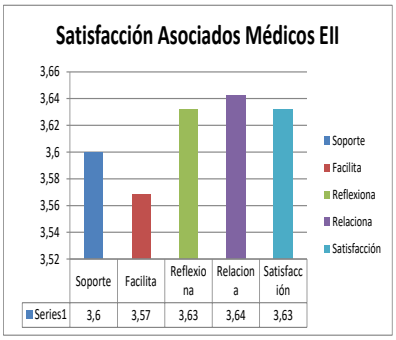
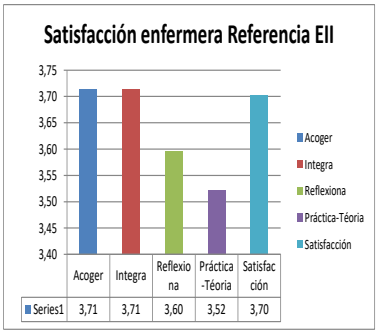


Tabla 7; **Nivel satisfacción alumno en EI**





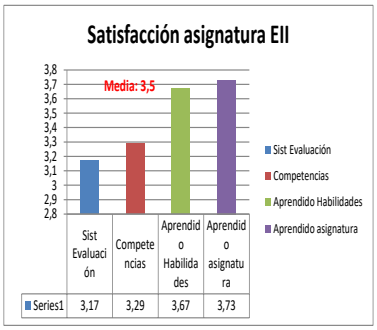


Tabla 7; **Nivel satisfacción alumno en EII**

4. DISCUSIÓN

Los datos sociodemográficos obtenidos determinan un perfil de estudiante predominante definido como mujer joven de edad media 21 años. Estos resultados son muy similares a otros estudios realizados dentro de la Universidad de Barcelona en estudiantes de Grado en Enfermería.

4.1. Describir las percepciones de los estudiantes y profesores asociados médicos en la utilidad, dificultades y propuestas de mejoras de la carpeta de aprendizaje durante las asignaturas de Estancias Clínicas I y II.

La evidencia actual nos indica la escasez de estudios que evalúen en profundidad la efectividad de la carpeta de aprendizaje como instrumento de aprendizaje dentro de las Ciencias de la Salud, a través de estudios que analicen la percepción cualitativa y cuantitativa de los agentes que intervienen en su utilización y manejo.

Son varios los autores que refieren la dificultad de aplicar la Carpeta de Aprendizaje, en el contexto de las Ciencias de la Salud 11, 12,13.

Los principales problemas detectados en las diferentes evidencias recogidas hacen referencia a la falta de sistemática como criterio de evaluación dentro de la asignatura, la confusión en la implementación de sus bases metodológicas y el déficit de conocimiento o recursos para la utilización de las carpetas electrónicas por falta de comprensión y manejo del software, aspectos éstos que limitan el impacto en la calidad resultante de la Carpeta de Aprendizaje y del proceso de aprendizaje que otorga la misma.

Los estudios realizados por Andrews, T., y Bolliger, D., refuerza los altos porcentajes de dificultad que presenta el estudiante y el profesor asociado en el manejo del instrumento teniendo en cuenta que en nuestro contexto poblacional han transcurrido tres años desde su implementación 14,15. En la mayoría de los comentarios cualitativos recogidos, dicha dificultad se centra en dos aspectos principales, el primero es la falta de sistemática en la evaluación de las diferentes actividades que integra la carpeta y la segunda es la escasa percepción de contribución que tiene la carpeta en el aprendizaje productivo o de adquisición competencial.

Los resultados son contundentes en cuanto a la utilidad de la carpeta de aprendizaje para estudiantes y profesores asociados pero presentan respuestas menos evidentes en lo relacionado a la utilidad como instrumento de adquisición competencial dentro de la práctica clínica, seguramente por el elevado porcentaje de dificultades metodológicas y de comprensión en la sistemática de evaluación.

La carpeta representa un instrumento de aprendizaje que pretende la reflexión crítica y el desarrollo profesional, a través de la implementación de diferentes actividades que fomentan fundamentalmente un proceso de aprendizaje outputs del estudiante a lo largo de su proyecto formativo en el contexto de la práctica clínica. Dicho proceso destaca por la adquisición y utilización del conocimiento de manera holística por el estudiante.

4.2.Identificar el nivel de satisfacción del estudiante respecto a los diferentes agentes que intervienen en la práctica clínica (unidad, enfermera de referencia y asociados) durante la realización de las asignaturas de Estancias Clínicas I y II.

El nivel de satisfacción más elevado otorgado por el estudiante en la práctica es el que hace referencia a la reflexión crítica proporcionada durante los seminarios por parte del profesor asociado. Dicho aspecto fortalece lo que en el último informe de ocupadores de los empleadores de enfermería realizado por AQU establece como líneas de mejoras, encaminadas éstas a aumentar la reflexión en la práctica y basar sus acciones en la evidencias científicas 16.

Por otro lado, preocupa que los niveles de reflexión en la práctica por parte de la enfermera de referencia tengan valores bajos, ello nos encamina a fomentar el aprendizaje cooperativo para establecer líneas conjuntas en los programas formativos donde la reflexión y la evidencia científica sean las bases de la actuación docente tanto del profesor asociado como de la enfermera de referencia. Aumentando la relación entre la teoría y la práctica, aproximándose así, el mundo académico al mundo institucional.

Por último, los valores generales de satisfacción para los tres agentes evaluados (asignatura, enfermera de referencia y asociado médico) son elevados. Dicho aspecto nos confirma la importancia de las asignaturas de práctica clínica en el itinerario curricular de la titulación de enfermería dentro de la adquisición competencial.

5. CONCLUSIONES

La carpeta de aprendizaje representa un instrumento complejo en la enseñanza de las Ciencias de la Salud, aspecto éste, que nos obliga a unificar diseños en el sistema de evaluación para que el estudiante adquiera un aprendizaje productivo.

La presencia de diferentes agentes que participan en la utilización de instrumentos de evaluación en el contexto práctico, obliga a delimitar la metodología y establecer rúbricas claras en los criterios de corrección, realizando un trabajo cooperativo con las mismas bases metodológicas.

Al estudiante se le debe dirigir a un cambio de paradigma en el aprendizaje a través de nuevos instrumentos que permitan adquirir el desarrollo competencial a través del uso holístico del conocimiento, centrado en el Outputs y no en el input.

La nueva situación obliga a centrar toda la atención en los procesos de aprendizaje y los sistemas de evaluación. Éstos determinan qué elementos se han de evaluar para que el estudiante sepa cómo debe trabajar.

Los elementos claramente óptimos en el contexto de la práctica clínica son la satisfacción de la experiencia y la adquisición de habilidades clínicas en el contexto de la práctica.

Los dos elementos frágiles sería el sistema de evaluación y la competencia, unido a la falta de reflexión en la práctica de la enfermera de referencia.

1. BIBLIOGRAFIA

1.-González J, Wagenaar R, Beneitone P. **Tuning-América Latina: Un proyecto de las Universidades**. RIE. 2004; 35:151-164.
2.-Contreras LC, Rodríguez JM. **La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Revista Comunicación y Pedagogía 2004; 195: 6-11.
3.-Cassidy S. **Competente-bases education: learning disability nursing in Wales**. Nurs Stand 2012; 27(10) 42-47.
4.-Fahy A. **Evaluating clinical competence assessment**. Nurs Stand. 2011; 17-23;25(50):42-48.
5.-Giné et al (2009). **Cuadernos de docencia universitaria: aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad**. ICE y Ediciones Octaedro, S.L.
6.-Gregori Giralt E. (2009). **La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué.** OBSERVAR 3, 55-58.
7.-Mohit Kumar Joshi, Piyush Gupta and Tejinder Singh. **Portfolio-Based Learning and Assessment.** Indian Pediatrics 2015; 52 (15): 231-31.
8.-Blanch et al (2011). **Carpetas de aprendizaje en la educación superior: una oportunidad para repensar la docencia**. Servei publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
9.-Delgado, AMª. & Oliver, R. (2006). **La evaluación continua en un nuevo escenario docente**. *Revista de* Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC, 3 (1), 1-13.
Recuperado de:<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf>
10.-Guillamet M. (2011). **Experiencia de los estudiantes en la asignatura: Comunicación Terapéutica.** Desarrollo Cientif Enferm, 19(4), 147-153.

11.-Melanie Birks; Peter Hartin; Cindy Woods, Elizabeth Emmanuel and Marnie Hitchins. **Students' perceptions of the use of eportfolios in nursing and midwifery education.** Nurse Education in Practice. 2016; 18:46-51.
12.-Kathleen Baird; Jenny Gamble, Mary Sidebotham. **Assessment of the quality and applicability of an e-portfolio capstone assessment item within a bachelor of midwifery program**. Nurse education in Practice. 2016; 20:11-16.

13.- Andrews, T., Cole, C., 2015**. Two steps forward, one step back: the intricacies of engaging with eportfolios in nursing undergraduate education**. Nurse Educ. Today. 2015; 35 (4), 568:572.
14.-Bolliger, D., Shepherd, C., 2010. **Student perceptions of ePortfolio integration in online courses. Distance Educ**. 2015; 31 (3), 295:314.
15.-ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). Libro blanco de título de Grado de Enfermería.

Didáctica, la realidad del aula o de cómo enseñar en el día a día

Irlanda Yazmin Dávila Zamarripa[1]

VIAJEMOS POR EL MUNDO DESDE EL AULA

Resumen

La enseñanza de la Geografía se orienta hacia una serie de cuestiones de relevancia social, en tanto que facilitan la reflexión sobre problemas cotidianos y promueven la toma de decisiones personales y comunitarias. La propuesta didáctica “Viajemos por el mundo desde el aula” hace hincapié a conceptos como ubicación espacial, uso de mapas, reconocimiento de climas, flora y fauna de una región como temas de problemas ambientales planetarios, la globalización, la violencia urbana, las minorías étnicas, las clases sociales marginadas, el género, los conflictos sociales, el sistema mundial de ciudades, las ciudades intermedias, los nuevos espacios de consumo (shoppings), las urbanizaciones cerradas, los espacios de la pobreza, la sub-urbanización, los conflictos geopolíticos, la multiculturalidad, entre otros tantos.

El método que se eligió en esta propuesta fue la simulación, puesto que es adecuada en temas de localización y de planificación del territorio, y a la vez resultan convenientes cuando se trabajan temas conflictivos. Sin embargo, el docente debe de ser esencial en el aprendizaje del alumno pues es quien diseña, planea, organiza y guía experiencias de aprendizaje diversificadas que representen un desafío para los alumnos, vinculadas con sus conocimientos previos, experiencias, necesidades de conocimiento y desenvolvimiento en el espacio geográfico.

[1]México
Irlanda_207hamtaro@hotmail.com

Introducción

> "Muy lejos de no ser más que un catálogo de países y un registro de números, la geografía se eleva hasta el nivel de las ciencias más insignes."(César Cantú).

El conocimiento ha sido un recurso indispensable para el desarrollo de todas las sociedades humanas. En este sentido, la razón de ser de las escuelas es precisamente la de educar a las nuevas generaciones, enseñándoles a convivir con el resto de la sociedad.

En la actualidad, las nuevas necesidades de formación de los niños y jóvenes para convivir en una sociedad pluralista, democrática y en constante cambio, aseguran la presencia de una dimensión humana y social en un mundo tecnificado. Manejar de forma crítica una gran cantidad de información obliga a plantear una nueva enseñanza de la Geografía, más global, interdisciplinar e integradora (recuperado el 10 de septiembre del 2016 en http://colectivopalabra.com/node/72).

La geografía, como disciplina científica, tiene un pasado muy lejano: en la Antigua Grecia ya se conocía y estudiaba como tal, precisamente ahí tuvo su origen y se desarrolló como ciencia (SEP, 2011). Sin embargo, la enseñanza de la Geografía en el aula está alejada de su propósito.

Inicialmente la Geografía se "enseñaba" a partir de la repetición de listas de nombres de países, ciudades, capitales, sierras y ríos, hasta lograr su memorización. Los temas de enseñanza han variado con el tiempo, porque al principio sólo eran listas de elementos naturales –ríos, sierras, mares o lagos– de la Tierra y de México, o de componentes de su división política –países, ciudades, capitales– que los alumnos debían reconocer y aprenderse (García, 1874).

En los años 90 y la primera década del presente siglo, los cambios tienen que ver con la adopción del espacio terrestre como objeto de estudio desde una visión holística, además de temas relacionados con ambiente, globalización, desarrollo humano y cultura. Los cursos que se imparten son de geografía e historia de la entidad, geografía de México, geografía de los continentes y geografía mundial (SEP, 2010).

Rafael Ramírez, en 1949, definió su propuesta metodológica a partir de los intereses de los niños y del "aprender haciendo". Asimismo, propuso que la geografía debía enseñarse en la escuela primaria, y así se ha mantenido hasta nuestros días.

La Geografía ha tenido a su cargo, la explicación del medio natural y político, en su enseñanza cobraba gran importancia la recepción de los conocimientos científicos. Esta práctica escolar llamada "tradicional", que aún persiste, se basa en la memorización de los conocimientos transmitidos por el profesor, quien tiene como referente único los contenidos de esta u otras disciplinas, como si se tratase de un resumen del conocimiento académico. Este modelo ha potenciado una enseñanza dogmática del conocimiento social, que incluye saberes acabados y cerrados que el profesor dicta mediante la "lección magistral". Los recursos didácticos que se suelen utilizar son la intervención del profesor o profesora como quien detenta el conocimiento,

los apuntes y el libro de texto (Isabel Torres Montalván en su publicación “El aprendizaje de la Geografía en la escuela primaria”).

Actualmente se ha hablado de la construcción de conocimientos más no de sentidos, por esta razón se dice que la Geografía en el aula está muy alejada del interés del niño y de su realidad. Y es de aquí como nace el proyecto del que se trata en este trabajo. El problema surge en la escuela primaria Venustiano Carranza que está inserta en una comunidad pesquera a orillas del golfo de México, a 45 minutos del municipio de San Fernando, Tamaulipas. Su contexto social en el que está inmerso el plantel es marginado, a pesar de que se asienta a orillas de una laguna y su actividad primaria es la pesca, no existe un nivel de vida adecuado, son pocas familias que cuentan con casa de material, la mayoría está hecha de madera, lamina o cartón. Así mismo, el núcleo familiar no es estable entre los habitantes ya que existen números casos de matrimonios fallidos, esta es una de las causas principales por las que existen niños sin ir a la escuela o se hallan en las calles.

La pobreza influye en el proyecto de vida porque el alumno no ve perspectivas de futuro. También el fracaso escolar es un grave atentado a la autoestima. Éste, sumado a la actitud de los padres que no confían en las capacidades de sus hijos, y de los docentes que expresan su desconfianza con unas notas que llevan un mensaje implícito, no ayuda a superar las dificultades (SEP, 2011).

Dentro de la escuela se confirma aún más el nivel de vida de los alumnos, especialmente la forma de ver el estudio. Puesto que la mayoría de los padres mandan a sus hijo por una beca que les da gobierno para continuar sus estudios, sin embargo, no todos los padres de familia lo ven de esa manera, sino que lo ven como una entrada de dinero para la casa. En este caso, existen familias que tienen hasta cinco niños en la primaria, todos con beca.

A pesar de las creces, la escuela sigue su misión: educar. Sin embargo, el medio social atrae al maestro a caer en la comodidad y en la monotonía. Entonces se abre la pregunta: ¿para qué se enseña?

Gran parte de lo que saben los alumnos proviene de su interacción con los demás en un determinado contexto. Gracias al contacto con su medio, los niños han aprendido un lenguaje, un sistema de preferencias o valores, una manera de ver e interpretar la realidad, hábitos y costumbres. La mayor parte de las veces esta enseñanza no es intencional (ídem).

En el caso de la escuela en mención, se ha tomado una ruta de mejora para lograr aprendizajes de Español y Matemáticas, pero ¿será suficiente? Ambas asignaturas son importantes en la vida de cada persona, pero sus enfoques no son formativos.

El reto del docente no es construir conceptos en la mente del niño sino hacer que el niño construya sentidos a través de esos conceptos. El proyecto nace a partir de la necesidad de crear una mentalidad más abierta en el niño, donde su mundo lo visualice a alcanzar metas e ir preparándose para no estar sólo en el contexto actual. Establecer

metas, sueños y anhelos por superarse. Eso no es solo construir conceptos sino un sentido a su vida.

El estudio es la entrada al éxito y la salida de la ignorancia.

La geografía nos brinda la oportunidad de conocer el mundo, no solo significados, mapas o nombres. Un espacio, es decir un lugar nos hace ver un gran panorama desde el geográfico hasta su historia.

Se ha escuchado decir que un libro es el boleto a un viaje de aventuras y que hay que atreverse a leerlo, y el resultado puede inspirar al lector a cambiar su forma de ver las cosas. Sin embargo, la educación de los alumnos depende de las actividades que confecciona el profesorado en sus aulas, y de las relaciones que establecen los alumnos entre sí y con el docente.

El documento presentado, es la aplicación de una propuesta didáctica diseñada, para ser implementada en un grupo, en la escuela señalada en los primeros párrafos, el cual lleva por nombre: “Viajemos por el mundo desde el aula”.

La propuesta Viajemos por el mundo desde el aula, es una estrategia para aprender sobre las ciudades, estados y/o países (dependiendo el ciclo educativo) además motiva a los niños a salir de su entorno y conocer otras formas de vida. Si bien se dice que se aprende algo nuevo cada vez que uno viaja.

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera:

Introducción. Aquí se describe el panorama en el que se encuentra la educación básica y la Geografía en el aprendizaje del alumno. Así mismo se menciona el contexto en el que se desarrolla el proyecto.

Marco teórico. Se describen los fundamentos psicopedagógicos de la propuesta, así como las teorías del aprendizaje.

Metodología. Donde se explican los procedimientos que se aplicaron para alcanzar los objetivos.

Resultados y conclusiones. Se presentan los resultados y las conclusiones de la propuesta, así como el resumen de la experiencia adquirida durante su análisis y desarrollo.

Bibliografía. Se mencionan las referencias de autores con que se sustenta y se da validez a este trabajo.

Marco teórico

> "La geografía nos enseña a entender, a valorar el espacio en que vivimos. Todos tenemos cierta noción del espacio aunque no estemos muy conscientes de ello. Nos movemos en la casa, tenemos nuestros caminos preferidos, tenemos una serie de normas espaciales; la geografía lo que hace es que las aflora, las analiza y las traslada del terreno de nuestra experiencia a la experiencia social, y de esta manera contribuye a la formación de niños y adolescentes, porque un niño que tenga una conciencia más clara de su espacio, como del tiempo, es decir de la historia, puede comprender mejor lo que ocurre a su alrededor. Se puede dar cuenta, por ejemplo, porque allá esos cerros están llenos de gente y de casas y de ciudades perdidas. Si tiene una experiencia en la explicación del espacio yo creo que un niño puede, a temprana edad, darse cuenta de lo que significa que todas las casas estén comiéndose los cerros" (Bernardo García Martínez[2], SEP, 1993).

La geografía figura en los currículos escolares porque, como dice Edward Soja, es una manera extremadamente interesante de comprender el mundo. La geografía explica la organización espacial de las sociedades humanas (SEP, 2011)

Existen diversos enfoques que desde sus marcos epistemológicos han brindado importantes elementos en el campo educativo, principalmente con explicaciones sobre la forma en que el individuo adquiere y procesa el conocimiento para lograr su aprendizaje. Entre los principales enfoques destacan las propuestas de Piaget (Teoría Psicogenética), Vygolsky (Teoría Sociocultural) y Ausubel (Teoría del aprendizaje significativo), mismas que se retoman a continuación como marco de referencia, con el fin de destacar aquellos elementos que sobresalen de dichas teorías y que sirven para dar un sustento teórico al proyecto.

Según Woolfolk (1999) parafraseando a Piaget, del nacimiento a la madurez, nuestros procesos de pensamiento van cambiando poco a poco debido a que nos esforzamos por atribuirle un sentido al mundo. Para él, existen factores que interactúan e influyen en los cambios del pensamiento como son: la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales y el equilibrio.

El enfoque básico de Piaget es la epistemología genética, es decir, el estudio de cómo se llega a conocer el mundo externo a través de los sentidos atendiendo a una perspectiva evolutiva.

Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia es una adaptación del individuo al medio.

Los procesos básicos para su desarrollo son: adaptación (entrada de información) y organización (estructuración de la información). "La adaptación es un

[2] Doctor en historia, catedrático del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, historiador especializado en temas de geografía histórica, poblamiento e historia ambiental, rural y de los pueblos inéditos.

equilibrio que se desarrolla a través de la asimilación de elementos del ambiente y de la acomodación de esos elementos por la modificación de los esquemas y estructuras mentales existentes, como resultado de nuevas experiencias" (Araujo y Chadwick, 1988).

Una de las principales aportaciones de Piaget a la educación fueron las etapas del desarrollo cognoscitivo; él menciona que todos pasamos en el mismo orden por cuatro etapas a las que se les conoce como: sensoriomotriz, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales, cada una de ellas fue asociada con determinadas edades en el desarrollo del sujeto.

La aportación de Piaget puede ser retomada en un trabajo de investigación aplicado en el aula, en el entendido de la importancia de adecuar las estrategias de enseñanza de acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes, pues se considera que en esta medida, los aprendizajes de los estudiantes serán más efectivos, es decir, las estrategias, materiales y trabajos escolares deberán ser acordes a la edad y nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Sin embargo, Vygotsky (citado por García, 2004) el conocimiento "más que ser construido por el niño, es construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea;...todo aprendizaje involucra siempre a más de un ser humano" por tanto, desde esta perspectiva el niño construye su conocimiento a través de la influencia de las demás personas que le rodean pero a su vez él también influye en su medio.

De acuerdo con su teoría, un elemento importante para llevar a cabo dicha construcción es el papel que juega el lenguaje, pues a través de éste el ser humano transmite sus experiencias. Para Schunk (1997) la postura de Vygotsky es un ejemplo de constructivismo dialéctico porque recalca la interacción de los individuos y su entorno, "pensaba que un componente fundamental del desarrollo psicológico es dominar el proceso externo de transmitir el pensamiento y las elaboraciones culturales mediante símbolos externos como el lenguaje...Una vez que se dominan éstos símbolos, el siguiente paso es usarlos para influir y regular los pensamientos y los actos propios"

Asimismo, partiendo de los postulados vygotskianos cabe destacar el papel del adulto y los iguales en el proceso de aprendizaje, ofreciendo una labor de andamiaje que apoyará al sujeto en su aprendizaje. Para entender el concepto de andamiaje es preciso hacer referencia a otro punto clave en la teoría de Vygotsky; es decir, al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Como Vygotsky (1979) señala “…no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Lo mencionado con anterioridad, permite dar sustento a la utilización de la teoría de Vygotsky como la base de la investigación, por considerar de importancia el papel que juega el docente en la construcción del conocimiento del estudiante, por ser él

quien a partir de las características del desarrollo cognitivo de sus estudiantes, debe organizar los contenidos, seleccionar los materiales y diseñar estrategias para el abordaje y apropiación de los mismos, fungiendo con ello como un mediador de aprendizajes significativos de sus estudiantes.

En el marco de las teorías constructivistas, David Paul Ausubel denominaba “aprendizaje verbal significativo” al que se produce cuando se relacionan los nuevos conocimientos que se van a aprender, con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva de los estudiantes, los cuales pueden ser el resultado de experiencias educativas anteriores, escolares y extra escolares o, también, de aprendizajes espontáneos. Ausubel afirmó categóricamente:

“De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”.

Dentro de esta teoría se hace hincapié en el aprendizaje significativo, definido como "aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes" (Díaz Barriga y Hernández, 2002), por lo que para llegar a generarlo es necesaria una condición activa de los aprendices por medio de puentes cognitivos que los docentes, como mediadores de esos conocimientos.

Por otro lado, Ausubel (2000) destaca que los contenidos y material que se presenten al estudiante deberán tener un significado lógico potencial para él, pues de lo contrario se producirá un aprendizaje rutinario y carente de significado, lo que implica que no se logre la adquisición de un aprendizaje significativo.

Podría decirse que las aportaciones de estas ideas han sido importantes en la elaboración de un pensamiento constructivista en la educación, por ejemplo, la idea de Piaget sobre la diferencia entre un estadio del desarrollo así como reconocer la importancia de adaptar las actividades acorde al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante para lograr una mejor comprensión del tema. Por su parte, Vygotsky retomó que el estudiante puede aprender de forma más eficaz cuando se propicia un ambiente de intercambio y colaboración entre compañeros así como con su interacción social. Posteriormente, Ausubel con su idea de que en cualquier nivel educativo es indispensable que el docente tome en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que va a enseñársele puesto que el nuevo conocimiento debe asentarse sobre lo que ya se posee.

Metodología

Etimológicamente la palabra “método” significa “el camino para llegar a un fin” o “la manera ordenada de proceder para alcanzar unas finalidades previstas”. Un método o estrategia didáctica es una forma determinada de organizar las actividades didácticas

y de crear situaciones de aula con el propósito de conseguir que los estudiantes aprendan un conocimiento de una forma determinada (SEP, 2011).

Para que la propuesta didáctica sea de interés en el alumno, se toma en cuenta la importancia de la motivación, pues la construcción de aprendizajes requiere la participación activa del sujeto que aprende. La motivación es el motor de la acción de aprender al inducir al alumno a realizar determinadas conductas. Rotger (1984) aclara que además de ello, la motivación "justifica la acción". Este autor afirma que está constituida por un "conjunto de variables intermedias que activan la conducta y o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo".

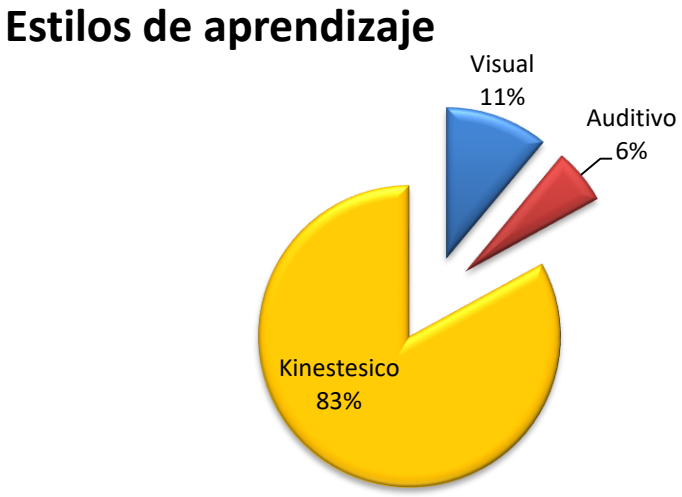
El mismo Ausubel (1968) puntualiza que: "La relación causal entre la motivación y el aprendizaje es más recíproca que unidireccional.

Bruner piensa que los materiales de aprendizaje bastan para motivar el aprendizaje. Bruner (1960) explica que "los motivos para aprender deben dejar de ser pasivos, es decir, de mantener al estudiante en estado de espectador; por el contrario, se debe partir, en lo posible, del interés por aquello que va a enseñarse y ese interés se debe mantener de modo amplio y diversificado durante la enseñanza".

Esta información es la razón principal por el cual se ha diseñado la propuesta "Viajemos por el mundo desde el aula", pues es una forma novedosa e interesante para el alumno. Pues al conocer nuevas formas de vida, surge cierta motivación por parte del niño.

Esta propuesta introduce al niño en una simulación, ya que en Geografía la simulación se muestra muy adecuada cuando se presentan temas de localización y de planificación del territorio.

Sin embargo, para llegar a esta decisión se realizaron encuestas a los alumnos encaminadas a focalizar su estilo de aprendizaje, resultando lo siguiente:



El estilo de aprender es un concepto también muy importante para los profesores, porque repercute en su manera de enseñar. Es frecuente que un profesor tienda a enseñar cómo le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva enseña según su propio Estilo de Aprendizaje (Alonso, 2000).

Sin embargo, el concepto mismo de Estilo de Aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Coop y Brown, 1978; Hill, 1971; Witkin, 1975).

Hunt (1979) describe Estilo de Aprendizaje como: Las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor.

Se puede decir que los alumnos aprenden de forma más efectiva cuando se les enseña teniendo en consideración su estilo y canal de aprendizaje predominante. Felder (1996) señala que, para que los alumnos desarrollen sus capacidades, además de su estilo preferido, también hay que enseñarles en aquellos con los que no se identifican.

La propuesta didáctica “Viajemos por el mundo desde el aula” pretende lograr en el alumno las siguientes finalidades que mana el Plan y Programas de estudios vigente 2011:

Cuadro 1. Finalidades de la enseñanza de la Geografía

Pragmáticas	Plantear conjeturas
Observar el medio en el que estamos insertos: insolación, frío, calor, ruidos, olores, volúmenes.	¿Por qué hace más frío en invierno? ¿Quiénes son responsables de los desequilibrios ambientales?
Saber desplazarse en la ciudad o en el lugar en que se vive. Confeccionar un itinerario en México.	¿Por qué hay violencia en algunas calles, en distintos barrios, en algunos países?
Saber elegir un lugar para pasar un fin de semana o las vacaciones, de acuerdo con sus deseos.	¿Cómo se conciben los tiempos de ocio según la edad, el género, la condición social?
Saber comparar la distribución de objetos y personas en lugares distintos al suyo, localizándolas en un mapa (por ejemplo, la población en México).	¿Cómo se distribuye la riqueza en México? ¿Por qué hay desigualdades? ¿Cómo podría mejorarse las condiciones de vida de la calle donde vivo?
Comparar las formas de vida de otras personas que aparecen en los medios de comunicación e Internet (por ejemplo, su ciudad y otras de México).	¿Por qué en la vida cotidiana de algunos países las mujeres no tienen acceso a los espacios públicos, como los varones?
Saber localizar un lugar en un atlas o en *Google Maps*. Explicar las características de la frontera de Río Grande-Río Bravo.	¿Por qué han cambiado las fronteras de los países? ¿Por qué se agrupan algunos países? ¿Por qué es tan importante la frontera entre México y Estados Unidos de América?
Comprender las identidades espaciales y culturales (regiones, naciones, lugares).	¿Por qué hay nacionalismos? ¿Por qué hay racismo? ¿Cómo se organizan los seguidores de un equipo de futbol o de un grupo musical?

Este tipo de finalidades y metas en la búsqueda de explicaciones sobre la realidad geográfica observada y representada, en mapas, fotos o videos, implica un análisis de la realidad espacial, en la cual se construyen las relaciones sociales e individuales (SEP, 2011).

.Así mismo el niño puede ir adquiriendo algunas competencias cuando se relaciona la geografía con otras disciplinas (Ídem.):

Cuadro 2. Relación entre competencias básicas y específicas

Competencias básicas de la OCDE	Propuesta de competencias específicas para Geografía
Comunicación Lingüística	Analiza, representa e interpreta información geográfica.
Competencia Matemática	Transforma las magnitudes absolutas en números relativos.
Competencia Digital en el proceso de la Información	Selecciona con criterios los documentos que va a relacionar con las tareas escolares.
Competencia de Interacción con el Medio Físico	Se relaciona con la diversidad natural, que promueve una relación compatible con la naturaleza (desarrollo sostenible).
Competencia Cultural y Artística	Valora la diversidad cultural en la interpretación del espacio.
Competencia de Aprender a Aprender	Maneja la información geográfica en un proceso de continuo conocimiento.
Competencia Social y Ciudadana	Promueve el desarrollo de su identidad en tolerancia con otras formas de vivir (diversidad cultural).
Competencia de Autonomía de criterio para adoptar decisiones	Sabe vivir en el espacio, siendo capaz de identificar soluciones a los problemas analizados.

La propuesta didáctica que se ha mencionado en los párrafos anteriores, abre la posibilidad de que el niño interactúe con su medio local como hasta uno internacional, por ejemplo, conocer su medio local seria esencial si es que su edad abarca el primer ciclo educativo. Sin embargo, un contexto nacional se invita para un segundo ciclo. Mientras que el contexto mundial se recomienda al tercer ciclo, pues depende de su proceso de maduración (de lo inductivo a lo deductivo). Así mismo cobra relevancia en los contenidos que se ven en cada grado, pues sitúa al niño en un lugar al que se ve en las asignaturas de Historia o Conocimiento del medio.

Esta propuesta está encaminada a niños de quinto grado, correspondientes al tercer ciclo educativo. Con la finalidad de que el alumno tome un sentido a lo que aprende, además de desarrollar habilidades y actitudes:

Habilidades

- Leer los datos del tiempo (entender el concepto de temperatura media).
- Orientarse, medir y comparar. Trazar un itinerario para orientar a un viajero.
- Informarse sobre lugares desconocidos. Localizar lugares en mapas.

- Comprobar la distribución de elementos geográficos.
- Entender las gradaciones cartográficas para poder leer un mapa temático.
- Saber utilizar los recursos informáticos.
- Lectura simbólica del espacio (nodos, sendas, hitos, bordes).

Actitudes:

- Querer conocer los motivos de lluvia o del calor del día.
- Querer relacionar realidad y su representación en mapas y fotos.
- Desear ver nuevos lugares y explicar sus diferencias.
- Comprender cómo usamos el espacio público.
- Relacionar el espacio con las desigualdades y querer buscar soluciones.
- Querer comunicarse y saber analizar la información.
- Comprender cómo nos apropiamos del espacio vital (Ibíd.).

La Propuesta “Viajemos por el mundo desde el aula” es una serie de actividades que van dirigidas a despertar en el niño su interés en conocer el mundo.

Primero, se establece un lugar a visitar (los viajes que se organicen en el ciclo escolar serán mediante vuelos), puede ser acorde a temas de Historia o a otros lugares que el docente sugiera, esto va a depender de lo que se quiera hacer hincapié, por ejemplo, si se habla de temas de discriminación, esclavitud o sobre los derechos humanos, se puede viajar a países tercermundista como África; donde el alumno conocerá además de su ubicación geografía, biodiversidad y sus diferentes climas, su historia y forma de vida. A partir de esto, el docente encaminará al niño mediante preguntas de reflexión con el propósito de comparar la forma de vida de un país del otro.

Después de elegir el país a visitar, se nombra el piloto y copiloto, se recomienda que el piloto sea el mismo docente, pues se corre el riesgo de que si un alumno es piloto el destino sea algún parque de diversión. Así mismo se elige a la azafata, quien repartirá bolsas de cacahuates a los pasajeros y dará los procedimientos de seguridad así como será la encargada de brindar atención a los efímeros con una actitud de empatía.

Posteriormente, se venderán los boletos de avión a un precio accesible (con motivo de utilizar ese dinero para la compra de materiales que se emplearan en la propuesta). Los boletos se darán a cada niño, en ellos vendrá la fecha, hora y destino del vuelo. Además se entregaran algunos trípticos informativos del lugar a visitar, con el fin de motivar al niño a conocer ese lugar.

Cada niño deberá de contar con su pasaporte (se invita al docente a diseñarlos y entregarles a cada niño). El pasaporte deberá incluir los datos del niño y una fotografía reciente. Además de hojas blancas para escribir el nombre del país que visitó, fecha y sello del maestro.

Una vez teniendo todo esto, el docente diseñará: un video del país a visitar, en el deberá incluir su ubicación geográfica, relieve, climas, principales ciudades, ríos y lagos importantes, actividades económicas, formas de vidas, algunas tradiciones y costumbres, etc.)

El grupo formará los pupitres de tal manera que asemejen los asientos de un avión, se hará una fila a la entrada para la revisión de pasaportes y boletos de vuelo. Una vez dentro, el piloto dará una grata bienvenida, mientras que la azafata conducirá a los viajeros a su lugar.

El docente puede hacer una serie de estrategias dentro del viaje, por ejemplo:

- Otorgar un mapa del continente donde está el país que se visita para resaltar su ubicación geográfica.
- Utilizar un cuaderno donde los alumnos hagan sus anotaciones de los lugares que visiten durante el ciclo escolar.
- Danzar algún baile típico del país o escuchar y tratar de cantar alguna canción en su lengua.
- Narrar o mostrar un video donde hable acerca de un hecho histórico que aconteció en ese país.
- Comparar el clima del país mostrado en el video con un mapa climático, y cuestionar porque el clima varía con respecto al nuestro.
- Compara el tamaño de territorios del país con el nuestro o con otros que ya hayan visitado.
- Un estudio de caso donde se presenta una situación concreta que se propone a los alumnos para que la sometan a análisis, concreten sus puntos de vista, contrasten sus supuestos y posibles soluciones y lleguen, si es posible, a negociaciones y acuerdos.

Las estrategias varían dependiendo de lo que el docente vea necesario para el aprendizaje del alumno.

Para finalizar, el docente entregará a cada alumno una postal de los lugares que se visitaron en el país que se eligió, donde el alumno escribirá a algún familiar o amigo sobre su viaje y lo que aprendió.

Posteriormente se degustará algún platillo típico de la región (se le pedirá con tiempo ayuda a los padres de familia para esta actividad). Después se tendrá que regresar al país de origen.

El tiempo de duración de la propuesta dependerá del docente y la complejidad de las actividades.

Esta propuesta cumple el enfoque de la Geografía dado que busca brindar a los alumnos las herramientas que les permitan un mejor desenvolvimiento en la vida a partir del desarrollo de su pensamiento complejo, con una actitud reflexiva y crítica de la realidad, lo que favorece el fortalecimiento de su autonomía y de su potencial creativo para contribuir con el medio donde viven.

Resultados y conclusiones

El resultado de esta propuesta cumple con la mayoría de los objetivos que se han mencionado, aunque el propósito esencial se verá reflejado a lo largo de la vida del alumno: una forma de ver su mundo, de tal manera que fije metas a futuro y ver el estudio como una oportunidad de superarse, es decir, se espera que el alumno cambie su visión del mundo.

Como ya se ha dicho, este proyecto es una serie de actividades que van dirigidas a despertar en el niño su interés por conocer el mundo, y no solo eso, sino también, de dar un sentido a la asignatura de Geografía en la vida de cada uno de los estudiantes.

Durante el curso del ciclo escolar se ha “viajado” a cinco países diferentes (España, Inglaterra, Francia, Estados Unidos de América y Alemania) los cuales se han tomado debido a su relevancia en la historia de nuestro país. Este proyecto ha apoyado de manera significativa a la asignatura de Historia.

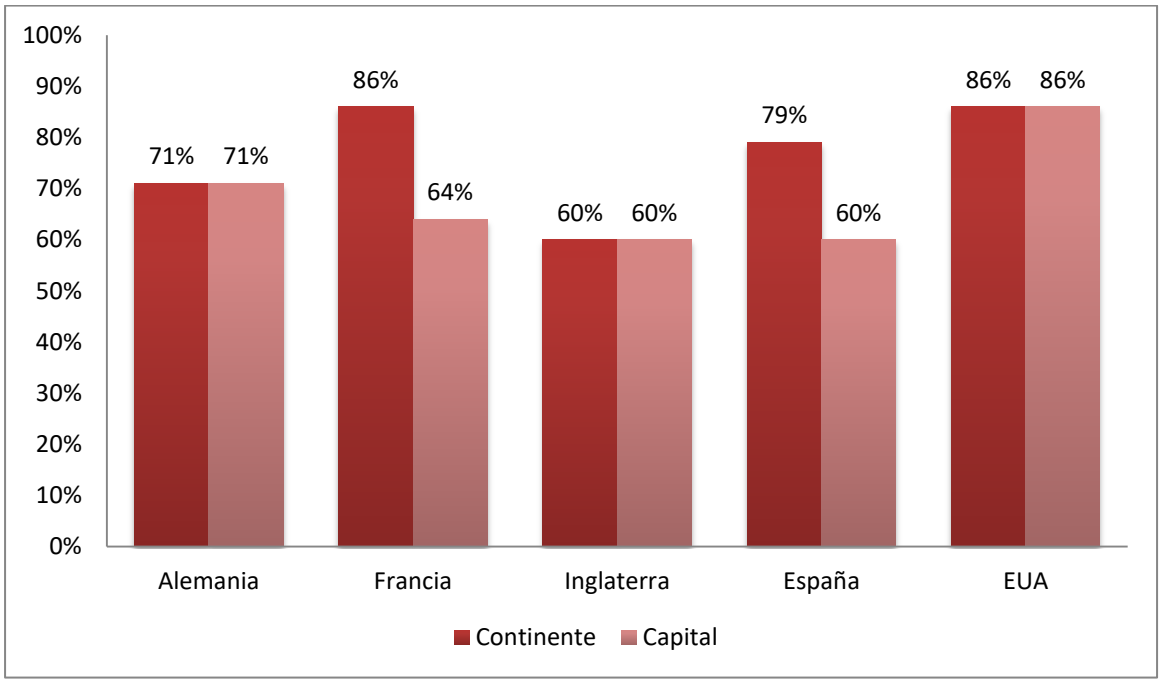
Así mismo, los alumnos han adquirido conocimiento acerca de estos países como su ubicación geográfica, sus capitales, historia, idioma, tipo de moneda, cultura, traiciones, gastronomía, forma de vida, etc.

Para poder afirmar lo antes mencionado, se les aplicó una encuesta en la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

La mayoría del grupo le ha parecido una buena estrategia para conocer la ubicación e historia de los países visitados. De las cuales han aprendido: sus guerras, idioma, la importancia del turismo como actividad terciaria, costumbres y tradiciones.

Así mismo, recomiendan el proyecto para sus demás compañeros de otros grupos: “si porque que pueden aprender mucho más cosas que los libros no les enseñan” (Gladis),”si porque aprenden y se divierten” (Victoria) , “si porque les puede ayudar en un futuro” (Alma), “Si, porque así pueden conocer el mundo” (Juan Carlos), …

El proyecto “Viajemos por el mundo desde el aula” ha sido un éxito en cuanto a captar la atención de los alumnos y a su vez ellos se divierten al conocer nuevos lugares. Sin embargo, no todos los alumnos han apropiado las capitales o los continentes de los países visitados.



En base a este resultado se puede decir que menos del 40% del alumnado aun no domina la ubicación geográfica de algunos de los países visitados. Pero por otra parte, se atreve a decir que la mayoría adquirió este aprendizaje en el tiempo que se dedicó a cada uno de los viajes (un tiempo no mayor de 1 hora y media).

Se puede decir que la Geografía es una asignatura vital en la formación del alumno, ya que a partir de ella construye su aprendizaje en relación con los temas fundamentales del espacio donde se desenvuelven, desde lo más cercano y significativo, hasta lo más lejano y desconocido.

En base a esto, se pretende que el niño logre tener un aprendizaje significativo donde desarrolle las habilidades y actitudes necesarias que se establecen en el Plan y Programas de estudios 2011. E independientemente de lo anterior, se espera que el alumno cambie su visión del mundo.

Escuela Primaria Rural "Venustiano Carranza"
C.C.T 28 DPR1545A ZONA 149 SECTOR 09
CICLO ESOLAR 2016-2017

Proyecto: Viajemos por el mundo desde el aula

Propósito	Crear una mentalidad más abierta en el niño, donde su mundo lo visualice a alcanzar metas e ir preparándose para cambiar su contexto actual.					
Objetivos	• Ubicar el continente al que pertenece el país a visitar así como su capital. • Comparar su forma de vida con la nuestra. • Conocer parte de su historia, cultura, forma de gobierno, etc. • Destacar la importancia que tuvo este país con el nuestro.					
Destino	España	Tiempo	Una sesión	Grado y grupo	5° B	

Antes de comenzar el viaje…

- Reunir videos, documentales, clips, fotografías que presenten información relevante del país a visitar (ubicación, historia, idioma, costumbres, tradiciones, ciudades importantes, lugares turísticos, tipo de moneda, atracciones principales, fuentes económicas, gastronomía, música, etc.)
- Se dará un tríptico de la información del país a visitar, así mismo se les otorgará su boleto de avión.
- Se recaudará el dinero para comprar los ingredientes para hacer algún platillo típico del país.
- Buscar o hacer, e imprimir postales de algunos lugares turísticos del país.
- Buscar a las personas que realizarán los aperitivos (se recomienda que sean los padres de familia).4
- Nombrar un piloto, copiloto y azafata. Decirles a cada uno cual ser su función dentro del avión.

Durante el viaje…

- Se acomodan los bancos simulando la formación de asientos de los aviones.
- El copiloto y la azafata irán acomodando a los pasajeros conforme al número de asientos que indique su boleto.
- Se dará la bienvenida a los pasajeros e indicaran las medidas de seguridad que se deberán tomar en caso de peligro.
- Es importante motivar la imaginación del niño al comenzar el vuelo, puede usar imágenes o videos de despegue o incluso sonidos que simulen el despegue de un avión, que realicen movimientos como si estuvieran en una turbulencia, etc.
- Durante el vuelo se podrá dar alguna botana como cacahuates o sabritas.

Hemos llegado

El maestro será el coordinador de los recorridos que se realicen en el país asignado.

- Ubicar geográficamente el país a visitar.
- Ver algunos consejos antes de viajar a España (proyectar video)
- Se mostrará un video acerca del turismo en España para captar la atención del alumno, es decir, mostrarle un poquito de lo que conocerán en su viaje.
  - Realizar preguntas como: ¿Cuáles son sus expectativas acerca del viaje? ¿Cómo creen que ser España? ¿Será igual que el nuestro?
- Se proyectaran videos acerca de la historia del país, resaltando su forma de gobiernos, tradiciones y costumbres.
  - Hacer una pausa y cuestionar a los niños: ¿la forma de gobierno es igual a la nuestra? ¿Existen similitudes entre México y España? ¿Cuáles? ¿Qué tradiciones o costumbres tienen ambos países? ¿Por qué México adoptó algunas características de España?
  - Enfatizar a los alumnos acerca de cómo España influyó en la historia de México. Realizar preguntas para recordar lo aprendido en cuarto grado.
- Se hará un recorrido a diferentes ciudades y sobre todo a la capital de España destacando sus sitios turísticos. Comparar la arquitectura de las casas y edificios con respecto la nuestra, la forma de vida de las personas, resaltar la importancia de los monumentos, hablar acerca de la importancia del turismo como fuente terciaria, etc.
- Escuchar el himno de España y profundizar en su escrito, es decir, que es lo que plasma de España el himno, e ir contrastándolo con su historia que vimos anteriormente.
- Escuchar alguna música tradicional y moderna de España. Hacer énfasis en el lenguaje español y preguntar de por qué tenemos el mismo idioma. Resaltar algunos legados que nos dejó este país.
- Tomar un tutorial de como bailar flamenco (el baile tradicional de España).
  - Hacer preguntas sobre: ¿es igual a lo que se acostumbra a bailar en México? ¿Por qué será importante la danza tradicional de un país?
  - Hacer hincapié sobre el festival internacional que se realiza en Tamaulipas cada otoño.
  - Resaltar que la cultura forma parte de la vida de cada pueblo y nación, además de las ventajas que tiene el desempeñarse en algún arte: danza, artes plásticas, teatro, música.
- Ver un video acerca de la gastronomía española y comparar los platillos de aquel país con el nuestro.
- Mostrar alguna leyenda representativa de España.

Después del recorrido
• Entregar una postal para que el alumno realice un texto breve sobre lo que le gusto en el viaje, esta postal será para algún familiar o amigo que no haya ido al viaje. • Repartir el platillo para degustar, en esta ocasión será: tortilla española y sangría para tomar. • Viajar de regreso a México. *Para finalizar* • Preguntar a los alumnos acerca de qué les pareció el viaje, qué aprendieron de España, que fue lo quemas les gusto, hacer preguntas de retroalimentación por ejemplo: ¿qué tipo de gobierno tiene? ¿Cuál es su tipo de moneda y cuanto equivale en pesos? ¿Cuál fue la relación de España y México años atrás? etc. Así mismo invitar a proponer mejoras para el siguiente viaje.

Recursos y materiales	Recomendaciones
– Videos acerca de la historia, cultura y tradiciones de España, gastronomía, arte, leyendas, lugares turísticos, sobre su capital y ciudades más importantes, etc. – Atlas universal – Boletos de avión – Pasaportes – Tríptico de información de España – Fotografías aéreas de Madrid u otras ciudades de España – Postales – Proyector y bocinas – Comida para degustar – Cuaderno de nota	○ La imaginación del niño es una llave clave para este proyecto, sin embargo se tiene que aclarar que solo es una simulación. ○ A modo platica tratar que el alumno vaya trazando planes a futuro (que le gustaría estudiar, si le gusta alguna ciudad de España para trabajar, visitar o vivir ahí, etc.), y que el estudio es un medio para superarse y una puerta que te llevará a realizar grandes metas. ○ En dado caso que los padres de familia no puedan hacer el platillo, realizarlo personalmente con la ayuda de las personas que están a cargo delos desayunos escolares. ○ Se puede invitar a unos tres o cinco niños de otros grupos con el fin de extender el proyecto a nivel escolar. ○ Establecer reglas para un buen viaje. ○ Respetar los turnos para participar. ○ Es importante resaltar la ubicación geográfica del país a visitar. ○ A modo de comentario, platicar la historia de México con España en sus tiempos de conquista y como fue el trato de España cuando México se convirtió en república.

Evidencias
✓ Fotografías y video ✓ Postales ✓ Bitácora del viaje
Evaluación
Mediante rubricas – Evaluarla ortografía y la idea plasmada en la bitácora de viaje. – Participación activa durante el viaje. – Ubicación geográfica del país visitado. – Descripción de España.

Bibliografía

- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).
- Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Dordrecht, Kluwer Academic Pubishers.
- Bruner, J. (1960) .The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Díaz-Barriga A. Frida, Gerardo Hernández Rojas (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención”. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. ASEE Prism.
- García Cubas, Antonio (1874), Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana, México, Sandoval y Vázquez Impresores.
- Garcia-Martinez J. (2004) Genomic run-on evaluates transcription rates for all yeast genes and identifies gene regulatory mechanisms
- Hunt, D. E. (1979) Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level en Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs. Reston, Virginia.
- Introducción a la enseñanza de la geografía. http://ensech.edu.mx/docs/Antologia%20Non/4Tercer%20Semestre/4Especialidades/3Geografia/Introduccion%20a%20la%20ensenanza%20de%20Geografia.pdf
- Rotger, B. (1984): Ciencias de la Educación. Madrid: Escuela Española.
- Schunk, Dale H. (1997) Teorías del aprendizaje. Psicologías del siglo XX. Pearson Educación
- SEP (2010), Plan y programas de estudios 2009. Educación Básica. Primaria, México. SEP/SNTE (2008), Alianza por la calidad de la educación, México.
- SEP (2011). Los retos de la geografía en educación básica. Su enseñanza y aprendizaje. México.
- Torres Montalván, Isabel. En su publicación “El aprendizaje de la Geografía en la escuela primaria” http://colectivopalabra.com/node/72
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo
- Woolfolk, Anita. (1999). Psicología educativa. México, Prentice Hall. http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/woolfolf_a._1999_psicologia-educativa.pdf

Dra. Jaquelina Lizet Hernández Cueto
jaquelina@hotmail.com
Dra. María del Consuelo Salinas Aguirre
consuelo.salinas@hotmail.com
Dra. María Teresa Rivera
teresariveram@gmail.com
Lic. Carlos Daniel Emiliano Castillo
carlos52daniel@hotmail.com

Eje: Calidad y Currículum ¿Qué es lo que se debería enseñar?

VISIÓN DEL MAESTRO CON RESPECTO AL DISEÑO CURRICULAR

RESUMEN

En los procesos académicos, es importante que los maestros se involucren en el diseño curricular de su institución, ya que no son pocos los que lo consideran únicamente como la lista de materias o asignaturas que delimitan una carrera. Por lo que para replantear la forma en que un currículum se diseña y los elementos que le competen, es necesario conocer la visión del maestro con respecto a este tema.

Uno de los mayores bemoles que presenta el diseño curricular *per se* es la polisemia de su concepto. Así como disimilitud en la cantidad y orden de los pasos y elementos que lo tipifican; por lo que para esta investigación se incluye su operacionalización a través de seis variables complejas: *Participación de la figura educativa en los procesos educativos; Corrientes de teorías del aprendizaje; Consideración acerca de los contenidos programáticos; Habilidades cognitivas que desarrolla el estudiante; La finalidad de la educación escolarizada y Las características de la figura educativa, en cuanto a lo que lo representa y los procesos didáctico-matéticos que utiliza.*

INTRODUCCIÓN

El panorama educativo mexicano, actualmente está pasando por un periodo de cambios y reformas que no han sido bien recibidas o asimiladas, razón por la cual más que nunca es necesario conocer cuál es la visión que tienen las figuras educativas con respecto a lo que conocen del diseño curricular y cómo participan en las diferentes etapas que lo forman.

La presente investigación, se integra a través de un estudio cuantitativo de análisis univariable del conocimiento empírico de las figuras educativas con respecto a algunos elementos del Diseño Curricular de los niveles educativos donde labora.

Entre ellos el tipo de participación que desarrolla, desde lo que realiza en el ambiente intra áulico hasta el proceso institucional. Las teorías del aprendizaje con las que converge en ideología y pragmasis. Su percepción acerca de lo que son los contenidos programáticos o su utilidad académica. Las habilidades que considera se desarrollan en sus estudiantes a partir de los procesos educativos. Y la finalidad que visualiza tiene la educación en los contextos y niveles educativos donde se desarrolla laboralmente.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México
jaquelina@hotmail.com

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La intención de desarrollar esta investigación, surge de la necesidad de conocer qué saben y cómo participan los maestros en activo en el diseño curricular de su institución.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente en México han surgido un sinnúmero de cambios y reformas educativas, que no han sido bien recibidas o asimiladas en su caso. Por lo que es importante indagar la visión del maestro con respecto a uno de los elementos más importantes de los procesos educativos, como lo es el diseño curricular.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿En qué medida participa el maestro en los procesos de diseño curricular intra áulico e institucional?
2. ¿Con qué teorías de aprendizaje converge?
3. ¿Qué concepción tiene con respecto a los contenidos programáticos?
4. ¿Qué habilidades considera que los estudiantes desarrollan en los procesos educativos?
5. ¿Cuál es la finalidad que tienen de la educación?

METODOLOGÍA

La investigación realizada es cuantitativa, para lo cual se elaboró un instrumento ex profeso, mismo que se plantea en cinco variables complejas: *Participación de la figura educativa en los procesos educativos; Corrientes de teorías del aprendizaje; Consideración acerca de los contenidos programáticos; Habilidades cognitivas que desarrolla el estudiante* y *La finalidad de la educación escolarizada*. Dichas variables se componen de 46 variables simples, de medición decimal de razón.

Para conocer la información del respondiente se consideraron seis datos: edad, sexo, nombre de la institución donde labora, cargo que desempeña, años de antigüedad y último grado de estudios. El tipo de medición de estas variables es nominal, exceptuando la edad que es de intervalo.

Se utilizó el análisis de Cronbach para garantizar la validez y confiabilidad del protocolo de investigación, obteniéndose un alfa estandarizado de .92, con lo cual no existe redundancia entre las variables y se presume confiable y válido para las aportaciones que a continuación se enuncian.

Para conocer el estado de intervención y conocimiento que tienen las figuras educativas sobre algunos elementos del *Diseño Curricular* se realizó un Análisis Univariable de las variables complejas antes descritas. Utilizando los descriptivos de tendencia central: media, moda y mediana. Y estadígrafos de dispersión como: Desviación estándar, kurtosis, coeficiente de variación y puntaje Z.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México
jaquelina@hotmail.com

RESULTADOS

Análisis de Cronbach

Se obtuvo un *Alfa de Cronbach* de 0.92, por lo que para los efectos de esta investigación de corte social es aceptable y se puede tipificar el instrumento como válido y confiable.

Frecuencia y porcentaje

El análisis de frecuencia y porcentaje fue utilizado para tipificar la muestra extractada, misma que se compone de 86 personas, la característica que debían guardar era ser figuras educativas en activo y la cantidad se determinó con la disposición de sujetos. De los cuales el 53.48% (n= 46) son hombres, mientras que el 46.51% (n= 40) son mujeres.

Con respecto al nivel académico con que cuentan, el 48.83% (n= 42) tienen maestría; el 27.90% (n= 24) doctorado; el 16.27 (n= 4) sólo han hecho licenciatura; y dos respondientes son pasantes de doctorado (2.32%).

A continuación se presentan los resultados del análisis univariable de las variables complejas del instrumento, con lo cual se da cuenta del estado actual de la participación, acción y conocimiento de la figura educativa en cuanto al diseño curricular de su nivel educativo.

Análisis Univariable de *Participación docente*

En la tabla 1, se observa que las figuras educativas participan de forma activa en la *planeación diaria de actividades para su clase,* en *cursos de actualización*, en la *elaboración de reactivos para exámenes de conocimiento en su nivel académico, modificación del programa de su asignatura, evaluación interna de los procesos educativos, diseño de planes o programas del nivel donde labora* y realiza *diplomados.* Con regularidad *evalúan de forma interna los contenidos programáticos.* Sin embargo, no son tan entusiastas en cuanto a intervenir en la *evaluación interna a docentes, evaluaciones externas de los procesos educativos, de los contenidos programáticos y de docentes.*

Tabla 1. Análisis univariable de *Participación docente*

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México
jaquelina@hotmail.com

	n	X	Md	Mo	S	Sk	K	CV	Z
Plane	86	8.35	9	10	2.44	-2.08	4.36	29.27	3.42
Actua	86	7.35	8	8	2.89	-1.44	1.38	39.37	2.54
React	86	7.02	8	8	3.63	-1.23	-0.07	51.64	1.94
MPP	86	6.98	8	10	3.51	-1.06	-0.33	50.38	1.99
EIPE	86	6.28	7	10	3.47	-0.82	-0.57	55.20	1.81
DPP	86	6.12	8	8	3.61	-0.70	-1.00	58.95	1.70
Diplo	86	6.02	7	10	3.68	-0.56	-1.15	61.07	1.64
EICP	86	5.67	7	0	3.53	-0.46	-1.18	62.20	1.61
EID	86	4.35	5	0	4.02	0.05	-1.71	92.37	1.08
EEPE	84	3.52	4	0	3.51	0.32	-1.45	99.72	1.00
EECP	86	3.49	4	0	3.45	0.25	-1.51	98.79	1.01
EED	86	3.23	2	0	3.50	0.43	-1.36	108.17	0.92
Xx= 5.7 Ss= 0.4 LS= 6.1 LI= 5									

La representación icónica de la mayoría de las respuestas es platokúrtica con *Coeficientes de Variación* muy elevados, lo que indica que hay más de un grupo de opinión. La mayor parte de las variables no puede extrapolarse a poblaciones con características análogas, dado su puntaje *Z<1.96.*

De lo que se infiere que la figura educativa atiende a las actividades más cotidianas del quehacer docente referente solo a su asignatura, pero no intervienen en la conformación de los aspectos estructurales del diseño curricular.

Análisis Univariable de *Teorías del aprendizaje*

En la tabla 2, se presenta la convergencia de la figura educativa con algunas corrientes de Teorías del aprendizaje, y se observa que se inclinan fuertemente al *Constructivismo, Cognoscitivismo, Pragmatismo, Gestalt y Conceptualismo.* De forma regular se presenta tendencia al perfil C*onductista y Tecnócrata.* Finalmente el *tradicionalismo* es la perspectiva menos acogida en los procesos áulicos por los maestros. La lectura técnica es muy similar a la anterior, difiriendo en que en estas variables sí es posible extrapolar a poblaciones con características similares, excepto en la concepción *Tradicionalista* de la educación (*Z< 1.96*).

Tabla 2. Análisis univariable de *Teorías del aprendizaje*

	n	X	Md	Mo	S	Sk	K	CV	Z
Constr	86	8.21	9	10	2.33	-1.97	3.54	28.41	3.86
Cogn	86	7.67	8	10	2.21	-1.18	1.79	28.79	3.62
Prag	86	7.44	8	7	2.13	-1.27	2.41	28.61	3.76
Gest	86	7.21	7	7	1.86	-0.43	-0.53	25.81	3.76
Concep	86	6.40	7	7	2.43	-0.41	-0.03	37.94	2.88
Conduc	86	5.77	6	6	2.71	-0.66	-0.22	46.95	2.22
Tecno	86	5.74	6	8	2.60	-1.01	-0.06	45.33	2.30
Tradic	86	4.05	4	0	3.12	0.14	-1.15	77.12	1.28
Xx=5.56 Sx= 0.4 LS= 5.96 LI= 5.16									

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México jaquelina@hotmail.com

De esto se infiere que los constructos coloquiales y de cierta forma oficiales en las tendencias de aprendizaje, por lo menos en el discurso están presentes. Ya que desde 1999 en las escuelas normales de México; la literatura didáctica y las prácticas educativas están encaminadas a la diseminación del Constructivismo como precepto de cambio y transformación a la nueva educación. Además que las reformas educativas como la del 2011 en secundarias establece el Pragmatismo como fundamento para la impartición de contenidos y elaboración de productos. Haría falta una evaluación de los mismos procesos áulicos para verificar si efectivamente dichas tendencias están presentes y bien asidas tal y como es el manifiesto de las encuestas que se aplicaron y de donde son obtenidos los datos anteriormente exhibidos.

Análisis Univariable de *Contenidos programáticos*

En la tabla 3, correspondiente a la consideración que tienen los docentes con respecto a los *contenidos programáticos,* se observa que para ellos son *pertinentes, asequibles y potencializadores del aprendizaje.* De forma común son visualizados como *pragmáticos, suficientes y modernos.* Y de forma poco frecuente se tipifican como *excesivos o inamovibles.*

Tabla 3. Análisis Univariado de *Contenidos programáticos*

	n	X	Md	Mo	S	Sk	K	CV	Z
Pertin	84	8.19	8	8	1.44	-0.59	-0.30	17.62	5.67
Aseq	86	7.74	8	7	1.61	-0.68	0.40	20.79	4.81
Aprend	86	7.70	8	8	1.59	-1.29	1.70	20.62	4.85
Pragm	86	7.47	8	8	1.78	-1.71	5.74	23.85	4.19
Sufic	86	7.19	7	7	2.09	-0.57	-0.28	29.15	3.43
Moder	86	6.93	8	8	2.32	-1.20	0.79	33.48	2.99
Exces	86	5.21	6	7	2.92	-0.63	-0.74	56.11	1.78
Inamov	84	4.52	6	0	3.39	-0.17	-1.38	74.90	1.34
Xx= 6.87 Ss= 0.7 LS= 7.57 LI= 6.17									

De esto se infiere que al igual que en la premisa anterior, la tendencia actual de las reformas sobre todo aquellas que se plantean colocar al estudiante en el centro del acto educativo, están siendo asimiladas por los maestros, ya que los contenidos programáticos tal como se exhibe, se están considerando como pretextos para potencializar habilidades y no como el insumo único de la escolarización.

Análisis Univariable de *Habilidades adquiridas por los estudiantes*

En la tabla 4, se muestran las habilidades que los maestros consideran que adquieren sus estudiantes con la educación escolarizada del nivel donde laboran. Siendo las más significativas las relacionadas con *poner en práctica e incrementar el conocimiento, utilizar experiencias y comprender.* De forma regular consideran que los estudiantes adquieren habilidades para *actuar de forma eficiente, realizar inferencias, resolver problemas, pensar con autonomía, modificar conductas y darse cuenta de cómo piensan.*

Tabla 4. Análisis univariable de *habilidades adquiridas por los estudiantes*

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México jaquelina@hotmail.com

	n	X	Md	Mo	S	Sk	K	CV	Z
Pract	86	7.79	8	10	1.72	-0.52	-0.80	22.02	4.54
Increm	86	7.74	8	10	1.67	-0.58	-0.73	21.53	4.64
Exper	86	7.72	8	10	1.96	-1.62	4.12	25.34	3.95
Compr	86	7.70	8	10	1.82	-0.90	0.68	23.67	4.23
Efic	86	7.56	8	7	1.81	-0.39	-0.64	23.89	4.19
Inferen	86	7.56	8	10	1.83	-0.45	-0.59	24.24	4.13
Probl	86	7.53	8	8	1.94	-0.32	-1.28	25.81	3.87
Auton	86	7.42	8	10	2.19	-1.07	1.31	29.57	3.38
Conduc	86	7.16	8	10	1.96	-0.35	-1.04	27.41	3.65
Piens	86	7.05	7	10	2.05	-0.69	0.03	29.04	3.44
Decis	86	7.02	7	5	2.20	-0.47	-0.55	31.27	3.20
Concie	86	6.98	7	8	2.31	-0.59	-0.48	33.12	3.02
Error	86	6.86	8	8	1.96	-0.59	0.15	28.56	3.50
Memor	86	6.44	7	10	2.69	-0.20	-1.12	41.69	2.40
Xx= 7.32 Ss= 0.3 LS= 7.62 LI= 7.02									

Todas las anteriores muy relacionadas con procesos metacognitivos. Sin embargo, también tipifican que de forma poco común se adquieren habilidades para *tomar decisiones, incrementar su grado de conciencia, corregir errores y memorizar.* Habilidades de las cuales, sólo la memorización podría tipificarse de forma peyorativa, las otras también hacen parte de la metacognición y por tal es un descuido no incentivarlas en las aulas.

Respuestas con un solo grupo de opinión para la mayoría de las variables; a excepción del *Incremento en el grado de conciencia* y *la memorización* (*CV> .33*).

Análisis Univariable de *Finalidad de la Educación*

En la tabla 5, se exhiben los criterios que indican la tendencia de las figuras educativas con respecto a la finalidad de la educación. Observándose que consideran que mayormente la adquisición de *conocimientos* es lo más importante en los procesos educativos, seguido del desarrollo de *competencias* y *habilidades.* Finalmente se presenta como impulso del desarrollo en las escuelas la adquisición de la *ética.*

Tabla 5. Análisis univariable de la *finalidad de la educación*

	n	X	Md	Mo	S	Sk	K	CV	Z
Conoci	86	8.28	8	8	1.19	-0.14	-0.90	14.43	6.93
Compe	86	8.21	9	9	1.90	-2.15	6.63	23.12	4.33
Habil	86	8.07	8	8	1.90	-1.97	6.07	23.50	4.26
Etica	86	7.30	8	9	2.53	-1.38	1.59	34.71	2.88
Xx= 7.97 Xx= 0.5 LS= 8.47 LI= 7.47									

De lo anterior se infiere que en los sectores formativos, los maestros siguen un poco anclados a lo que tradicionalmente ha sido la justificación del acto educativo, es decir al incremento de conocimientos, teniendo entonces a esta característica como perteneciente a la inteligencia o al desarrollo del estudiante destacado. Actualmente se puede observar que es mucho más importante que el estudiante logre no solamente asimilar conocimiento, sino utilizarlo y dar evidencia de los aprendizajes a partir de su

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México
jaquelina@hotmail.com

desempeño. Esta vertiente de algún modo está prevista en las competencias, que son el tópico manejado actualmente en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública para los niveles medio y medio superior. Es importante destacar de esta lectura estadística, que la ética siendo uno de los preceptos morales que ayudan a la convivencia y por tal a los pilares de la educación en la formación de un ser integral y holístico, no está siendo considerada como finalidad para dicho proceso.

CONCLUSIONES

Se concluye que las figuras educativas caracterizan su participación mayormente dentro de su quehacer docente, circunscrito a su asignatura o materia, lo que implica que dentro de los procesos institucionales o de evaluaciones externas no intervienen. Esto resulta preocupante, porque este actor de la educación, se convierte en un hombre maquinado, diseñado para seguir instrucciones y desempeñar solamente el trabajo dentro del salón de clase.

Hay que considerar que el trabajo escolar es holístico, no solamente para el insumo de conocimiento, sino para la formación de un ser humano capaz de insertarse en su entrono de una forma eficiente tanto en el campo laboral como social. Por tanto el Diseño Curricular incluye, no solamente los aspectos de planeación intra aula.

Con respecto a la inclinación de los maestros y su convergencia con corrientes y *Teorías del aprendizaje,* puede concluirse que las mismas se distinguen por ser las que el constructo vigente tiene como preceptos de eficiencia, son las más promovidas por el Plan sectorial de educación de éste y del anterior sexenio, en la pretensión de que todos los esfuerzos del acto educativo se centren en los estudiantes. Es por tal que el *Constructivismo* y otra vertiente más nueva el *Cognoscitivismo*se puntúan como las dos corrientes más identificadas por la muestra que respondió el instrumento.

Se ratifica lo anterior al observar que para los maestros hoy en día los *Contenidos Programáticos* se han convertido en criterios para el aprendizaje y no su adquisición e incremento el fin último de la educación. Asimismo, las habilidades más evidentes son las relacionadas con la praxis de los conocimientos y la consideración de la experiencia de los sujetos aprendices.

La finalidad de la educación se caracteriza por la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades; la parte ética no es significativa para los docentes.

Se concluye que la visión del maestro con respecto al diseño curricular, está centrado en los conceptos actuales de la educación moderna y que se caracteriza por estar impregnado de tendencias multicitadas en el Plan Sectorial de Educación del pasado y presente sexenio gubernamental en México, así como en planes y programas de la Secretaría de Educación Pública y de las Escuelas Normales y no de lleno en los aspectos estructurales de las instituciones.

Se aprecia en esta investigación los resultados integran los preceptos establecidos para la educación actual en México, tal es el caso del Constructivismo como tendencia de corriente teórica que direccione el quehacer áulico, o el hecho de considerar a los Contenidos programáticos como potencializadores en la adquisición de aprendizajes y con fines pragmáticos. Sin embargo, aunque el panorama se presente alentador en ese

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México jaquelina@hotmail.com

sentido, sí es evidente que hay elementos sustanciales en las estructuras educativas que hacen parte de la organización institucional y de la educación centralizada que las figuras educativas desconocen y por lo tanto, no tienen la participación en dichos ámbitos de la forma que se esperaría.

Recomendaciones

Es importante que se haga un estudio para conocer si efectivamente los maestros en activo y frente a grupo saben los preceptos que subyacen a la teoría de los procesos de las corrientes de aprendizaje, o si sólo los remiten sin conocimiento de causa, porque de alguna manera el discurso actual los incluye.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaz, J. (2010). La planeación curricular. México: Trillas.
Barriga, Á. D. (2009). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.
Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: Dower.
García, J. G. (2012). Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos (1999-2010). México: D.D.S.
Ratto, M. C. (1997). Teoría y diseño curricular. México: Trillas.
Román, M. (1999). Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada. Madrid: EOS.
Stenhouse, L. (2007). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
Torres, J. (2005). El currículum oculto. Madrid: Morata.
Zabalza, M. (2007). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la UAdeC México jaquelina@hotmail.com